Actas Completas

da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Educação, Cultura e Cidadania

Tiago S. Reis
e Maria Ferreira
(Org.)

JVIPC
4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal
Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Editora Cravo

ACTAS COMPLETAS DA 4ª JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA:

EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge Chinea
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofía Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania

Editora Cravo
Porto, 2022

Copyright © 2022 **Editora Cravo**

Título: **Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania**

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-29-8

Conselho Editorial
Lou Calainho
Magno F. Borges
Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2022 : Porto, Portugal).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania [recurso eletrónico] / Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2022.

E-book (pdf): 14Mb

ISBN 978-989-9037-29-8

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Editora Cravo
Somos livros, somos livres
Porto, Portugal

www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania

Organização:

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Apoio:

Editora Cravo

Comissão de Organização

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil – Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Veiga de Almeida / Universidade Estácio de Sá / INCT Proprietas – Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofía Ezequiel de Olaso – Centro de Investigaciones Filosoficas – Argentina)

Comité Científico

Ana Muska Castro
(Universidade do Minho – Portugal)

André Sena
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil)

António Fernando Zucula
(Academia de Ciências Policias – Moçambique)

Armindo Armando
(Universidade Zambeze – Moçambique)

Brígida D'Oliveira Singo
(Universidade Licungo – Moçambique)

Claudecir dos Santos
(Universidade Federal da Fronteira Sul – Brasil)

Ezra Chambal Nhampoca
(Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal / Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Katia Cristian Puente Muniz
(Universidade Veiga de Almeida – Brasil)

Luzia Cristina Nogueira de Araújo
(Universidade Veiga de Almeida – Brasil)

Márcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso-Brasileiro – Portugal)

Margarita González Sánchez
(Universidad de Salamanca – España)

Maria Ferreira
(Universidade do Minho – Portugal)

María Esperanza Rock Núñez
(OTEC Cultura y Territorio – Chile)

Maria Teresa González Astudillo
(Universidad de Salamanca – España)

Micaela Altamirano
(PUC-SP – Brasil)

Simone Webe de Lima
(Instituto Federal de Brasília – Brasil)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....21

ET 01
EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO

"A PRÁTICA COMO CRITÉRIO DA VERDADE": DESIGUALDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL
Bruna Weyll de Melo | Elis Cristina Fiamengue.....23

PAY TO WIN E A JUSTIÇA NOS JOGOS ONLINE
Eduardo Silva Benetti | Vinicius Iuri de Menezes | Dariel de Carvalho.....36

CABELO CRESCE...PRECONCEITO TAMBÉM! UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA O EMPODERAMENTO DE MENINAS NEGRAS
Evelyn Souza Rosa.....46

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL
Geysa Novais Viana Matias | Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas | Arlete Ramos dos Santos | Edna Maria Costa Pinto Silva.....64

EXCLUSÃO DIGITAL E REFLEXO NA EDUCAÇÃO NO MOMENTO PANDÊMICO
Gustavo Santana de Souza.....71

O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA NO ESTADO DA BAHIA E A ASSISTÊNCIA ESTATAL À LUZ DO DIREITO: ENTRE LEIS E CONTRADIÇÕES
Igor Tairone Ramos dos Santos | Hadassa Chaves Silveira.....79

O BRINCAR E O INTERAGIR NA INFÂNCIA: A CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES FACE A FACE À CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS
Janaína Raquel Cogo | Martin Kuhn.....90

NOÇÕES DE DIREITO CONSTITUCIONAL NO ENSINO MÉDIO: TRABALHO DOCENTE PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E O MUNDO DO TRABALHO
Lincoln dos Reis | Cílson César Fagiani.....101

A POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DO DIREITO BRASILEIRO - À LUZ DO DIREITO – CONCEITO, VALIDADE E EFICÁCIA DA LEI
Henrique Cunha Junior | Luzia Fernanda dos Santos Moraes.....116

OS DIREITOS DAS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Luzia Fernanda dos Santos Moraes.....131

ELEMENTOS REFLEXIVOS DOS "LETRADOS CHINESES" NA VISÃO WEBERIANA DE EDUCAÇÃO
Elza Magela Diniz | Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.....148

PARA UMA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO
Patrícia Rosí Prohmann.....156

ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO
Anita Helena Schlesener | Tatiani Maria Garcia de Almeida.....169

RESSIGNIFICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS: UMA ANÁLISE DA TEORIA TRADICIONAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA
Taynara Gagliano.....174

ET 02

CURRÍCULOS, TEORIAS E PRÁTICAS

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO URBANÍSTICO PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL
Analice Nogueira Santos Cunha.....188

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUGARES DE DISPUTAS
Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida | Lélia Cristina Silveira de Moraes.....196

A INTENCIONALIDADE DA FUNDAÇÃO ODEBRECHT EM ATUAR NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS CAMPESINOS EM IGRAPIÚNA BAHIA
Jamile Nascimento Santos | Elis Cristina Fiamengue.....206

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS 2020 E 2021: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DOS DISCENTES EM PEDAGOGIA SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA
Jonas Severino da Silva | Maria do Carmo Pereira Servidoni.....219

OS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: AS INTERFACES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO
Kélli Renata Corrêa de Mattos | Micheli Bordoli Amestoy | Poliana Antunes da Rosa | Riceli Gomes Czekalski | Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto.....228

DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NORMATIVAS E DOCUMENTOS BRASILEIROS
Maévi Anabel Nono | Gessica Santos Couto.....241

QUAL LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL
Maria Keila Jeronimo.....254

ALTO DA PENHA: PERCURSOS URBANOS E AFRICANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS
Meryelle Macedo da Silva | Henrique Cunha Junior.....262

ET 03

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO, COMUNICAÇÃO EM CIÊNCIA E ÉTICA

PRODUÇÃO DE MINI-HISTÓRIAS À LUZ DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS
Elaine Conte | Cristiele Borges dos Santos Cardoso.....275

AUTONOMADRO DO APRENDIZ: UM INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM E O SEU USO NO ENSINO DE CIÊNCIAS
Elaine da Silva Machado.....293

THE RELEVANCE OF SCIENCE EDUCATION: O PROJETO ROSES A PARTIR DA VIABILIDADE DA APLICAÇÃO PILOTO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ BRASIL
Poliana Antunes da Rosa | Riceli Gomes Czekalski | Kélli Renata Corrêa de Mattos | Micheli Bordoli Amestoy | Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto.....308

ET 04

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O PROJETO EDUCATIVO-LITERÁRIO DA SEMANA DE ARTE MODERNA E SEUS DESDOBRAMENTOS ENTRE OS ANOS DE 1922 A 1929
Cassia Vitória Ribeiro de Sousa | Jhulienne Sousa Silva | Cristiane Feitosa Pinheiro.....321

A REVISTA DE ANTROPOFAGIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA A ARTE MODERNA
Vanessa Maria do Nascimento Sousa | Gabriele Alves Barbosa | Cristiane Feitosa Pinheiro.....336

ET 05

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: REALIDADES DE ESCOLAS ESTADUAIS DE UM MUNICÍPIO DA BAHIA
Carina Marjorie Garcia Melo | Lívia Andrade Coelho.....352

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTO
Elza Magela Diniz.....361

REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
Gabriela Jesus de Amorim | Lívia Andrade Coelho.....370

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: DA MACRO A MICRORREGULAÇÕES NA ESCOLA
Maria Eliéte Lacerda Lucchesi | Celso Luiz Aparecido Conti.....380

ET 06

CULTURA, UNIVERSALIDADE E LOCALISMO: DESAFIOS E PERSPETIVAS

COMUNICAÇÃO INCLUSIVA EM MUSEUS: UM ESTUDO DE CASO DO MUSEU DA COMUNIDADE CONCELHIA DA BATALHA
Desirée Nobre Salasar | Francisca Ferreira Michelon | Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa.....392

ANÁLISE COMPARATIVA DE ESTUDOS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR: BRASIL E COLÔMBIA
Elaine Conte | Helen Rose Flores de Flores.....401

RECUPERAR LA MEMORIA CAMPESINA Y EL ESPÍRITU SOCIALISTA PARA LOGRAR LA DIGNIDAD HUMANA RURAL
Raúl Carbajal López.....414

ET 07

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO DO MÓDULO DE DIDÁCTICA DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA UM ENSINO DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO/BÁSICO
Brígida Martins de Oliveira Singo.....429

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO UMA EXPERIêNCIA
Bruno Vasconcellos Silva.....442

LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA EN LA RESIDENCIA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DEL TEMA "CIRCUITOS ELÉCTRICOS"
Cecilia Biggio | Gisele Medel | Guillermo Cutrera.....454

TERREIRO E AS ESCOLAS DO BAIRRO
Eunice Gonçalves Queiroz.....463

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA A RESPEITO DA FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA
Fabiene Barbosa da Silva | Adriano José Ortiz.....475

REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM OLHAR PARA A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Flávia Regina Grego | Claudio Zarate Sanavria.....489

FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ENFOQUE CTS
Janeslei Pereira Vaz de Quadros | Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira.....498

EXPERIMENTOS CONTEXTUALIZADOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS
Márcia Conceição Rocha Lima | Priscilla Coppola de Souza Rodrigues | Jeane Cristina Gomes Rotta.....509

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: O DIFERENCIAL DA ATUALIZAÇÃO EM TIC'S JUNTO AOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL PARA O ATENDIMENTO DAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NOS ANOS 2020-2021
Jonas Severino da Silva | Maria do Carmo Pereira Servidoni.....516

PERFIL DE PROFESSORAS DE CRECHES CONVENIADAS DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE PAULISTA
Mirian Roberta Pedrini | Maévi Anabel Nono.....526

A PROFISSIONALIDADE DOS(AS) DIRETORES(AS) DE ESCOLA PÚBLICA
Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi | Celso Luiz Aparecido Conti.....534

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM VALORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA
Rita Melissa Lepre.....550

PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Simone Lorena Tobbin Pereira | Claudio Zarate Sanavria.....558

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DOCENTES EM UM CASO DE ESTUDO DE AULA: UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Tailon Thiele | Leila Cristina Maia | Tatiane de Jesus | Eliane Miotto Kamphorst.....567

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NAS HTPCS POR PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Wania Tedeschi | Caroline de Lira Mauri.....574

ET 08

DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

ALFABETIZAR PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19
Francisca Júlia Camargo Dresch | Maria Arlete Rosa.....588

OS DESAFIOS DE PESQUISAR A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Gabriela A. De O. Lima | Elis Cristina Fiamengue.....602

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A PERSPCTIVA FREIREANA
Gilvan dos Santos Sousa.....614

COEVALUACIÓN CON RÚBRICA DE RELATOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ANÁLISIS DE MENSAJES EVALUATIVOS
Juan José Marabé Alzás | María Eugenia Martín Nieto | Ana Paredes Espinosa | Elena Santiago Muñoz.....624

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SEUS BENEFICIOS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR
Orlando Ferreira Da Silva Neto| Liana Eida Marques dos Reis | Lindemberg Costa Junior | Karla Maysa Bringel Machado Araújo | Silvia Monica Moura Lima | Vicente Gregório de Sousa Filho.....631

LA FUNCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CRÍTICA DE LA ESCRITURA EN LA CLASE DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS
Sabina Ximena Inetti Pino.....645

ESPAFAM: ESTUFAS SUSTENTÁVEIS PARA AGRICULTURA FAMILIAR NA AMAZÔNIA
Thallys Arimar Lopes Rosa.....650

ENSINO DE FILOSOFIA EM ARAIOSES: CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DE SÍLVIO GALLO
Vicente Gregório de Sousa Filho | Liana Eida Marques dos Reis | João Paulo Leite Rocha.....658

ET 09

EDUCAÇÃO DA HISTÓRIA, MEMÓRIAS E PATRIMÓNIO

DE ESCOLA RURAL A CENTRO DE MEMÓRIA: HISTÓRIA E RESTAURAÇÃO DA VITAL BRASIL
Cássia Maria Popolin | Sandra de Cássia Araújo Pelegrini.....666

"CASAMENTO NA ROÇA": IDENTIDADE, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL.
Dêis Maria Lima Cunha Silva.....686

A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DE CAXIAS DO SUL/RS (1947-1954): CULTURAS ESCOLARES E PRÁTICAS COTIDIANAS
Elisângela Cândido da Silva Dewes | José Edimar de Souza | Amália Cardoso.....700

TÍTULOS MARIANOS E AS INVOCAÇÕES NAS LADAINHAS DE NOSSA SENHORA: UM RECURSO PARA A DATAÇÃO DOS TEXTOS RELIGIOSOS E AS IMPLICAÇÕES À EDIÇÃO MUSICAL
Fernando Lacerda Simões Duarte.....709

HISTÓRIA REGIONAL E A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DA SOCIEDADE
Henrique Cunha Júnior | Márcia Aparecida de Souza.....719

O TERREIRO, O BAIRRO E A CIDADE. O AXÉ ILÊ OBÁ, O BAIRRO DO JABAQUARA, E A CIDADE DE SÃO PAULO
Henrique Cunha Junior | Eunice Gonçalves Queiroz.....725

UM MODO DE COMPOR PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II DE NOVO HAMBURGO, RS, BRASIL (1930-1950)
José Edimar de Souza.....733

CASO RIOCENTRO: A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE
Larissa Santana dos Santos.....742

PERCURSOS URBANOS EM NATIVIDADE-RJ: PERSPECTIVA PARA O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO
Márcia Aparecida de Souza | Meryelle Macedo da Silva.....749

LUGARES DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE BH PARA DIMENSÃO ESPIRITUALIDADE NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
Ricardo Pinto de Paula.....759

APRENDENDO A CONTAR: A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS AULAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL/RS, BRASIL (1890-1930)
Samanta Vanz | Weslei Vivan.....770

SABERES E MEMÓRIAS EXPRESSOS NO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO DE SÃO VICENTE (SP/BRASIL)
Sandra C. A. Pelegrini.....780

ET 10

GÉNERO, INTERSECCIONALIDADE E SEXUALIDADES

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA
Adriana Silveira Campanharo | Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho | Vilma Aparecida Bianchi.....792

DE EVA À MARIA: A INVISIBILIDADE DA MULHER DESDE A HISTÓRIA SAGRADA ATÉ AOS LIVROS DIDÁTICOS E A NECESSIDADE DO (RE)EXISTIR DIANTE DA INVISIBILIDADE IMPOSTA PELA HISTÓRIA OFICIAL À HISTÓRIA PÚBLICA, DE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE
Alcione Aparecida da Silva | Eulália Maria A de Moraes.....801

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA/DAS/PELAS MULHERES: PROCESSOS EDUCATIVOS DE RESISTÊNCIA
Marcos José de Aquino Pereira | Camila de Carvalho Cordeiro Portella.....811

A POLÍTICA DE SAÚDE E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
Mayara Simon Bezerra | Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira | Maria Cristina Piana.....825

A GRADUAÇÃO EM SEGUNDO PLANO: UM ESTUDO SOBRE AS ESTUDANTES CASADAS E MÃES QUE INGRESSARAM NO CURSO DE PEDAGOGIA
Virgínia Laís de Souza.....835

ET 11

EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA

A ESCOLA DOMINICAL PRESBITERIANA EM TERESINA/PI E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1936 a 2019)
Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima | Maria do Amparo Borges Ferro.....844

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS
Luís Roberto Rizzi Marraccini.....853

ET 13

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE E ÉTICA

"BINGO DAS PRETAS": A REPRESENTATIVIDADE DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA POR MEIO DO USO DE JOGOS
Franciele Brito Barbosa | Elis Cristina Fiamengue.....866

EDUCAÇÃO NA NEOMODERNIDADE: ENFRENTAMENTO AO NOVO FASCISMO NO BRASIL
Gian Eligio Soliman Ruschel.....869

OS FIOS QUE TECEM A SOCIOEDUCAÇÃO NA INTERSECÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Irandi Pereira | Claúdio Oliveira Fernandes | Mauro Mathias Júnior | Fernanda Caroline Cassador Costa.....880

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM VALORES: UM DESAFIO DA SOCIEDADE E DA ESCOLA
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho | Fátima Simone Silva Pereira Consoni | Rita Melissa Lepre.....894

ET 14

LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO DIGITAL

GENIALLY, HERRAMIENTA PARA APOYAR PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD A DISTANCIA CON ALUMNOS DE BACHILLERATO
Erika Susana Loyo Espíndola | Fátima de la Luz Velasco Bucio.....902

ET 15

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ARTICULAÇÃO MULTIPROFISSIONAL: O DESIGN DE PRODUTOS A FAVOR DA TECNOLOGIA ASSISTIVA
Jeanne de Jesus Rodrigues | Márcia Luiza França da Silva | Fernando José da Silva.....911

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SÍNDROME DE DOWN: ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA DA PRÉ-ESCOLA
Karina Dias Silveira | Líndice Martins da Rocha Pedroso.....924

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
Thais Aparecida Santos.....932

TECNOLOGIA ASSISTIVA: IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL
Thiago Sardenberg | Helenice Maia.....942

ET 16
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA
Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas | Arlete Ramos dos Santos | Edna Maria Costa Pinto Silva | Geysa Novais Viana Matias.....955

SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: UM CAMINHO ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL
Vinicius Perez Dictoro | Ariane Baffa Lourenço | Caroline Pessoa de Lima | Elis Sperb Eleftheriou | Leila Maria Costa Rodrigues | Tadeu Fabricio Malheiros | Fernanda da Rocha Brando Fernandez.....962

ET 17
EDUCAÇÃO SUPERIOR, SEUS AGENTES E CONTEXTOS

EDUCAÇÃO DIGITAL NOS CONTEXTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL E BRASIL - OS DESAFIOS FACE À SUA IMPLEMENTAÇÃO
Ana Maria Carvalho | Luísa Cerdeira | Tomás Patrocínio.....974

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Diego Gudiño Zahinos | Cristina Amante Botello | Fátima Rosado-Castellano | Isabel Porras Masero.....986

COMPETENCIAS TIC DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DEL USO DE PERFILES DE AUTOR EN BASES DE DATOS CIENTÍFICAS
María Jesús Fernández Sánchez | Lucía Pérez Vera | Isaías González Pérez.....993

NOVOS MOVIMENTOS CURRICULARES EM UMA DISCIPLINA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Vânia Cristina da Silva Rodrigues.....998

A ASCENSÃO DOS VALORES DE MERCADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDIVIDUALISMO NA SOCIEDADE E MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE
Wagner Pires da Silva.....1009

ET 18

EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

ANÁLISE DO PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE CALOUROS DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFEPT CAMPUS IFC BLUMENAU DURANTE A PANDEMIA COVID-19
Denise de Castro Insaurriaga Silva | Eduardo Augusto Werneck Ribeiro | Felipe Iop Capeleto.....1023

EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA A SAÚDE BUCAL ESCOLAR
Edna Maria Costa Pinto Silva | Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas | Arlete Ramos dos Santos | Geysa Novais Viana Matias.....1036

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM SAÚDE: DESAFIOS E PROBLEMATIZAÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS
Fagner Henrique Guedes Neves | Paulo Pires de Queiroz.....1042

ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA A.F. EN JÓVENES ADULTOS
Miguel Ángel Durán-Vinagre | Susana Sánchez Herrera | Soledad Fernández Sánchez....1055

OFI-CINE: CINECLUBE E OFICINAS COMO ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DO PODER JUDICIÁRIO
Natalia Soares Dalfior | Ananda Lugon Bourguignon | Ricardo Meneses Miguel..... 1064

APRESENTAÇÃO

Estamos convictos de que a Educação é um pensar constante. A escola e os demais ambientes educativos refletem a complexidade de nossa sociedade e, por isso, é mister exigir que valores como a busca da cidadania, o respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias e opiniões façam parte de nosso cotidiano de profissionais e pesquisadores do campo da Educação.

Um tema caro nos tempos hodiernos é o da gestão democrática em todos os níveis da tomada de decisões. Governos, gestores, diretores, professores e sociedade devem participar da busca ativa da qualidade na Educação, espelhando aspetos da cidadania em constante construção. Leis, propostas e tendências pedagógicas, currículos, financiamentos, investimentos e outros fatores se enredam nesse processo nem sempre pacífico, mas transpassado por tensões entre os agentes envolvidos.

Durante a **4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania**, a comunidade de investigadores e investigadoras tomou esse conjunto de questões e interesses como incentivo para desbravar esse campo do conhecimento. E, assim, produziu ampla reflexão sobre a temática que ora apresentamos ao público sob a forma do presente livro eletrónico. Fazemos votos de boa leitura!

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 01
EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E DIREITO

22

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

"A PRÁTICA COMO CRITÉRIO DA VERDADE": DESIGUALDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL

Bruna Weyll de Melo[1]
Elis Cristina Fiamengue[2]

Por Onde Começar...

A temática desta pesquisa envolve o Feminismo e a Sociologia enquanto ferramentas científicas que possibilitam discutir desafios para uma educação pública para o trabalho. É um tema amplo que envolve um conjunto de problemáticas. Dentre elas destacamos a questão: Como se (re)produz a formação de mulheres e homens como trabalhadoras e trabalhadores?

Essa questão é fundamental, primeiro porque assume que a educação pública não forma "trabalhadores" como uma categoria genérica e universal, mas que, de fato, forma por uma perspectiva "sexuada", de gênero e étnico racial que é estrutural.

Outra constatação é de que a educação pública é a principal responsável pela formação de trabalhadores/as no Brasil, seja porque as instituições privadas sempre tiveram como principal objetivo a formação de "quadros intelectuais" advindos de outras classes, seja porque este foi um direito conquistado e ampliado, sobretudo, após a Constituição de 1988 que, consolidou (ao menos institucionalmente) o novo regime democrático do nosso país, recém-saído de uma ditadura militar.

O foco no ensino médio técnico se dá, sobretudo, pela atual conjuntura que reedita a priorização desses cursos em detrimento dos cursos superiores como mediação de acesso da classe trabalhadora ao mercado de trabalho formal.

O atual estágio da crise econômica, política, social, sanitária e ambiental que vivemos no mundo tem sido um cenário da emergência de uma globalização neoliberal cada vez mais fascista, racista e patriarcal, como a única maneira de preservação do modo de produção capitalista. E dentro da quadra histórica da constituição desse modo de produção o direito ao acesso à educação de forma igualitária e democrática sempre foi uma pauta das mulheres organizadas em torno do feminismo.

O objetivo geral desta pesquisa de intervenção aplicada foi problematizar a formação técnica de nível médio, levando em consideração a persistência de relações de exploração-dominação de gênero, raça e classe no mundo do trabalho por meio da educação profissionalizante pública, conectando aspectos da teoria feminista com a experiência de estágio de regência no Centro Territorial de Educação Profissional Litoral Sul - CETEP II de Itabuna/BA/BR, cidade situada na região sul do estado, também conhecida como território de identidade Litoral Sul e Costa do Cacau. Especificamente também contribuir com uma sistematização de contribuições teóricas feministas importantes para as ciências sociais e discutir alguns

[1] Graduada em Ciências Sociais e mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz; bwmelo@uesc.br
[2] Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – DCIE/UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UESC.

aspectos sobre educação, o trabalho e a sociedade no Brasil para argumentar como o Feminismo e a Sociologia assumem um papel central na formação do sujeito histórico crítico e na superação de desigualdades.

A escolha do tema do trabalho não é neutra, tampouco subjetiva, parte inicialmente do acúmulo das experiências na militância feminista e popular com movimentos sociais e da indissociabilidade do debate proposto com o atual contexto que envolve a educação pública no Brasil, suas novas normativas, reformas, que secularização a formação sociológica e que aposta na militarização e no tecnicismo das escolas como a panaceia para os problemas enfrentadas em torno da educação e do trabalho.

As eleições presidenciais de 2018 evidenciaram a polarização da sociedade brasileira, construída a partir da formação social e econômica de um Estado que nasceu colonial e escravocrata e que até hoje, marcada por uma economia capitalista dependente, subdesenvolvida e pouco industrializada, ainda se estrutura sobre o patriarcado e o racismo. Conformando as estruturas que organizam a divisão social do trabalho no nosso território, com marcadas características continentais latinas americanas.

Como os sujeitos vêm sendo inseridos no processo de trabalho nos últimos tempos onde o processo econômico e financeiro de globalização tem produzido um surto de trabalho informal? As pesquisas sobre a divisão sexual, social e internacional do trabalho mostram que "as modalidades de subordinação das mulheres nas suas experiências de trabalho são múltiplas e o ponto comum é justamente a persistência da subordinação" (SOUZA-LOBO, 2011, p.173).

A metodologia dessa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, um relato de experiência, que teve como instrumento de coleta de dados o "diário de bordo" da estagiária/pesquisadora, a observação participante assistemática, a aplicação de sequência didática e a produção do relatório final de estágio, constituindo, pois, uma pesquisa de intervenção.

Feminismo enquanto ferramenta para entender e transformar o mundo

> O extremismo estabelecido pelo feminismo fez irreversível a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças a sua produção teórica e a sua ação como movimento o mundo não foi mais o mesmo (GONZALEZ, 2011, p.13)

A opressão de gênero é milenar e tem forte ligação com a divisão da sociedade em classes sociais. A tradição patriarcal ocidental está intimamente ligada à filosofia greco-romana que aprendemos na escola e são poucas as vezes que discutimos esses conteúdos de maneira crítica. As concepções de política, poder, democracia, nascem justamente numa sociedade de economia androcêntrica e escravista, onde pessoas escravizadas e mulheres não eram consideradas cidadãs.

De lá para cá a luta pela liberdade foi ganhando outras proporções e as oprimidas, mesmo perseguidas, conseguiram preservar sua forma de ver o mundo produzindo uma ciência que possibilitasse a construção de ferramentas necessárias para compreensão e transformação das suas realidades de desigualdade e exclusão social. Desmascarando a natureza desses fenômenos como produtos do desenvolvimento histórico, social e político da sociedade. Que como tal, podem passar a ser obsoletas, a partir do momento que estabelecemos novas formas de produção e reprodução da vida.

A separação entre as duas dimensões da sociedade (Produção X Reprodução) só é possível graças a uma organização patriarcal, que por sua vez foi levada às últimas consequências pelo modo de produção capitalista. Separação que tem se mostrado cada vez mais ideológica, a partir do questionamento da sua base material (divisão sexual do trabalho) impetrado por aquelas que sempre foram responsáveis mutuamente por essas duas dimensões inseparáveis: as mulheres trabalhadoras.

A construção teórica e prática das autoras feministas trouxe para o movimento de mulheres o Trabalho como principal chave de análise como um legado dos processos históricos de unidade do feminismo com o proletariado europeu do século XIX, enriquecido com as revoluções socialistas no "terceiro mundo" e o feminismo negro do século XX e as teorias decoloniais do século XXI.

A classe trabalhadora é um todo dialético que envolve contradições, sendo a principal delas a contradição entre o capital e o trabalho, daí a prioridade atribuída às categorias trabalho e totalidade e a centralidade da nossa análise da produção social, o caráter autoprodutivo do ser social torna o trabalho como mediação fundante do ser humano.

Ao longo da história a divisão sexual da posse dos instrumentos de trabalho esteve ligada à emergência da propriedade privada não só dos meios de produção, mas também dos produtos de trabalho.

A persistência da divisão sexual do trabalho é condição para que emerja o chamado *patriarcado*, que significa literalmente autoridade do pai (pater [pai] e arkhe [origem e comando]), que historicamente foi ganhando outros contornos e hoje podemos defini-lo como sistema de exploração-dominação que concentra o poder econômico, político e militar na mão dos homens. No caso de uma sociedade racista, na mão de homens brancos. O patriarcado atua como um conjunto de relações sociais complexas em que a dominação das mulheres se expressa por meio de uma hierarquia que torna subalternas as representações construídas socialmente como femininas e que articula bases materiais e simbólicas para tal.

Com a primeira edição da obra clássica de Simone de Beauvoir (1970), "O segundo sexo", ainda na década de 40 temos um novo paradigma formado dentro das ciências sociais, que partindo da corrente filosófica existencialista começa a questionar o que iríamos a tratar como gênero, enquanto categoria de análise. A grande contribuição se dá em torno de evidenciar a partir de aspectos psicológicos, biológicos e históricos que a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade, mas reflete uma situação que depende da estrutura econômica da sociedade.

É possível, pois, verificar um salto de qualidade no feminismo produzido nos anos 70, caracterizando o surgimento do que conhecemos como 2ª onda do feminismo, onde se estabelecem três correntes/estratégias políticas: feminismo radical, socialista e liberal. Ganha expressão na sociedade o fundamento que de que os feminismos não se fundam na exigência única de igualdade, "mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal" (FOUGEYROLLAS-SCWEBEL 2009, p.145).

A partir da década de 70 também há uma radicalização das questões levantadas pelo movimento feminista, protagonizada pela organização das mulheres negras. Nesse contexto Ângela Davis (2016), com sua obra clássica "Mulheres, raça e classe" lançado cerca de 40 anos depois do "Segundo Sexo" assume o pioneirismo em pensar a questão de gênero dentro do movimento negro e vice-versa, reivindicando o papel da mulher negra enquanto agente

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

que deve pensar a sociedade trazendo enquanto elemento de contradição da sua própria história a indissociabilidade entre gênero, raça e classe.

O ponto de partida de Davis (2016, p.17 e 19) é de que qualquer exploração da vida das "mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras num sistema escravista que definia o povo negro como propriedade". Dentro disso as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. Assim como Saffioti (2013) vai tratar a realidade brasileira na sua obra "Mulher na sociedade de classes mito e realidade" escrita como tese de livre docência e publicada no ano de 1976.

Davis (2016, p.24 e 25) chama atenção para a contraposição que existia entre os tabus impostos pela ideologia da feminilidade do século XIX (que a autora vai tratar como "subproduto da industrialização".) e a forma como as mulheres, sobretudo as mulheres trabalhadoras foram criando consciência da sua capacidade de produzir e criar em meio a uma clivagem entre economia doméstica e economia pública, provocada pelo capitalismo industrial, que instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca.

O pensamento produzido por mulheres negras ao redor do mundo tem uma contribuição fundamental para a ciência social crítica como um todo e para a prática e a teoria feminista em particular. Principalmente por ter sido um pensamento desenvolvido a partir de uma experiência histórica e social coletiva. Desde as primeiras formas de organização política negra, que podemos considerar as irmandades religiosas baseadas em mecanismos de ajuda mútua, através da compra de alforria e da capacitação profissional de pessoas negras para a realização de um ofício, até as organizações que marcaram a política brasileira como a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro experimental do Negro (1944) e o Movimento Negro Unificado (década de 70) as mulheres constituem a base e a liderança de muitas dessas organizações, como a Irmandade da Boa Morte, Mãe Stella de Oxóssi, Dandara dos Palmares, Negra Zeferina, Maria Felipa, Luiza Mahin e tantas outras. Demonstrando a "importância das mulheres na preservação dos valores culturais negros e no questionamento em torno das narrativas hegemônicas sobre a formação da sociedade brasileira" (FIGUEIREDO, 2018, p.1090).

Pereira e Roseno (2018, p.90) observam que no Brasil confunde-se "tolerância racial com democracia racial", tolerância esta que fica restrita ao plano discursivo, pois as práticas são de intolerância, além de criar falsas relações democráticas de igualdade social, econômica e política, perpetrando a organização escravista para manter o negro sob a sujeição do branco.

Esses estudos nessa área são de extrema importância para compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação é um caminho de legitimação da "superioridade" ideológica de homens, brancos, heterossexuais, ricos, etc. Portanto a inferioridade das mulheres que ainda presenciamos na nossa sociedade é exclusivamente social, e assim como o racismo é funcional para a manutenção de um grande exército de reserva necessário à superexploração[3] econômica.

No texto "Por um Feminismo Afro-Latino-Americano" publicado inicialmente em 1988 por Lélia Gonzalez, a autora expõe o Feminismo enquanto teoria e prática, responsável por construir novas perguntas para a sociedade e também "uma nova forma de ser mulher". A autora faz com esse texto uma dura crítica à visão eurocêntrica e neocolonialista da realidade assumindo o caráter multirracial e multicultural das sociedades latino americanas, denuncia

o racismo a partir da descaracterização da infantilização atribuída às negras e negros e assume o antirracismo enquanto um princípio feminista.
No texto "Racismo e sexismo na cultura brasileira" de 1979, a mesma autora vai tratar o racismo como uma "neurose cultural brasileira" decorrente da negação e do recalque de aspectos fundamentais da cultura de seu povo. Por essa perspectiva vemos mulheres negras assumirem os lugares de "mulata", "doméstica" e "mãe preta" como verdadeiras profissões, herança marcada pelos efeitos da organização social do escravismo colonial que impunha às mulheres negras escravizadas o lugar de mucamas.
Gonzalez (1984, p.9) produz uma dura crítica às perspectivas economicistas que afirmam que tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista, constatando que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do racismo, uma vez que enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou super exploração do negro, "a maioria dos brancos recebem suas benesses do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas".
É nesse sentido que as relações de gênero, classe e raça são também relações de produção. Nos seus estudos sobre a divisão sexual do trabalho na indústria, Elizabeth Souza-Lobo (2011, p.153) evidenciou a tendência de que grande parte das ocupações femininas na indústria parece obedecer ao mesmo critério: "tarefas repetitivas que exigem atenção e paciência, destreza e minúcia", e que a feminização de setores e tarefas é parte de uma estratégia de barateamento dos custos da força de trabalho (uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como "menos complexa" e menos valorizada). A naturalização da divisão sexual do trabalho como expressão de qualidades distintas da força de trabalho feminina e masculina na verdade "está conectada pelas necessidades estratégicas do modo de produção onde a força de trabalho masculina aparece como força livre, a força de trabalho feminina como sexuada" (SOUZA-LOBO, 2011, p.157).
Atualmente a fragmentação do processo de trabalho imposta pela globalização neoliberal demonstra a combinação da estratégia capitalista com o reforço dos valores patriarcais e racistas, reafirmando a necessidade do sistema de manutenção da desigualdade.
Os estudos de Helena Hirata (1999, p.13) sobre divisão sexual do trabalho e globalização mostram como os "empregos femininos criados em um contexto de flexibilização do trabalho são marcados pela instabilidade e vulnerabilidade e a diferença de salários entre os países de centro e periferia, homens e mulheres, brancos/as e negros/as".
O novelo historicamente construído pela imbricação entre patriarcado-racismo-capitalismo provoca produção de consciências, valores, subjetividades alienadas que dificultam as possibilidades de subversão desta ordem, uma vez que os sujeitos são objetificados para atender aos anseios e necessidades do mercado, seja ele o de trabalho, o financeiro, como consequências da própria mercantilização da vida.

Educação, Trabalho e Sociedade

Trabalho e escola são duas instâncias socializadoras fundamentais para a constituição do capitalismo e como vimos no tópico anterior, o trabalho é, sem dúvida, a chave de conexão que permitiu ao feminismo e ao materialismo, histórico, dialético levantarem um conjunto de questões que demonstram cientificamente que a opressão existente na sociedade em torno

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

do gênero, da classe e da raça, não é "simples" questões ideológicas ou culturais (porque se fossem também não seriam simples) expressas em preconceitos, bastando reeducar a postura de homens e mulheres à sociedade para eliminá-los. Faz-se necessário, além disso, pois que isso é fundamental, transformar as relações sociais de produção para que a lógica do sistema produtivo não seja mais a lógica da exploração, que sempre vai precisar renovar as práticas patriarcais e racistas com o objetivo de manutenção da desigualdade.

Segundo Saviani (2007, p.52 e 54), em seu artigo "Trabalho e Educação fundamentos ontológicos e históricos" o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, sendo o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das nossas necessidades o que conhecemos com o nome de trabalho, que surge da necessidade de produção, mas também reprodução da vida, assim como aprendemos com a ação do trabalho, "educar também é uma ação de trabalho", sendo que a divisão ideológica atual entre trabalho e educação é uma produção histórica da sociedade de classes, que dividiu o trabalho partindo do princípio da propriedade privada ou não da terra (primeiro principal meio de produção).

Podemos afirmar que a primeira grande divisão do trabalho na sociedade de classes foi entre trabalho manual e trabalho intelectual. Como o trabalho é imprescindível na vida do ser social, a propriedade privada tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio e assim surge a necessidade da escola, que, como lembra Saviani (2007, p.155) tem suas "raízes históricas na Grécia que se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia* que implicava a educação dos escravos", fora da escola, no próprio processo de trabalho, revelando a origem classista, patriarcal e escravocrata da educação escolar.

Na obra "A Ideologia Alemã" escrita em 1846 e publicada somente em 1933, Marx e Engels vão desenvolver os princípios filosóficos e históricos do materialismo histórico dialético a partir, justamente, do estudo da divisão do trabalho entre classes. Para os autores, "a maior divisão do trabalho material e espiritual é a separação da cidade e do campo" (2009, p.74).

No modo de produção capitalista a escola assume, pois, a responsabilidade central pela reprodução do modo de produção. Marta Harnecker (1973) ao estabelecer a diferença entre processo de trabalho e processo produtivo imputa ao segundo essa característica que torna necessária a construção de relações sociais que o reproduzam. Nesse sentido a escola como instituição apartada do trabalho produtivo reproduz e reforça a dicotomia entre Trabalho X Educação que cumpre com o papel de inserção alienada dos sujeitos no modo de produção.

Saffioti (1987, p.103) vai frisar que não só no Brasil, mas em todas as sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas ensinam "evidentemente, os conteúdos ensinados e os métodos autoritários de ensino visam a preservação das posições de mando ocupadas pelo patriarca branco, adulto e rico". Analisando o papel da educação na época da ditadura militar, a autora constata que quanto mais ignorantes em relação a história "real" se formassem os/as estudantes, quanto mais submissos são às autoridades, melhor para o regime ditatorial.

É importante, pois, resgatar o histórico da construção da escola do trabalho que teve seu pioneirismo na União Soviética, enquanto uma experiência concreta de implementação de escolas politécnicas que tinham como objetivo principal o fim dessa dicotomia histórica possibilitando à crianças e jovens soviéticas uma educação mais consciente do processo de trabalho que possibilitasse, por sua vez, uma atuação mais consciente na sociedade.

Para Krupskaya (2017, p.33) "o determinante é em que mãos fica a escola, a construção do seu programa e a natureza do ensino, já que a influência que a escola terá sobre a população depende do pensamento que vai dominá-la", sobretudo na escola básica. E usa como

exemplo o começo da revolução industrial onde as escolas visavam, principalmente, formar operários obedientes e cumpridores dos deveres.
Viktor N. Shulgin foi um educador e historiador que terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917 e entre 1918-1922 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação e entre 1921-1931 na Seção Científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) presidida por N.K.Krupskaya. Esse autor vai desenvolver a partir deste trabalho o conceito central da pedagogia socialista: Trabalho como princípio educativo. Reafirmando a escola como um produto do seu tempo, chamando atenção para as raízes burguesas de pensamento e destacando a escola do trabalho como germe do futuro em contraposição a escola ilustrativa burguesa, provocando que não só o trabalho produtivo, mas o trabalho socialmente necessário é fundamental para o objetivo das escolas politécnicas de desenvolver uma nova metodologia do trabalho social.
Como nos atenta Carvalho (1999, p.10), hoje no Brasil vigora uma política educacional referida, principalmente, às ideias neoliberais, com uma influência internacional que acaba dando uma cara parecida às políticas educacionais nos diversos países latino-americanos, onde "identificamos uma política educacional voltada para objetivos e valores econômicos intensamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade".
Na dissertação "Mulheres e educação: gênero, raça e identidades" Carneiro (2015, p.64) vai traçar um excelente histórico da trajetória das mulheres na educação, relembrando que a educação brasileira "inicia-se com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão das mulheres e homens negras/os". No Brasil as pessoas foram ensinadas a serem senhores e senhoras pela escola e a serem "escravas" pela violência.
Ainda há grandes distâncias entre os grupos raciais e de gênero, principalmente nos níveis mais altos de ensino, sendo as melhores taxas para as mulheres brancas e no extremo oposto ficam os homens negros com os menores índices. É perceptível também a manutenção do padrão de distribuição de gênero pelas diferentes áreas de formação, havendo concentração de homens e mulheres em profissões consideradas masculinas e femininas, respectivamente.
Concordamos com Gadotti (1988, p.54) sobre "a integração entre o ensino e o trabalho constituir-se na maneira de sair da alienação crescente", reunificando o homem (e a mulher) com a sociedade, por isso que quando falamos de educação e trabalho na sociedade não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho e atuar de maneira consciente sobre ele construindo possibilidades de transformá-lo. Daí a importância de pensar a educação estrategicamente, como projeto político de sociedade.

A Experiência de Estágio no CETEP

O Estágio como prático de Regência na escola é o último estágio curricular do curso e tem como conteúdo uma abordagem teórico-prática, a partir da inserção da graduanda na realidade educacional. A disciplina tem como distribuição de carga horária um total de 135h divididas em:

1. Elaboração do plano de atividades (40h),
2. Seminário temático (45h),
3. Regência que inclui planejamento de aulas (30h) e
4. Relatório final de estágio (20h).

O estágio é um espaço privilegiado de reflexões e descobertas sobre a profissão. Por isso Silva e Gaspar (2018) chamam atenção para a importância do registro das atividades e observações desenvolvidas no estágio, para tal a utilização dos diários de campo foi uma ferramenta imprescindível para este trabalho, sobretudo pela possibilidade de reflexão mediante a escrita.

Na regência percebemos os desafios assumidos pelas professoras em sala de aula, muitas vezes enfrentando uma proposta fragmentada de currículo e um conjunto de demandas impostas diariamente pelo trabalho escolar, o que demanda da profissional uma postura investigativa constante, responsável não só por "transmitir" a ciência, mas por mantê-la viva e em movimento.

O Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul II situado no bairro São Caetano é oriundo do Colégio Estadual Professora Maria de Lourdes Veloso. Inicialmente o colégio foi construído para oferecer os cursos profissionalizantes, para áreas como Processamento de Dados e Contabilidade, devido a isso conquistou um espaço importante na comunidade até encerrar as matrículas para estes cursos em 1996. A escola passou por um período de transição até que em 2012 assumiu uma identidade mais próxima com a que tem hoje.

Este Centro de Educação Profissional oferece, entre outras modalidades, a EPI - Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio, a partir dos eixos: Gestão e Negócios (Administração, Logística e Comércio – ambos em terminalidade); Infraestrutura (Desenho da Construção Civil) e Produção Cultural e Design (Comunicação Visual) e tem como principal compromisso a aprendizagem e a formação cidadã de forma democrática. Possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) orientado pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Estadual de Educação de Bahia (2016) e pelo Catálogo Nacional de Cursos de Técnico (CNCT, 2014).

Segundo o PPP (2019, p.9), o colégio tem

> Como objetivo principal oferecer uma Educação Profissional de excelência, formando cidadãos técnicos empreendedores, protagonistas e agentes de transformação social, conscientes dos seus deveres e direitos, valorizando o conhecimento e práticas educativas inseridas no mundo do trabalho, promovendo intervenção na comunidade/território.

A Formação Técnica Geral (FTG) proposta pelo PPP é composta por um conjunto de conhecimentos de caráter sócio técnicos que estão relacionados com a inserção de sujeitos no mundo do trabalho. Tem como referências teóricas a educação politécnica onde cada trabalhador e trabalhadora deve conhecer o mais amplamente possível os processos de trabalho e as relações entre estes e a sociedade, o que contribui para a autonomia e a valorização do trabalho e de processos de formação continuada.

Nesse sentido, a disciplina de Sociologia no Processo de Trabalho deve cumprir o papel de introduzir à organização social do trabalho, auxiliando na consciência em torno da produção das desigualdades sociais e de oportunidades educacionais, a partir de uma ampla visão desses processos.

A prática de estágio aconteceu com 4 turmas e foi supervisionada por um professor da instituição não formado na área que também leciona as disciplinas de História e Educação Física para o nível médio. Sobre o perfil das turmas foi observada maioria negra em todas elas, apesar de não termos dados sobre a autodeclaração das estudantes. Segundo a lista de presença foi possível observar a seguinte tabela:

Tabela 1 – Quantidade de mulheres e homens por turma

Turmas	Mulheres	Homens	Total
3º ano Comunicação Visual (CV)	9	7	16
3º ano Desenho da Construção Civil (DCC)	9	12	21
3º ano Logística	9	9	18
4º ano DCC	7	25	32

O tema geral desenvolvido nas aulas foi: "Racismo, Patriarcado e as relações de trabalho no capitalismo neoliberal". O tema foi escolhido pela necessidade de discutir e problematizar os efeitos do Racismo e do Patriarcado no processo de trabalho, e partiu da observação sobre os estudos anteriores da turma, que estudavam a globalização e o neoliberalismo, a partir do livro didático, que conformou o conteúdo basilar até ali.
O experimento planejado na forma de sequência didática tinha como objetivo: correlacionar a organização social do trabalho com o racismo e o patriarcado presentes no atual estágio de desenvolvimento capitalista e as exigências do/a "trabalhador/a do séc. XXI. A ementa, por sua vez: Partir dos conceitos de neoliberalismo, capitalismo, trabalho, racismo e patriarcado, debater os conceitos de cultura, ideologia e estado aprofundando o entendimento sobre o modo de produção da sociedade. Buscando investigar suas implicações em termos de gênero, classe, raça/etnia na conformação da identidade do/a trabalhador/a e o papel da educação.
Utilizamos como ferramentas aulas expositivas, trocas de ideias, análise de materiais audiovisuais como músicas, videoclipes, curtas-metragens, programas de entretenimento e trabalho em grupo. As atividades relacionadas com o tema buscaram desenvolver aspectos das seguintes habilidades e competências:

1. Analisar de maneira crítica o processo de trabalho no modo de produção capitalista;
2. Identificar as contradições das relações de trabalho a partir de uma visão sociológica;
3. Reconhecer os mecanismos de exploração e dominação presentes organização social do trabalho.

Analisar o perfil dessas/es estudantes demonstrou que os cursos técnicos ainda aparecem como realidade para uma maioria de homens, que possuem experiências de trabalho precarizada e subalternizadas em relação ao mercado de trabalho, salvas as poucas experiências com políticas públicas, são empregos que não garantem direitos sociais e trabalhistas e que muitas vezes se apresentam enquanto uma alternativa de sobrevivência, como acréscimo de renda das suas famílias, enquanto a maioria de mulheres relata experiências de trabalho "em casa", como babás, manicures, etc.

"A Prática como Critério da Verdade"

Segundo Florestan Fernandes (2013, p.80), "o sociólogo precisa estar preparado para reconhecer, descrever e explicar as diferentes formas e funções assumidas pela interação social nesses vários níveis de organização da vida". Neste trabalho estudamos as relações

sociais em suas dimensões de gênero, classe e raça em um ambiente escolar onde estudantes são trabalhadores/as em formação, na busca de dados qualitativos.

A epistemologia fundamenta as formas com a qual lidamos com o saber científico e por isso o feminismo também é uma epistemologia, porque ao colocar a lógica patriarcal em contradição, desestabiliza as bases racionalistas do pensamento ocidental, possibilitando com que um conjunto de sistemas de pensamento que foram marginalizados e oprimidos ao longo do tempo e descaracterizados enquanto ciência possam encontrar novos lugares onde se realizar e se mostrar conhecimento útil para sociedade. O feminismo, assim como o materialismo, histórico e dialético são aqui usados enquanto teorias críticas à ordem social estabelecida que demonstram novas possibilidades de produção do conhecimento. Como diz Saffioti (2001, p.130), "no domínio da epistemologia, a contribuição feminista tem sido valiosa, criticando a razão cartesiana e, nesta direção, ampliando os horizontes das(os) estudiosas(os)".

Neste trabalho acredita-se que as verdades produzidas pela ciência fazem parte do movimento dialético entre teoria e prática, são sempre temporais, sendo que as verdades absolutas estão ligadas às problemáticas em torno das relações de poder e da manutenção do "status quo". Nesse sentido que uma das questões fundamentais que se abriu a partir dessa experiência é como lidar com uma educação para o trabalho compreendendo que essas/es estudantes são trabalhadoras/es em formação e já carregam experiências de relações de trabalho antes mesmo de estarem na escola, relações de trabalho precarizadas e informais que são naturalizadas? É importante essa reflexão assim como o estímulo à consciência em relação ao processo de trabalho para que esses/as sujeitos/as possam tomar uma postura para além de empreendedora, crítica e ativa perante as relações de produção ao qual estão submetidos/as.

Os resultados revelam que são profundas as contradições e demarcações dessas imbricações de gênero, raça e classe nos sujeitos e a necessidade de transformações estruturais nas escolas para superar a objetificação de estudantes e incorporar suas verdadeiras necessidades no processo da educação escolar.

A integração do ensino médio com o ensino técnico, que vise uma formação integral do ser humano é uma necessidade estrutural para que a educação tecnológica se efetive para a maioria da população. O Projeto Político Pedagógico do CETEP se aproxima muito desse objetivo, entretanto para se efetivar enquanto prática transformadora precisa incluir as dimensões de gênero e raça de maneira intencional, crítica e transversal, não de forma marginal em algumas aulas ou em datas específicas como o dia internacional de luta das mulheres trabalhadoras (8 de março) ou dia nacional da consciência negra (20 de novembro).

A divisão sexual do trabalho e a ideologia machista fazem com que as mulheres acreditem que são incapazes de cumprir determinadas tarefas, sendo uma verdadeira revolução reconhecer-se enquanto capaz de se aperfeiçoar para exercer determinadas funções e a escola deve auxiliar construindo mecanismos para essa qualificação.

Considerações

Apesar de possuir um PPP atual considerado avançado, que assume compromissos cidadãos com a ação educativa, nos deparamos com um cenário político e econômico cada vez mais complexo onde a flexibilização, precarização e informalidade se mostram como regras no

mercado de trabalho e o alto índice de desemprego cumpre o papel de minar as oportunidades, sobretudo, das trabalhadoras a um trabalho de real realização profissional.
As Ciências Sociais estabelecem um esquema cognitivo, didático para a compreensão de uma realidade que é complexa, contraditória, obedece ao princípio de totalidade e está sempre em movimento de transformação, o que confronta diretamente a crescente onda de conservadorismo que insiste na naturalização das desigualdades aqui apontadas (e tantas outras). Por isso, a condição de opressão-exploração imposta às mulheres pelo Patriarcado-Racismo-Capitalismo implica a indissociabilidade das dimensões de classe, de raça e de gênero nas relações sociais.
O objetivo até aqui de conectar alguns aspectos da teoria feminista com a experiência de estágio de regência em um colégio de nível médio técnico nos ajuda a apontar alguns limites e problematizações na formação de jovens trabalhadoras/es, uma vez que essa formação ainda não aponta saídas para a superação da divisão sexual e racial do trabalho e possui estruturalmente um conjunto de obstáculos para a inserção dessas/es trabalhadoras/es no processo de produção de forma mais autônoma e ativa.
Queremos pois contribuir para a produção de uma ciência social crítica que auxilie na transformação da prática educativa a partir do desenvolvimento de uma teoria feminista, histórica, dialética, antirracista e pela diversidade que contribua para a formação de sujeitos capazes de atuar na sua realidade e construir relações de produção cada vez mais solidárias e recíprocas. A persistência desses traços de exploração-dominação na nossa sociedade se vê ameaçada a partir do momento em que a Sociologia cumpre com o papel de abordar o feminismo e o materialismo histórico dialético desnaturalizando as relações de gênero, raça e classe, a violência e a exploração que mediam estas relações.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 4ª ed. Difusão europeia do livro: São Paulo, 1970.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. Sorocaba: Unicamp, 2015 (dissertação).

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais**. In FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela Auad; CARVALHO, Marília (orgs.). Gênero e Educação. São Paulo: SOF (Sempreviva Organização Feminista), 1999.

Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul II. **Projeto Político Pedagógico**. Núcleo Territorial de Educação – NTE 05. Itabuna-BA, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DAVIS. Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIGUEIREDO, Ângela. **Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira.** Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, 2018, p. 1080-1099.

FOUGEYROLLAS-SCWEBEL, Dominique. **Movimentos Feministas**. In. HIRATA, Helena... [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. pgs.144 a 149.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação – Um estudo introdutório**. 6º ed. Editora Cortez: São Paulo, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro-latino-americano**. Caderno de formação política do círculo Palmarino n. 1. 2011.

_____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____. **Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher**. 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 6. ed. 1973

HIRATA, Helena; DOARÉ, Hélène Le. **Os paradoxos da globalização**. *in* FARIA, Naulo; NOBRE, Miriam. O Trabalho das Mulheres: Tendências contraditórias. São Paulo: SOF, 1999.

IANNI, Octavio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KRUPSKAYA, Nadezha Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (orgs.). 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã (1845-1846)**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 4ª ed. Rio Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PEREIRA, Maysa Mathias Alves; ROSENO, Andreia. **Reflexões sobre as relações étnico/raciais e diversidade sexual e de gênero**. *in* NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (orgs.). Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16) 2001: pp.115-136.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SHULGIN, Viktor NikholaeVich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 2 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

PAY TO WIN E A JUSTIÇA NOS JOGOS ONLINE

Eduardo Silva Benetti[1]
Vinicius Iuri de Menezes[2]
Dariel de Carvalho[3]

Introdução

Com a globalização e o grande acesso às diversas formas de entretenimento através da internet, em especial os jogos *on-line*, surgem também diversas formas de interação, consequentemente, haverá meios e modos de acontecer de relações e interações. No que tange algumas formas de interação baseada nos jogos *on-line*, surge a oportunidade de se fazer novos amigos, mas também nascem novos conflitos, bem como novas formas de manipular ou conseguir vantagens sobre os outros. A internet e os jogos online se tornaram ambiente propício para o desenvolvimento dessas novas formas de relações sociais, com elas, também novas perspectivas acerca de como agir, de como se posicionar, enfim, uma série de condutas que em paralelo com a "vida real", são questionadas. Durante as primeiras gerações dos jogos de vídeo game, ainda sem o advento da internet, os jogos eram socializados em contextos sociais familiares e amigos próximos, todavia, ainda eram pessoas de convívio social, presentes no cotidiano. Os jogos tinham suas formas de avanço facilitado, entretanto, não incidiam sobre a possibilidade de avanço do outro, ou melhor, não traziam vantagens na *gameplay* que atrapalhasse o outro jogador, eram os famosos códigos, passwords e etc. Antigamente, na famosa era de ouro dos 16 *bits* (Super Nintendo, Mega Drive)[4], existiam alguns códigos, como o famoso *KONAMI CODE (Up, up, down, down, right, left, right,B,A*[5]), que auxiliavam o *player* (jogador) a ganhar alguma vantagem ante o jogo, seja pela dificuldade, seja pela vontade de concluir o jogo mais rapidamente, entretanto, esses jogos possuem uma característica singular, eram *single player* e *off-line,* consequentemente, o único envolvido era o jogador solo. Com o avanço das gerações de *videogames*, computadores, internet banda larga, melhorias gráficas, *hardware,* enfim, uma infinidade de novidades, possibilitou também que o que era antes feito na individualidade, pudesse ser feito de forma social, ou seja, há um coletivo de jogadores que interagem ao mesmo tempo em um mesmo jogo. Nascem então jogos como *Call Of Dutty, Overwatch*, entre outros e todos gozam dessa mesma característica, ou seja, jogos on-line e multiplayers, favorecendo assim a interação de diversos jogadores ao redor do globo terrestre.

As empresas relacionadas a esse tipo de entretenimento, para não perderem números e também valor, criaram algumas ferramentas de jogo que facilitam a *gameplay*, tudo isso em

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, formado em Educação Física e Pedagogia, e mail: eduardo.benetti@unesp.br

[2] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, formado em Sistemas de Informação, Administração, Matemática e Pedagogia, e-mail: vinicius.menezes@unesp.br

[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp/Bauru e Pós-doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, e-mail: dariel.carvalho@unesp.br.

[4] Consoles da Nintendo e Sega famosos na era dos 16 bits que rivalizavam entre a preferência do público.

[5] Descrição da forma de executar o código konami.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

troca de dinheiro real. É o chamado *pay to win*[6], que consiste basicamente em pagar um determinado valor em dinheiro real para conseguir conquistas e/ou benefícios de um determinado jogo, coisa que só poderiam ser obtidas caso tivesse muitas horas de *gameplay* ou ainda, indisponível aos jogadores que não o comprasse. E pensando nessa perspectiva, onde há a possibilidade de se comprar benefícios em detrimento do jogo, iremos construir um cenário que nos propiciará analisar de forma hipotética a concepção de justiça entre os jogadores envolvidos em jogos que se valem do *pay to win*.
Dessa forma, o presente estudo refletirá a justiça nos jogos on-line sob a luz de autores como Piaget (1932/1994), La Taille (2006), Durkheim (2015), Vasquez (1988/1990), Comte-Sponville (2009), entre outros, possibilitando, assim, uma compreensão acerca da justiça e como ela pode estar refletida nas ações que envolvem as formas pagas de vencer e/ou obter vantagens sobre outros jogadores e a hipótese assentida sobre a moralidade dos sujeitos sobre essa prática.

O que é Justiça?

Clamar por justiça a jogadores que praticam atos considerados errados, pedir justiça por ações consideradas injustas, avaliar as leis como justas ou não, equidade social, enfim, a justiça está sempre envolvida com o cotidiano de todas as pessoas, seja na forma a coagir aquele com certas inclinações nefastas, seja para julgar algo socialmente considerado errado. A justiça advém de um conjunto de regras socialmente estabelecidas (morais e legais), para que a sociedade possa se manter estável, logo, qualquer sujeito que venha a romper com qualquer uma dessas regras determinadas, é considerado culpado. Durkheim (2015), define que a moralidade deve ser definida pela coação que a sociedade impõe a seus membros, fazendo com que sigam as regras estipuladas.

> A justiça, lemos em Platão, é o que reserva a cada um sua parte, seu lugar, sua função, preservando assim a harmonia hierarquizada do conjunto. Seria justo dar a todos as mesmas coisas, quando eles não têm nem as mesmas necessidades nem os mesmos méritos? Exigir de todos as mesmas coisas, quando eles não têm nem as mesmas capacidades nem os mesmos encargos? Mas como manter então a igualdade, entre homens desiguais? Ou a liberdade, entre os iguais? (COMTE-SPONVILLE, 2009, p.73).

Para Durkhein (2015) o sujeito moral é aquele que age de acordo com as regras impostas pela sociedade, entretanto, após os estudos de Piaget (1932/1994) e seus desdobramentos ao longo dos anos, pode ser constatado que a moralidade se dá através de uma construção social e que acontece através das relações sociais e da maturação dos esquemas cognitivos envolvidos, possibilitando que o jogador respeite as regras de forma autônoma e consciente. Tognetta (2003) afirma que para que haja respeito às regras, as mesmas precisam ser legitimadas pelo, ou seja, passa a ser um contrato social, onde o sujeito percebe o ponto de vista do outro, sendo capaz de coordenar esses pontos de vista aquele que considera mais justo. É um processo que Piaget (1932/1994) chama de reversibilidade, onde o sujeito consegue considerar toda uma situação e ponderar os pontos de vista de acordo com os valores morais consolidados para então agir conscientemente.

[6] Tradução livre - pague para ganhar.

Quando pensamos na estrutura da justiça, principalmente ao correlacionarmos as formas de obtenção de vantagens, podemos pensar até que ponto os sujeitos que se utilizam de formas das mais diversas para obter vantagens estão desenvolvidos moralmente? Se há quem se valha de dinheiro para ganhar em um jogo *online*, é justo considerar o que o mesmo poderia fazer na vida real? Podemos refletir novamente com Comte-Sponville sobre o que o autor considera como justo.

> O justo, inversamente será aquele que não viola nem a lei nem os interesses legítimos de outrem, nem o direito (em geral) nem os direitos (dos particulares), em suma, aquele que só fica com sua parte dos bens, explica Aristóteles, e com toda sua parte dos males. A justiça situa-se inteira neste duplo respeito à legalidade, na Cidade e à igualdade entre indivíduos. (COMTE-SPONVILLE, 2009, p.72)

Parece-nos plausível refletir sobre alguns argumentos utilizados por criadores de conteúdos, os chamados Youtubers, bem como nos valer do site de avaliação de jogos, o conhecido *Metacritics* para tecermos uma proposição mais plausível acerca do *pay to win*, para tanto, consideramos um jogo de junho de 2021, o chamado *Pokemon Unite*. Esse jogo utiliza a mecânica de *MOBA*[7], ou seja, é um jogo em plataforma online que há um combate entre diversos jogadores simultaneamente. O jogador escolhe seu *pokemon* de acordo com seus *status* e começa a partida, que ao longo da *gameplay*, vai conseguindo "dinheiro virtual" para fazer as melhorias em seu boneco, entretanto, esse "dinheiro virtual" é limitado, obrigando o jogador a jogar mais e mais horas para alcançar os status mais altos, todavia, a partir da mecânica do *pay to win,* é possível comprar esses "dinheiros do jogo", possibilitando que se comprem todas as vantagens do jogo, o que promove um desequilíbrio dentro das batalhas online, uma vez que se adquiriu melhorias pelo dinheiro real em detrimento daquele que jogou de acordo com suas habilidades. É válido dizer que a empresa descreveu essa prática como *pay to fast,* que seria uma forma de pagar para acelerar a evolução, mas não deixa de ser uma forma de pagar para ganhar, haja vista que há favorecimento de daqueles que compraram melhorias em detrimentos dos jogadores que realmente jogaram, além de promover um desequilíbrio entre os jogadores. Mas aqui, embora consideremos que de certa forma, as empresas necessitam gerar monetização para manter o jogo, esse desequilíbrio afasta da diversão muitos jogadores. Portanto, lançamos a questão central desse artigo, qual será o juízo de valor acerca da justiça do jogador que se vale dessa prática para ganhar mais rapidamente?

Há, entretanto, a necessidade de um estudo mais aprofundado para realmente afirmarmos que o jogador, este sujeito em questão, age conscientemente dentro da injustiça, ou apenas joga por diversão. A nossa hipótese sugere que a justiça aqui nesse caso se dá pelo relativismo moral entre ações e sujeitos. Para compreendermos melhor o que significa esse relativismo, concatenamos nossas ideias a Puig, quando o autor traz à tona a concepção relativista dos valores morais.

> Essa postura fundamenta-se na convicção de que o acordo, em um tema como o dos valores, é uma questão simplesmente eventual, já que não há nenhuma opção de valor preferível em si mesma às demais, mas sim valorar algo é tomar decisão baseada em critérios totalmente subjetivos (PUIG, 1988, p.19)

[7] Multiplayer Online Battle Arena: Arena de batalha multijogador em linha é um gênero de jogos eletrônicos derivado dos jogos de estratégia em tempo real

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Desse pensamento, podemos destacar que por haver em determinado momento a concepção subjetiva, ou seja, a cada momento temos uma nova ideia sobre o que se é valor moral, mudando-o para que possa tirar vantagem a cada momento, logo, um jogador que se vale o *pay to win* pode, hipoteticamente, se valer da mesma ideia acerca do relativismo moral, ou seja, não é porque estou utilizando uma via não justa é que serei injusto em todo momento. De fato não há como afirmarmos tal presunção, todavia, se há inclinações para relativizar algo a seu bel prazer, nos parece que em uma situação real, o mesmo poderia se valer desse pressuposto.

A justiça é considerada uma virtude cardeal, segundo LA TAILLE (2006) e o autor a define sob dois aspectos principais, o da igualdade e o da equidade, dessa forma ele diz:

> Um primeiro princípio que a inspira é o de igualdade. Todos os seres humanos, sejam quais forem suas origens sociais, seu sexo, suas competências cognitivas, sua nacionalidade, sua etnia, etc. têm o mesmo valor intrínseco, e, logo, não devem usufruir de privilégios [...]. Um segundo princípio é o de equidade, que implica tornar iguais os diferentes. Os seres humanos apresentam diferenças entre si, e elas devem ser levadas em conta para que, no final, a igualdade entre todos os seres humanos seja realizada. (LA TAILLE, 2006, p.61)

Portanto, ao retomarmos o pensamento inicial sobre a justiça nos jogos *on-line* e o *pay to win*, reflete-se que não há justiça, podemos dizer que há uma meritocracia, onde quem tem mais condições, aqui sendo usado como sinônimo de valores monetários, se valendo dos recursos financeiros, obtém a vantagem sobre os demais. Aqui lançamos uma provocativa: o fato do jogo *online,* que em tese faz parte de um coletivo, ser vivido pelo jogador em sua solitude virtual favorece atos injustos? Biaggio (2002), ao citar Kohlberg e sua experiência da comunidade justa, evidencia que a moralidade tem sua natureza social e só pode ser desenvolvida em uma sociedade que preexista moralmente. Nas palavras da autora,

> Kohlberg verificou que o forte senso de comunidade tinha um efeito poderoso sobre a socialização desses jovens, de forma que desenvolveram até os estágios convencionais de moralidade mais frequentemente que seus colegas de cidade (BIAGGIO, 2002, p.53).

Assim, a falta de senso de comunidade, ou de fato de estar envolvido em uma pode ser um fator que influencie a utilização de formas injustas de obtenção de vantagens em jogos *online*, já que, embora o jogo seja colaborativo, o jogador não se sente fazendo parte totalmente dessa comunidade, favorecendo o relativismo moral anteriormente citado. O fato de uma comunidade virtual não ser considerada pelo jogador como uma sociedade real pode trazer a sensação de espaço sem regras.

Acerca da moral Comte-Sponville (2009,p.75) afirma que "Se a lei moral existisse, aliás, ou se fosse conhecida por nós, teríamos menos necessidade dos justos: a justiça bastaria", a partir dessa afirmação, refletimos que a conduta moral deveria prevalecer sobre as ações injustas, o que evidentemente não acontece, seja pela falta de algo que intimide tais ações, seja pelo próprio desenvolvimento moral do sujeito. Assim, podemos evidentemente dizer que a falha da construção da moralidade dos sujeitos favorece ações injustas, em especial aqui, nos jogos *on-line*. Podemos pensar de outra forma também, embora haja uma convergência das empresas criadoras de conteúdo para jogos em legalizar a prática do *pay to*

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

win de forma a gerar receita, aquele que se vale da prática para se beneficiar em detrimento dos demais pode nos sugerir a uma falha no seu desenvolvimento moral, uma vez que busca apenas o seu benefício, uma vez que a comunidade do jogo pode não ser visto pelo jogador como uma comunidade real e que as regras sociais não estão validadas naquele ambiente.
Como dissemos anteriormente, não há de fato um crime em obter vantagens através do *pay to win*, uma vez que se dá pela troca de algo pelo seu valor definido, mas aqui estamos à refletir não necessariamente a justiça em seu caráter jurídico, mas sim em seu valor social, Piaget (1932/1994) define que a justiça está subordinada a uma certa obrigatoriedade, logo, a uma ação coercitiva, mas que se prolonga de forma superior a uma justiça da reciprocidade, ou seja, justiça da equidade, logo, embora legal, a prática do *pay to wi*n traz à coletividade uma injustiça por desbalancear a equidade momentânea do jogo e aquele que obteve vantagens, perpetua a injustiça afirmada até aqui.
Podemos assim inferir que a justiça em sua função social está relacionada à equidade e igualdade entre os sujeitos, porém, quando a justiça em seu caráter legal viabiliza determinadas ações, a mesma propicia ações injustas, como as relacionadas ao *pay to win*. É válido ressaltar aqui que há outras práticas consideradas injustas, mas não relacionadas diretamente ao jogador, mas sim ao proposto das empresas e desenvolvedoras de jogos, como por exemplo o *lootbox,* que em suma, são caixas com itens raros, possíveis ou não de conquistar ao longo da *gameplay*, mas que podem ser adquiridos através do dinheiro pelos sujeitos que desejam avançar mais rapidamente em sua *gameplay*. Portanto, embora algumas práticas não sejam diretamente ligadas ao jogador, as mesmas estão relacionadas à tomada de consciência e aos valores morais, mas para que possamos compreender mais profundamente, iremos discorrer acerca do que consistem em tais valores.

Valores morais

É necessário nesse momento deixarmos claro que aqui não iremos fazer juízo de valor sobre quem se vale da prática do *pay to win*, mas sim, discorrer sobre a moralidade envolvida. É claro que em determinados momentos podemos sugerir hipoteticamente algo a ser aludido pelo sujeito em si, porém, por não ser um estudo de caso, mas sim uma reflexão baseada em revisão bibliográfica, nos manteremos afastados de quaisquer afirmações.
Pois bem, poderíamos inquirir quais valores regem as condutas dos sujeitos envolvidos na prática do *pay to win* e mais, é possível considerar que não exista uma moralidade plenamente desenvolvida? Todavia, antes de adentrarmos no campo da moralidade, vamos discorrer acerca dos diversos significados de valores, em especial, valores morais.
A ideia de valor, enquanto bens, surgiu dentro do contexto das ciências econômicas e tinha como conceito o valorizar algum bem ou similar, entretanto, a ideia de valor enquanto estudo filosófico vem de muito antes e tem seus primeiros registros na antiguidade grega (PEDRO, 2014).
Logo, a palavra valor pode sugerir tanto um bem material quanto uma concepção moral e se levarmos em consideração, a prática do *pay to win* recai sobre esses dois conceitos, sendo o primeiro o valor, aqui a raridade de algo, tendo assim seu valor estipulado por uma quantia em dinheiro, já o segundo, sobre aquilo que se tem como certo e errado, sobre os valores construídos ao longo da vida. Como já citado, a concepção relativa de valores pode ser usada para justificar seus atos morais, relativizando a consequência em si. Isso reflete naquilo que

consideramos como comportamento moral. E levando em consideração a premissa de valor moral, Vasquez reflete que,

> Ter de escolher supõe, portanto, que preferimos o mais valioso ao menos valioso moralmente ou ao que constitui uma negação de valor desse gênero (valor moral negativo ou desvalor). O comportamento moral não só faz parte de nossa vida cotidiana, é um fato humano entre outros, mas é valioso; ou seja, tem para nós um valor (VASQUEZ, 1969/1990, p. 115.)

Portanto, consideramos um valor moral aquilo que ajuizamos como certo, coerente e que assumimos como correto, muito embora nem sempre aquilo que está ajuizado como certo o é de fato no contexto social, haja vista que há inúmeras situações de discriminação, crimes de ódio e etc. à relacionados ao racismo, opções sexuais, entre outros, porque alguém assumiu como correto a não existência dessas minorias ou ainda, que elas nem deveriam existir. Podemos fazer um paralelo entre os valores assumidos pelo sujeito e os valores universalmente aceitos e conceber uma ideia hipotética de que, valendo-se da relativização dos valores morais, o sujeito ignora aquilo considerado universalmente aceito e pratica um ato injusto ante a comunidade de jogadores.

> Não desejamos o objeto porque vale - isto é, porque satisfaz uma nossa necessidade - mas vale porque o desejamos ou necessitamos. Em poucas palavras, o que desejo ou necessito, ou também, o que me agrada e de que gosto, é o que vale; por sua vez, o que prefiro, de acordo com estas vivências pessoais, é o melhor. (VASQUEZ, 1969/1990, p.122.).

E é exatamente pela inclinação de satisfazer essa necessidade que faz com que se subjugue um ato moral em detrimento da vontade. E para compreendermos melhor o que significa isso, Piaget esclarece que,

> [...] a vontade é inútil quando já existe uma intenção firme e única; aparece, ao contrário, quando há conflitos de tendência ou de intenções, como quando, por exemplo, se oscila entre prazer tentador e um dever. O ato da vontade consiste, portanto, não em seguir a tendência inferior e forte (ao contrário, fala-se, neste caso, de um fracasso da vontade ou de uma "vontade fraca"), mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar. (PIAGET, 1967/1999, p. 56).

Através dessa explicação, podemos entender de forma mais clara que, caso o sujeito esteja desenvolvido moralmente, a inclinação em utilizar de formas injustas para obtenção de vantagens será pequena, uma vez que está consolidado em si valores morais que norteiam sua conduta ante a comunidade, todavia, caso ainda o sujeito esteja nesse processo de desenvolvimento, as inclinações movidas pela tendência inferior e forte, ou seja, o egocentrismo presente em pessoas não desenvolvidas moralmente propiciará com que a tomada de consciência acerca de determinadas ações seja prejudicada.
É necessário que haja consolidação de valores morais que nos norteiam, porém não são quaisquer valores, estes devem estar voltados para uma convivência ética e harmônica em sociedade, onde há reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, para tanto, a moralidade também deve estar desenvolvida para que assim, alguns atos injustos não sejam cometidos.

A moralidade não deve ser deixada de lado, mesmo quando pensamos em ambientes virtuais, online e etc., dessa forma, iremos nos debruçar sobre o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da moralidade

Falar sobre moral é sempre um desafio, talvez pelo fato de que ainda há uma certa confusão entre moralismo e moralidade. Dessa forma, se faz necessário abordar a definição de acerca do moralismo. Em uma busca em dicionário online, encontramos as seguintes definições.

> [Filosofia] Religião. Doutrina que afirma ser a moral um valor universal e necessário para a percepção da realidade, em detrimento dos demais valores.
> [Por Extensão] Ação de manifestar, através das palavras e/ou ação, uma preocupação demasiada com questões de teor moral, geralmente, demonstrando juízo de valor ou preconceitos para com os demais; puritanismo. [Ética]. Percepção da moral irrefletida que, separada do sentimento da moral, se baseia em considerações normativas e tradicionais, julgando uma situação a partir dessas considerações sem ter em atenção a complexidade de seus elementos constituintes[8]. (MORALISMO, 2022.)

Nas três definições apresentadas, podemos notar que o moralismo se traduz no exercício de coação unilateral de normas e regras, uma imposição desproporcional de regramentos em que o sujeito, irrefletidamente tem de seguir, um autoritarismo, Piaget (1932/1994) reflete que uma postura autoritária, baseada nas imposições e no respeito unilateral jamais levará as pessoas a uma real autonomia. O autoritarismo também é um fator que inibe o desenvolvimento moral, uma vez que há coação daquele tido como autoridade a exercer a sua concepção de verdade absoluta.

> É importante acrescentar que, no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em "verdades reveladas" por deuses variados ou por "doutores" considerados a priori como competentes e "acima de qualquer suspeita". (PIAGET, 1932/1994, p.19)

No que tange o desenvolvimento da moralidade, as relações sociais têm papel fundamental, porque é através dessa troca de experiências que há a possibilidade de percepção de novas perspectivas. Entretanto, vamos retomar a moralidade na perspectiva piagetiana para esclarecer melhor tal percurso.
Piaget em seu livro "O Juízo moral na criança" de 1932, se dedicou a os processos de desenvolvimento que envolvem a moralidade infantil através do jogo de bolinha e o pique-esconde, no desenrolar de seus estudos, o autor encontrou três estágios, sendo o primeiro o estágio pré-moral, a anomia, onde há ausência total de regras, como no caso de bebês, que utilizam mais o prazer motor característico do estágio sensório-motor, mas à medida que essa criança cresce e vai tendo contato com regras, pessoas consideradas autoridades, a própria necessidade de limites normativos para convivência dela, a criança passa a então a seguir aquilo que lhe é imposto, temos então a moral heterônoma, "À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais

[8] https://www.dicio.com.br/moralismo/

velhos" (PIAGET, 1932/1994,p.176) e por fim, a autonomia ou a moral do respeito mútuo, da cooperação que nas palavras de La Taille,

> A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência[...] essa construção acontece em contexto de interação, no caso da moral, de interação social. (LA TAILLE, 2006, p.106).

Uma vez posto isso, é interessante notar que as relações sociais exercem um papel fundamental nesse desenvolvimento da moralidade, podendo nos fazer inquirir que, embora haja uma certa noção de comunidade nos jogos online, podemos considerar que de fato há relação social, ou melhor, os jogadores consideram a comunidade virtual como uma comunidade válida para relações sociais? Essas reflexões surgem, pois, embora os jogos possam ser ambientes de socialização, os mesmos ainda tem como objetivo vencer (salvo alguns jogos de gerenciamento, como *Cities: Skylines),* não possibilitando que haja o sentimento de reciprocidade, ou seja, da troca pelos iguais. Dessa forma, podemos compreender que ao avançarmos na autonomia moral, a noção de igualdade, de justiça passam a ser mais latentes.

> A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional (PIAGET, 1932/1994, p.243).

Logo, para que o sujeito que pratica uma injustiça em jogos online tenha realmente consciência de tal prática, é necessária uma autorregulação, onde o mesmo passará a considerar a perspectiva de outros para só então agir, ou seja, irá reformar assim, seus valores morais, mas para isso, as trocas a partir das relações sociais devem ser experienciadas. Podemos levar em consideração também as trocas sociais que esse sujeito experienciou, pois se elas forem exclusivamente baseadas no respeito unilateral, de nada servirão para que ocorra a autorregulação e consequentemente, o mesmo não terá condições de descentralizar-se e considerar a perspectiva dos outros.

Portanto, para que haja o desenvolvimento da moralidade, o sujeito deve experienciar diversas situações em que sua moralidade é exigida (PIAGET, 1932/1994), através das relações sociais, bem como vivenciar ambientes onde há respeito mútuo, possibilitando que este se autorregule e venha a agir autonomamente e no caso do *pay to win,* a partir dessas premissas, venha a considerar diversos pontos de vistas que se relacionem as suas ações ante a comunidade e assim, considerá-las justas ou não, através da legitimação dos valores morais já citados.

Discussão e considerações finais

É óbvio que a injustiça incomoda a todos e por mais que isso possa causar indignação, ela está presente em nosso dia a dia, fazendo-se necessário que estejamos atentos a todo momento para que nós não sejamos os sujeitos praticantes de tal ato, bem como agir para

coibir a injustiça. Para além disso, a atual sociedade exige cada vez mais um comportamento que seja condizente aos princípios morais universalmente aceitos, como honestidade, prudência e em especial, a justiça.

Desde muito tempo a justiça passa por diversos estudos filosóficos e é considerada como um pináculo das virtudes e para tal, portanto, demanda que o sujeito seja capaz de analisar e avaliar as situações cotidianas, de modo que possa agir dentro das normas e condutas socialmente aceitas, sobretudo, dentro de uma premissa moralmente legitimada através das relações sociais.

Não obstante, a hipótese lançada acerca da prática do *pay to win* e a justiça nos jogos online e entre os jogadores possibilita refletir que embora estejam em um ambiente virtual ela não é totalmente alheia às regras sociais. Logo, seria possível que a justiça que consideramos dentro da realidade seja aplicada nos jogos? E mais, estes jogadores são conscientes de que o *pay to win* pode possibilitar um ato injusto dentro do jogo? Faltam estudos que fundamentem empiricamente nossas hipóteses, porém, como já foi exposto acima, há diversos criadores de conteúdos que já criticam o *pay to win*, seja pela forma de monetização tida como inescrupulosa, seja pela injustiça proporcionada, acrescentando aqui o que a página da Wikipédia traz;

> Os críticos da categoria gratuitos para jogar preocupam-se que os jogadores que pagam por elementos especiais tenham vantagem sobre os jogadores que não compram os mesmos elementos; a experiência do jogo não vai ser tão agradável como em outros jogos, já que os jogadores que pagaram mais dinheiro têm mais êxito em relação aos que jogam sem investir dinheiro, que usam apenas sua habilidade e esforço (PAY TO WIN, 2022).

Portanto, a nossa hipótese já vem rondando a mente dos jogadores e embora não haja ainda tais estudos que nos balize para tal, serve de alerta para uma tendência que pode sim refletir nas formas de relações sociais virtuais, que estão em ascensão há algumas décadas. Refletir sobre a justiça e a moralidade nos permite ir além e vislumbrar que em quaisquer cenários onde haja as trocas de pontos de vista, um indivíduo moralmente desenvolvido considerará toda a comunidade envolvida no jogo para que haja um equilíbrio e a diversão, que é o objetivo maior de quem joga. E embora haja essa prática de monetização dentro das empresas, cabe ao indivíduo ponderar diversas situações antes de se valer do *pay to win*.

Referências

COMTE-SPONVILLE, A. Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURKHEIM, É. **Filosofia moral**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORALISMO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/moralismo/ >. Acesso em: 15 de Fev. de 2022.

PAY TO WIN. In: Wikipedia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, ano. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Gratuito_para_jogar >. Acesso em: 18 de Fev. de 2022.

PEDRO**,** A. P.. - Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion [online**]. 2014, vol.55, n.130, pp.483-498. ISSN 0100-512X. https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002. Acesso em 10 de Jan. de 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET**,** J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PUIG. J. M.. - **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado das letras, São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

VASQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira S.A., 1990.

CABELO CRESCE... PRECONCEITO TAMBÉM! UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE LITERATURAINFANTIL PARA O EMPODERAMENTO DE MENINAS NEGRAS

Evelyn Souza Rosa[1]

Das trajetórias e inquietações de uma menina/professora negra

Minha trajetória escolar na educação infantil e na educação básica teve início em uma escola municipal de periferia localizada na Zona Norte da cidade de Porto Alegre, com grande número de estudantes oriundos de classes populares, miscigenados e negros assim como eu. Minha família por parte de mãe tem origem indígena e branca e por parte de pai descendente de negros.

Em relação ao tema objeto deste estudo, cabe dizer que tenho somente uma única recordação na escola sobre povos que deram origem à minha raça, quando estudamos na semana do folclore a lenda do Saci-Pererê. Em casa também não tive acesso a nenhum livro de literatura infantil sobre o tema, pois minha família não tinha condições de me proporcionar tais artefatos culturais.

Não aceitava meu cabelo crespo, que era diferente dos cabelos lisos da minha mãe. Além disso, eu era motivo de piada na escola e até mesmo de alguns familiares da família. Quando completei 13 anos fiz alisamento nos cabelos. Lembro-me que tinha um cheiro muito forte, pois o produto aplicado era à base de soda. Esta dificuldade em aceitar os cabelos cacheados e crespos se expressa através de muitas ações preconceituosas e racistas, que tentam "ajeitar" os cabelos crespos e cacheados das meninas negras, como aconteceu no episódio da menina Izabella[2] de 8 anos, que ao visitar o pai, teve seus cabelos cortados e alisados pela madrasta, sem autorização da mãe. O pai, ao ser questionado, afirmou: "cabelo cresce". O título deste trabalho, sugerido pela minha orientadora, faz referência, portanto, a este triste episódio. A frase proferida pelo pai da menina, tenta minimizar o problema, negando a existência do racismo estrutural no qual estamos imersos na sociedade brasileira.

Já dentro da Universidade comecei a não me importar mais com a opinião dos outros, iniciando então o processo de transição capilar, momento em que abandonamos os alisamentos para retornar a exibir os fios em sua formatação original: ondulada, cacheada ou crespa. A transição capilar tem sido um ato de resistência por parte e muitas mulheres negras, como um processo de auto aceitação, amor próprio e autoconhecimento.

Outra inquietação já como estagiária na rede municipal de ensino que me deixou muito angustiada foi perceber que mesmo com a Lei nº 10.639[3] e 11.645[4], do ano de 2003 e 2008, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, o que temos visto na

[1] Evelyn Souza ROSA. Mestranda Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[2] Reportagens: https://oglobo.globo.com/sociedade/caso-de-menina-que-teve-cabelo-alisado-pela-madrasta-geraindignacao22846917?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+oglobosofatos+%28OGlobo%29 - https://extra.globo.com/noticias/mae-faz-desabafo-nas-redes-apos-madrasta-alisar-cabelo-de-enteada-sem-autorizacao-22844178.html. Acesso em 12/11/2018.

[3] **LEI** Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

[4] **LEI** Nº 11.645, de 10 de março de 2008. http://deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Lei_Federal_n%C2%BA_11.645_de_10_de_Mar%C3%A7o_de_2006_Obrigatoriedade_de_tem%C3%A1tica_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Brasileira_e_Ind%C3%ADgena.pdf

prática são discussões pouco aprofundadas, que ficam circunscritas apenas ao dia da consciência negra no dia 20 de novembro. Em geral, em grande parte das escolas, este dia é comemorado apenas de modo superficial, como um currículo turístico[5] nas escolas.

Assim, no decorrer do curso Pedagogia, minhas inquietações se tornaram mais evidentes, pois como futura professora queria me aprofundar mais em relação às questões étnico-raciais, tendo como motivação o fato de ter vivenciado na infância essa realidade como aluna negra e pobre, sem acesso à literatura. Cabe salientar ainda que o contato com as discussões promovidas pelo UNIAFRO e na disciplina de literatura infantil, ministrada pela professora Gladis Kaercher, foram fundamentais para qualificar tais discussões, fazendo-me refletir sobre a importância do tema no campo da educação.

Acredito que a escola tem um papel fundamental na formação das crianças, pois é onde se tem acessos aos mais diversos suportes de leitura. Uma prática frequente no planejamento da educação infantil é a contação de histórias. Logo, a literatura para crianças está presente nas situações escolares cotidianamente e se faz necessária uma análise das obras que os/as estudantes em formação leitora têm acesso.

Mas não basta apenas que os personagens sejam negros. É preciso que os livros tenham qualidade literária, ou seja, as histórias precisam ser interessantes e criativas, com enredos instigantes. Não raras vezes é possível observar que embora as histórias sejam caracterizadas como literatura infantil, não passam de livros paradidáticos disfarçados de literatura, pois se limitam apenas a passar lições de moral, com historinhas simplórias para ensinar, transmitir ou moldar o comportamento infantil. Por exemplo, com o objetivo de promover a proteção do planeta, inventa-se uma historinha sem emoção, sem riqueza de fantasia e de imaginação, mal ilustrada, que impede uma leitura aberta, simplesmente com a pretensão de ensinar as crianças a não jogar lixo no chão. O mesmo ocorre em relação às temáticas etnicorraciais: não basta colocar personagens negros, só para dizer que está fazendo uma leitura engajada e problematizadora. Zilberman (1982), destaca que devemos permitir que o leitor reflita criticamente tanto o sobre o mundo do texto como sobre o seu próprio mundo. Estudos também destacam que um bom livro é aquele capaz de estontear e desacomodar aquele/a que lê, e que este não fique apenas no que foi dito. Uma literatura de qualidade possibilita ao leitor acréscimos ao conhecimento e às relações que ele/a pode estabelecer com o mundo, ou ainda quando a obra possibilita que o leitor se coloque no lugar do outro, mostrando, muitas vezes, semelhanças entre os personagens presentes naquela história. Segundo Corso[6], a infância mudou muito e as crianças modernas preferem histórias que não tenham embutida a intenção de educá-las. A literatura tem que incentivar nelas a curiosidade, a criatividade e a capacidade de questionamentos e reflexões, ultrapassando os limites didáticos.

Diante desse quadro de visibilidade dos movimentos negros, com iniciativas importantes com vistas ao empoderamento das populações negras, pretendo discutir de que modo os livros de literatura voltados para o público infantil têm problematizado o tema dos cabelos crespos e cacheados, uma vez que é possível perceber uma quantidade considerável de livros que tratam do tema.

A pesquisa tem como objetivo analisar as obras de literatura infanto-juvenil contemporânea, editadas a partir de 2004, após a publicação da Lei 10.639, que tenham meninas negras como protagonistas. Nos interessa responder as seguintes questões: de que modo os livros de

[5]SANTOMÉ, Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula. RJ: Vozes, 1995.
[6]Corso DL, Corso M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed; 2006.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

literatura infantil contribuem para o empoderamento das meninas negras? Como eles podem favorecer que as crianças questionem suas próprias identidades etnicorraciais? Como a questão do cabelo das meninas/mulheres negras é discutida em tais artefatos culturais?

Dialogando com autores/as sobre o conceito de raça, branquidade, branquitude no campo das relações etnicorraciais

Durante o desenvolvimento do trabalho me apoiei em alguns autores e autoras para fundamentar os processos históricos, políticos e estéticos no que tange às relações etnicorraciais, como Nilma Lino Gomes (2006, 2008), Kabangele Munanga (2001), Djamila Ribeiro (2018) e Gládis Kaercher (2006, 2010). E todos eles assim como eu, trazem suas escrevivências[7], utilizando a experiência como alimento da escrita. Trata-se, portanto, de escrever sobre o cotidiano, valorizando as nossas experiências de vida, as nossas lembranças e as de nossos antepassados.

A partir destas inquietações e frustrações minhas, resolvi analisar as representações das meninas/mulheres negras no âmbito da literatura infantil, em especial os livros que trouxessem como tema central a questão dos cabelos crespos e cacheados, pois é possível perceber que essa é uma questão recorrente em livros com protagonistas negras: a valorização do cabelo crespo.

É possível perceber que desde a mais tenra infância, as crianças negras, em especial as meninas, se deparam com inúmeras situações de humilhação e preconceito por conta de seus cabelos, nomeados de "ruins", inadequados, feios. Portanto, os cabelos crespos e cacheados têm sido um dos marcadores identitários[8], muitas vezes usados como marca de inferioridade, como mostra o relato da pesquisadora Dinah Beck, em seu Caderno de Anotações (6/4/2011), analisado em sua tese Doutorado (2012, p. 172),

> Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de "crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha". Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, fiquei sabendo que a mesma havia feito uma "progressivinha de chocolate, sem uso de formol", conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: "Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher"

Este é só mais um relato de tantas meninas negras que alisam seus cabelos por sofrerem bullying motivado pelo racismo presente na escola, via de regra gestado dentro da própria família, que fomenta determinados preconceitos. Em diversos artefatos culturais, tais como filmes, novelas, brinquedos, há uma invisibilidade, desprezo ou rejeição de tudo aquilo que diz respeito ao universo negro. A temática das relações etnicorraciais no contexto brasileiro vem sendo trabalhada na perspectiva das relações de poder expressas por um lado, nos

[7]Termo utilizado por Conceição Evaristo em seus livros. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/conceicao-evaristo
[8]Expressão "marcadores identitários" comumente citada no campo dos Estudos Culturais.

processos de exclusão e, por outro, por demandas que possam reparar esses grupos identitários, invisibilizados socialmente.

Entendo que os livros de Literatura Afro-Brasileira voltados para as crianças, com personagens e protagonistas negros, podem contribuir para a valorização da identidade destas crianças, de modo que elas possam perceber que também podem ser protagonistas, com o resgate e a valorização da cultura negra como um dos elementos formadores da própria cultura brasileira. É importante que os personagens negros retratados nos livros não estejam em situações de desconforto, subalternidade ou sofrimento. Não queremos dentro da escola somente livros com personagens de origem europeia, com princesas brancas, louras, de olhos azuis, frágeis, à espera de príncipes também brancos que irão salvá-las.

Gladis Kaercher, em sua tese de doutorado (2006), reflete sobre todas estas marcas da branquidade presentes nos livros de literatura infantil, onde a cultura branca é vista como algo universal. Em outro artigo a referida autora destaca (2010, p.86) o quanto "a pedagogia da racialização parece educar para a percepção da raça como um atributo do sujeito, observável (visto que pautada pelo fenótipo e por traços tais como a cor da pele, a espessura dos lábios, a largura do nariz, etc.)". A autora prossegue mostrando que as escolas operam dentro ou a partir de uma lógica de racialização, que ela nomeia como Pedagogia de Racialização. Dentro dessa lógica, se educa para enaltecer e colocar a branquidade como padrão, deixando todas as outras culturas em segundo plano, subordinadas.

Cabe aqui referir que Aimé Césaire[9] usou o termo negritude, criando assim uma similaridade com o termo branquitude, que passou a ser utilizado, segundo Petrônio Domingues (2005, p.4), da seguinte forma:

> A palavra négritude em francês deriva de nègre, termo que no início do século XX tinha um caráter pejorativo, utilizado normalmente para ofender ou desqualificar o negro, em contraposição a noir, outra palavra para designar negro, mas que tinha um sentido respeitoso. A intenção do movimento foi justamente inverter o sentido da palavra négritude ao pólo oposto, impingindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial.

E também Munanga (1988), coloca a negritude como base na formação da identidade, em oposição à identidade do opressor.

É importante referir que o conceito de raça, embora não tenha sentido do ponto de vista biológico, opera na prática para justificar as discriminações. Segundo o entendimento de Guimarães (1999, p. 64)

> "Raças" [são] construtos sociais, formas de identidade, baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças, privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e identificar que orientam as ações humanas.

[9] Em entrevista a René Despestre (1977: 337), AiméCésaire explica como surgiu o termo negritude: "...Como los antilhanos se avergonzaban de ser negros, buscaban toda classe de perífrasis para designar a un negro. Se hablaba de 'hombre de piel curtida' y otras estupideces por el estilo... y entonces adoptamos la palavra nègre como palabra-desafío. Era éste um nombre de desafío. Era um poco de reacción de jovenen cólera. Ya que se avergonzaban de la palavra nègre, puesbien, nosotrosemplearíamosnègre. Debodecir que cuando fundamos L'Étudiantnoiryo queria em realidade llamarloL'Étudiantnègre, pero hubogran resistência em losmedios antilhanos... Algunosconsideraban que la palavra nègreresultaba demasiado ofensiva: por ello me tomélalibertad de hablar de negritud (négritude). Había em nosotros una voluntad de desafío, una violenta afirmación em la palavra nègre y em lapalabra negritude".

Como também observa Kaercher (2003), o conceito de raça permite a compreensão de que racializar a desigualdade complexifica e amplia nossa capacidade de analisar as diferenças e os modos como elas são construídas e representadas na cultura. Cabe ainda considerar que, segundo a referida autora, em nossa cultura, a branquidade tende a ser considerada como um estado "normal, natural e universal", um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios. Kaercher (2003) prossegue em suas análises dizendo que a branquidade faz parte de uma ficção, um discurso identitário pouco explícito e, não por isso, menos poderoso. Desta forma, levar em conta que a branquidade, no caso brasileiro, implica em uma releitura do conhecimento e dos posicionamentos sobre relações raciais. Em sua tese de doutorado, esta autora mostra ainda o quanto nossa sociedade apresenta de modo ostensivo uma profusão de imagens que corroboram tal situação: outdoors, ilustrações dos livros infantis, novelas e programas de TV, publicidade, etc. Imagens que associam a branquidade à beleza considerada padrão, produzindo assim um maior status desses sujeitos.
Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2010, p. 22-23),

> o conceito de raça traz [...] um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como os negros e os brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós para classificar e identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país.

Trata-se, portanto, de um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2003). Parafraseando Simone de Beauvoir, Neusa Santos Souza (1990, p.77), diz que ser negro no Brasil é tornar-se negro. Assim, para entender o "tornar-se negro" em um clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico. Refiro-me aos valores, às crenças, aos rituais, aos mitos e em especial à linguagem.
Ribeiro (2018) destaca que é necessário criar estratégias de empoderamento no cotidiano e em nossas experiências habituais, no sentido de reivindicar nosso direito à humanidade. Nessa perspectiva, isto significa o comprometimento com a luta pela equidade. Como ainda mostra Ribeiro10, parafraseando bell hooks, o empoderamento diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista, por meio das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais. Para Candau (2011, p. 4),

> O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias que se situam nesta perspectiva. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais.

[10] Fonte: <cartacapital.com.br>

No entanto, como ressalta Gladis Kaercher (2018)[11], quando analisamos a questão da pertença (seja ela racial, sexual, de gênero, de corporeidade, religiosa, etc.), precisamos avançar no sentido de criar teorizações, aprofundá-las, debatê-las, complexificando ainda mais o debate. Isto significa dizer que a pertença não se constitui necessariamente em fundamento para as discussões acadêmicas de um determinado tema. Ou seja, a pertença é uma circunstância importante, mas não suficiente. Tal circunstância, para se tornar acadêmica, precisa se transformar em teorização e apropriação de conceitos e autores/as. Caso contrário, ela será apenas uma militância desprovida de cientificidade.
Por esta razão, o trabalho que aqui apresento, tendo como principal motivação minhas vivências de mulher negra e as lembranças da minha infância traz o esforço de teorizar sobre alguns temas que considero fundamentais para problematizar determinados preconceitos, causados pelo racismo que atinge as crianças, em especial as meninas negras desde a mais tenra infância.

"Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada": um marcador identitário importante para a constituição das feminilidades

Em reportagem pubicada sobre produtos[12] foi possível constatar o quando os cabelos são uma questão crucial na constituição das feminilidades no contexto brasileiro.

> A venda por produtos para cabelo cresceu 5% e que as multinacionais ocuparam as quatro primeiras posições do mercado brasileiro de cabelos em 2016, com fatia de 59,4%, ante 54,2% em 2015, segundo a Euromonitor. A primeira brasileira a figurar na lista, em quinto lugar, é a Embelleze, com fatia de 5,6%. Como o consumo de produtos para cabelos ocorre principalmente nos supermercados e farmácias, a Natura aparece apenas na sétima posição, com 3%. A Coty entrou na lista das maiores do setor após a aquisição da divisão de cosméticos da Hypermarcas, fabricante das tinturas Biocolor e dos xampus Monange; além disso, adquiriu marcas de beleza da P&G como Wella, Koleston e Wellaton. As duas compras foram anunciadas em 2015.

Várias tecnologias têm sido desenvolvidas nos últimos anos voltadas em especial para o tratamento e embelezamento dos cabelos femininos. Com a ascensão econômica das mulheres em geral, incluindo também parte das mulheres negras, houve um movimento que resultou em investimentos significativos da indústria de cosméticos, em especial os alisamentos: escovas progressivas de chocolate, inteligente, marroquina, indiana, chantilly, cristal, acetinada, escova definitiva, alisamento fotônico, relaxamento para os cabelos armados ou com frizz, além da venda de chapinhas e secadores de cabelo cada vez mais sofisticados, que prometem embelezamento rápido e eficiente. Além disso, há hoje no Brasil inúmeros salões de beleza em todos os bairros, dos mais ricos aos mais pobres, assim como lojas de cosméticos voltadas para os cabelos, etc. A publicidade investe pesado na divulgação de xampus, condicionadores, cremes, etc. e mais recentemente tem havido um investimento significativo por parte das empresas de

[11]Apontamentos do Curso de Extensão "Diálogos sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais e a Educação Básica" e de aula realizados na disciplina obrigatória de ERER – Educação para as relações etnicorraciais. – da FACED/UFRGS.
[12] Reportagem: https://www.valor.com.br/empresas/5010938/venda-de-produtos-para-cabelos-deve-crescer-5-ao-ano-ate-2021. Destaco aqui que a Embelleze é a empresa que mais possui produtos para os cabelos crespos.

cosméticos para atender as especificidades das mulheres negras, desenvolvendo linhas específicas de produtos para esse público.

Nos últimos anos tem sido possível notar inúmeros movimentos de mulheres se contrapondo a essa ditadura da beleza, que tentativa impor um determinado padrão. Há, por exemplo, muitos grupos no facebook, no instagram ou blogs e youtubers que estimulam os processos de transição. Em 2015, por exemplo, houve a primeira marcha nacional de valorização da estética negra, denominada pelo movimento de Marcha do Orgulho Crespo BR, em que mulheres saíram para as ruas a fim de defender a valorização do cabelo crespos e cacheados, demonstrando a necessidade de se libertarem do padrão de beleza que não representa a maioria das mulheres brasileiras. Já em 2017, pela primeira vez no Brasil, as buscas no Google por cabelos cacheados superaram a procura por cabelos lisos. Os dados foram divulgados pelo buscador, que ainda revelou um crescimento de 232% na busca por cabelos cacheados no último ano. Na mesma tendência, o interesse por cabelos cacheados e crespos subiu 309% nos últimos dois anos[13].

Nós, meninas e mulheres negras crescemos com a imposição desse padrão de beleza. Por isso, muitas vezes mudar o cabelo, alisando-o, pode significar a tentativa de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste. Para Gomes (2008, p. 8)

> O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida.

A resistência na estética negra é algo de grande importância para a luta contra padrões da nossa sociedade, a saber, machismos e racismos. Apresenta-se como um modo de se impor e valorizar suas raízes. Porque o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial (GOMES, 2008).

Assim sendo, temos visto o ressurgimento dos cabelos black power, das boxbraids (tranças), dos drads, dos turbantes, das tiaras e das faixas, ou ainda os laçarotes e flores adornando os cabelos de meninas e mulheres negras. Também presenciamos cabelos alisados e com luzes louras para aquelas que assim preferirem. Nem por isso serão menos negras ao escolherem essa estética. Minha reflexão aqui é pensar naquelas crianças e mulheres que não se aceitam por causa dos padrões da sociedade, daí a importância também da literatura infantil para tratar desse tema, já que é na infância, em especial quando começamos a frequentar a escola, que o preconceito se expressa com mais força.

[13]Fonte: https://www.geledes.org.br/pela-primeira-vez-no-brasil-buscas-no-google-por-cabelo-cacheado-superam-as-por-cabelo-liso/).

Literatura infantil e o tema dos cabelos crespos

A literatura infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a literatura é um alimento para alma. (Gladis Kaercher)

A literatura, segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.8), é um fenômeno de linguagem constituído por uma experiência cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto cultural, sendo a arte uma relação de aprendizagem e vivência. Em outra obra intitulada *Literatura Infantil: teoria, prática e didática*, a referida autora afirma que a literatura proporciona abertura para a formação de uma nova mentalidade:

> Além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2000, p. 5).

A literatura foi o principal veículo transmissor de histórias das culturas, transmitidos de geração para geração. Lígia Cademartori, ao escrever para o Glossário Ceale[14], afirma que a Literatura Infantil é um gênero literário, classificada pela "concepção que a sociedade tem da criança e de seu entendimento do que seja infância" (CADERMATORI, 2014, p. 45).
Bettelheim (1979) traz a importância dos significados na constituição dos sujeitos, apontando os processos de significação como norteadores das diversas etapas da vida humana.
Os livros de literatura devem ser mais que meros transmissores de valores, mais que um recurso didático escolarizado como é visto em muitas das práticas pedagógicas das escolas. A literatura deve ser vista como um fenômeno de criatividade que representa o mundo, uma expressão cultural, como a valorização da convivência na diversidade com as crianças entre si de todas as culturas, raças, gêneros. A literatura torna-se um meio de comunicação entre o mundo real e o mundo das palavras, um mundo abstrato, este, muitas vezes, não deixando de ser verídico. É preciso entender que a literatura é uma prática de cultura, como mostra Graça Paulino (2011), ao também descrever para o Glossário CEALE já citado aqui. Ela fala que a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Isto significa dizer que a literatura deve proporcionar fruição literária, como apontam Ranke e Magalhães (2011, p. 1)

> A fruição literária caracteriza-se por seu caráter de gratuidade, não funcional, que implica afetos, imaginação, sentidos e também intelecto, e é, nesse sentido, um fenômeno que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, negligenciar aspectos inteligíveis. Nesse sentido a fruição literária é um fenômeno que constitui se, também,

[14] **O CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – da UFMG é um dos grupos mais importantes do Brasil na área de leitura e literatura e criou o Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, leitura e Escrita para Educadores, que se constitui em uma importante fonte de pesquisa para os/as docentes, sobre os principais conceitos do campo. Disponível em:http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> como um ato complexo e contraposto às noções simplistas que a identificam como mero ato sensorial, hedonista e esvaziado daquilo que lhe é inerente, ou seja, sua complexidade.

A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e que muitas vezes fica responsável de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Dentre essas habilidades, valores e atitudes, destacam-se as relacionadas à formação de leitores e o acesso a diversidade de modos de ler. É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33). No que se refere à *leitura literária,* para que ela ocorra de fato, é preciso ter liberdade e respeito pela leitura do outro, pelas suas singularidades. Paulino observa também o quanto a escola procura desenvolver práticas de homogeneização dos corpos e dos comportamentos. Há temas hoje que precisam ser discutidos, como os temas relativos à diversidade, equidade de gênero, questões etnicorraciais que é o meu objetivo aqui. Para Jovino (2006, p.182), "é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas". A afirmação da identidade afro-brasileira, a valorização da ancestralidade africana e das culturas de matriz africana são elementos fundamentais que orientam as interrelações culturais e o diálogo entre afro-brasileiros e brancos. Segundo Munanga (2001, p.9),

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

Então, assim como Munanga (2001), afirmo que o resgate da memória, das histórias da comunidade negra não interessa apenas aos alunos negros, mas a todos, a fim de ampliarmos o conhecimento e combatermos o racismo, bem como as diversas formas de injustiças sociais dentro e fora da escola. Para tal, devemos levar elementos que possibilitem o diálogo sobre estes temas. Desta forma, a literatura infantil sobre a temática etnicorracial é uma escolha ética e política da maior importância, dentro dos princípios fundamentais dos direitos humanos. No entanto, cabe nos questionarmos até que ponto o conhecimento dessas temáticas poderia coibir de fato as injúrias raciais que humilham as crianças negras desde a mais tenra idade.

Trançando metodologias: crespos que contam histórias

Optei em analisar livros de literatura contemporâneos voltados para o público infantil, editados a partir de 2004, isto é, após a promulgação da Lei 10.639, que abordassem a temática dos cabelos, pois percebi que havia muitos livros que tratavam dessa questão, com o intuito de propor o empoderamento da existência negra, em especial em relação às

meninas. Selecionei então livros que tratassem especificamente da questão dos cabelos crespos, pois na nossa cultura o embelezamento das mulheres e meninas toma uma dimensão muito importante quando se trata dos cabelos na constituição das feminilidades. Os processos de construção/resgate de identidades culturais, dentre elas as etnicorraciais precisam ser problematizados.

Destaco a análise feita por Ione da Silva Jovino (2006), em *"Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil",* quando a referida autora analisou a produção literária de literatura infantil, demarcando o momento de reconstrução das representações dos personagens negros na literatura infantil e juvenil ao longo das décadas de 70, 80 e 90 do século passado. Jovino buscou uma representação não estereotipada dos afro-brasileiros e de suas culturas, com o intuito de contribuir com os seguintes temas: uma visão diferenciada sobre a África, uma ilustração de personagens afro-brasileiros que não difunda estereótipos negativos e não corrobore para o racismo, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, ancestralidade e africanidade. A importância de trazer esses livros com protagonistas negros, trazer essas "africanidades", vai além do Brasil à África (Silva, 2005).

Selecionei nove livros de literatura que me pareceram mais significativos em relação à temática dos cabelos crespos, são eles:

LIVRO	ANO/EDITORA	AUTOR/A
Betina	2009 Ed. Maza Edições	Nilma Lino Gomes
Os tesouros de Moninfa	2009 Ed. Brinque-Book	Sonia Rosa
Peppa	2009 Ed. Brinque-Book	Silvana Rando
O mundo começa na cabeça	2011 Paulinas	Prisca Agustoni
O Cabelo de Cora	2013 Ed. Pallas	Ana Zârco Câmera
Dandara Seus Cachos e Caracóis	2015 Ed. Mediação	Maíra Suertegaray
Cabelo Com Jeito Diferente	2015 Ed. Rovelle	Lúcia Fidalgo
Escola de princesas recatadas	2018 Ed. Callis	Eliandro Rocha
Meu Crespo é de Rainha	2018 Ed. Boitatá	bell hooks

Estabelecendo as seguintes categorias de análise: Cabelos que resgatam as histórias dos antepassados; Trançando cabelos, belezas e afetos entre as gerações de mulheres; A escola como espaço de preconceitos.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Cabelos que resgatam as histórias dos antepassados

Alguns dos livros analisados procuram fazer um resgate da história dos negros e negras que foram tirados à força de seus países de origem para serem escravizados. As Diásporas Africanas se constituíram em um fenômeno histórico e social, caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano.

No livro *Os tesouros de Monifa,* enquanto trançam os cabelos das meninas, como numa espécie de ritual não só de embelezamento, mas de rememoração das lutas de seus antepassados, é possível notar o quanto tais *momentos são permeados de afeto e resgate da própria história:*

> *- Minha avó Abgail sempre me falou da bisavó dela que veio da África num navio negreiro quando era bem mocinha.*

E a tataravó que foi tirada de sua terra, acumulou um tesouro ao longo da vida que eram os escritos que passavam de geração para geração, e era a vez dela conhecer. Vejamos alguns trechos:

> *- As raízes de vocês estão na minha África. Por isso devem amar esse lugar como todo a força do amor que mora no fundo do coração de vocês. É lá encontrarão e a toda nossa gente. (p.20)*
>
> *- Quanto alegria, depois de tantos anos, conhecer seus sonhos, suas simpatias, suas rezas, algumas partes das músicas preferidas dela, as esperanças, os sustos, e ainda as notícias da época em viveu... (p.9)*
>
> *-O encontro do passado com presente tem embalado esse tesouro valioso da minha família. (p.10)*

Interessante notar que a história não fala especificamente do cabelo, mas nas ilustrações percebemos os rituais através das modificações de seu cabelo e o embalo das histórias, que apresentam com delicadeza a realização dos penteados que passaram de geração em geração, como traço cultural e um ritual das famílias.

O livro *Dandara, seus cachos e caracóis*, notamos também um resgate das histórias da ancestralidade negra, valorizando os cabelos encaracolados, herdados dos familiares: uma mistura dos pais, avós.

> *- Os cabelos da Dandara contam a história de uma menina de cabelos amarelos e de -um menino de cabelo preto. Eram duas pessoas diferentes: Ela tinha pele branca, olhos verdes e cabelos ondulados, e ele, pele negra, grandes olhos castanhos e os cabelos bem crespinhos. (p.25)*

Também "O mundo começa na cabeça" faz um resgate dos antepassados, que era feita através de contação de histórias pelas mulheres da casa:

> *- A menina sorriu, feliz por participar dessa festa em casa, sempre que as mulheres armam o palco do cabelo e contam histórias vindas de muito longe, do outro lado do mundo. Histórias que falam da origem de tudo, num tempo e num lugar onde beleza e pensamento começam e acabam na cabeça (p.23).*

Contar a história dos antepassados, das nossas origens, é fundamental para a valorização de um povo e sua cultura. Neste sentido, a lei 10.639/2003 demarca a importância de conhecermos e estudarmos sobre aqueles/as que nos antecederam, as trajetórias que tiveram, as injustiças que sofreram, o legado que deixaram, seja na língua, nas festas, nos costumes.

Trançando cabelos, belezas e afetos entre as gerações de mulheres

Durante a leitura dos livros, notei que alguns tinham algo muito interessante e comum nas famílias negras: o papel das mulheres no cuidado com os cabelos das filhas e netas. Quanto

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

afeto ali envolvido, me fazendo lembrar da minha própria história, quando minha mãe e minha madrinha me penteavam, fazendo questão de me dizer elogios, pois elas já sabiam o que eu sofreria com alguns apelidos na escola.

O livro *Betina* fala de tranças, um dos penteados mais usados na primeira infância pelas meninas, uma técnica corporal que acompanha a história do povo brasileiro. Em algumas culturas africanas, por exemplo, a trança era usada como uma ferramenta de linguagem, uma arte corporal que foge aos padrões de beleza rigidamente estabelecidos. No referido livro a avó era quem trançava os cabelos da neta, que ficava maravilhada comas tranças.

> *- Adorei essas, vó! Ficaram ainda mais diferentes! Gritava a menina, enquanto pulava no pescoço da avó, dando-lhe beijinho. (p.8)*
>
> *- Os cremes que avó usava para lavar o cabelo de Betina eram tão cheirosos! (p.10)*

No livro *Os Tesouro de Monifa*, também notamos este afeto, no cuidado com os cabelos da mãe e da avó, inclusive é a única parte do livro que fala especificamente de cabelos crespos:

> *- De repente, vi minha mãe e minha vó Abgail na minha frente, pentes na mão, preparadas para trançar o meu cabelo (p.27).*
>
> *-Enquanto elas caprichavam no meu cabelo, iam também cantarolando umas cantigas muito antigas que pareciam ter saído da caixa da tataravó (p.29).*

A obra *O mundo começa na cabeça*, as mulheres são retratadas como pessoas cuidadosas com a aparência, atribuindo um papel importante no ritual de embelezamento dos cabelos**:**

> *- Nessa casa de mulheres, Minosse aprendeu, desde cedo, a encenação das palavras, adereços preciosos que enfeitam o tempo. O milagre da transformação da palavra em gestos acontece principalmente na hora do banho, hora de encanto, quando as mulheres da casa mostram a tradição familiar de tratar do cabelo. (p.6)*
>
> *- No começo, Minosse aprendeu a copiar os penteados que as tias arrumavam. Logo, com o tempo, ela começou a inventar para si mesma penteados novos que, depois, passou a fazer na irmãzinha. "Esta semana vamos transformar nosso cabelo num rio onde mergulhavam as estrelas", comenta Minosse com irmã, enquanto solta seu longo cabelo cheio de redemoinhos. "O cabelo é como o nosso coração ele traz muitas mensagens, que não podemos recusar-nos a ouvir." (p.13)*

Já o livro de bell hooks é totalmente dedicado à temática dos cabelos crespos. Em *Meu crespo de Rainha* o zelo das mulheres negras pelo cabelo é notado em uma das ilustrações (Figura 14):

> - Sentadinha de manhã esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam. (p.17)

Já no livro *Peppa,* é possível destacar a imposição de um padrão de beleza que requer cabelos lisos, de preferência longos, como sinônimo de feminilidade. Segundo Jane Felipe e Cristiano Rosa (ROSA; FELIPE, 2018), a produção de uma feminilidade que se pretende hegemônica, investe pesado na uniformização de meninas e mulheres, para que elas alcancem esses padrões de embelezamento, além do incentivo ao mundo doméstico (através dos brinquedos e das brincadeiras) e a maternidade como destino inescapável. Em grande parte dos livros analisados essa ideia das mulheres como cuidadoras também está muito presente. Não apareceu nenhum homem, por exemplo, cuidando dos cabelos das filhas.

Peppa, que a princípio parecia sentir-se confortável com seus cabelos, resolve se render aos apelos de um cartaz no salão de beleza, que prometia deixar os cabelos macios e lisinhos. A

menina pegou todas as suas economias e fez o procedimento. Porém, havia uma longa lista de proibições: não podia pegar chuva, não podia correr ao vento, entrar na piscina, etc.

> *- Ai que pena...Peppa mal mexia o pescoço. Parecia mais uma múmia. E tudo foi ficando muito chato... (p.18)*
>
> *- Os dias de ventania, um transtorno. (p.20)*

O enredo é bem interessante ao mostrar o aprisionamento desse tipo de procedimento, à base de produtos muitos fortes, que podem danificar os cabelos, especialmente se eles são feitos em crianças.

Neste sentido, é fundamental que os livros combatam formas depreciativas de lidar com os cabelos de meninas e mulheres negras, enfatizando a beleza de outros tipos de cabelos, em especial o cabelo crespo das mulheres e meninas negras.

A escola como espaço de preconceitos

Em alguns dos livros analisados a escola é colocada como um espaço de difusão do preconceito, como é possível ver no livro *O cabelo de Cora,* em que Miriam diz à sua colega Cora que seu cabelo era desarrumado e que por isso ela deveria usar uma fita na cabeça:

> *- Seu cabelo é cheio e muito enrolado – por isso ele fica feio – sempre bem desarrumado. (p.8)*

Também no livro *Escola de princesas recatadas*, Sofia passa por vários preconceitos dentro da referida escola, dentre eles o fato de suas tranças de raiz não serem aceitas pela professora. O livro faz referência a vários contos tradicionais infantis, criticando-os sutilmente, como no caso da Rapunzel,

> *- Suas tranças de raiz não possibilitavam a escalada de príncipes, por isso, não foram aceitas pela professora. (p.18)*

Interessante observar o quanto esse trecho do livro nos faz refletir sobre inúmeras situações que já ocorreram com meninas/os negras/os, quando foram advertidos pelas professoras para que prendessem seus cabelos crespos/black power. "Arrumar" os cabelos crespos significa dizer que os mesmos são inadequados por parecerem fora dos padrões de beleza socialmente impostos, o que se constitui em preconceito de cunho racista. Foi o que aconteceu com Valentina[15] no início do ano, que foi orientada a prender o cabelo crespo, tanto por professores quanto por outras crianças.

A autora bell hooks escreveu seu livro depois de testemunhar um ato de racismo dentro de uma escola primária do Brooklyin, nos Estados Unidos, quando uma professora leu para as crianças uma história sobre cabelos "ruins". O título de seu livro *"Meu cabelo é de rainha"* traz a ideia de valorização e beleza dos cabelos crespos, vendo-os de forma positiva, homenageando assim todas as meninas negras que sofrem com suas aparências por conta do preconceito. Tratar do tema de forma positiva é muito importante para as crianças pequenas. A referida autora mostra que os cabelos crespos também são cheirosos, macios e pixains, sim! Pixaim é um dos apelidos mais utilizados para ofender as pessoas negras. A palavra ***pixaim*, em sua etimologia, tem origem na língua indígena tupi e significa**

[15] Reportagem: http://revistadonna.clicrbs.com.br/maternidade-2/viralizou-mae-envia-bilhete-para-a-escola-pedindo-que-cabelo-black-power-da-filha-nao-seja-preso/ - https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2018/03/mae-relata-preconceito-sofrido-pela-filha-na-escola-por-causa-do-cabel.html. Acesso em 17/11/2018.

originalmente "cabeça enrugada". A palavra tem registro escrito na língua portuguesa desde pelo menos 1887, significando cabelo crespo.[16]
No referido livro, bell hooks positiva a palavra pixaim, que durante muito tempo foi utilizada como forma de depreciar e humilhar as meninas e mulheres negras:

- Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce. (p.2)
-Cabelo tão sedoso, tão gostoso de brincar. (p.14-15)
- Pixaim, sim! Gosto dele bem assim! (p.20-21)

Para compor um acervo literário na escola

Para Rosa (2017) a escolha das obras literárias a serem disponibilizadas para as crianças é fundamental para formar leitores literários críticos. Sendo assim a qualidade literária deve ser pensada e analisada para as crianças, observando certos critérios. São eles:
- Ler antes de comprar;
- Conhecer o seu público ou para quem você vai ler;
- Um/a autor/a brasileiro/a respeitado/a e reconhecido/a;
- Escolha do gênero literário;
- Editora brasileira que investe em materiais de boa qualidade;
- Ouvir quem indica;
- Custo benefício do livro;
- Boa ilustração;
- Paixão pela obra escolhida.

Além da relação de livros para montar um acervo literário de qualidade, é preciso investir na formação docente sobre esses temas. Como observa Yvone Costa (2018, p. 83),

> Especialmente em relação à diversidade étnico-racial, mesmo com a criação da Lei nº 10.639/03, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras nas escolas públicas e particulares de todo o país, bem como a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar, é possível perceber o quanto ainda precisamos avançar nessas discussões. Apesar da Lei, não se sabe quantas escolas de fato a cumprem.

Em muitas situações tais datas são vistas como meramente recreativas, ao invés de discutirem as temáticas com mais profundidade. Neste sentido, os livros de literatura podem ser grandes aliados para desencadearem reflexões sobre o racismo.

Para entrelaçar os fios

A construção da identidade racial na primeira infância é algo que necessita de grande atenção na sociedade atual e nos livros *Betina, Os tesouros de Monifa, O mundo começa na cabeça, Dandara seus Cachos e Caracóis, Cabelo com jeito diferente e Escola de princesas recatadas,* as meninas com cabelos crespos estão representadas de maneira positiva, distanciando-se assim de representações depreciativas, tais como: o "feio", o "sujo", o "inferior", o "coitado". No

[16]https://dicionarioegramatica.com.br/2016/09/13/pixaim-nao-pichaim-porque-a-palavra-vem-do-tupi/. Acessado em 20/11/18.

entanto, cabe referir que o livro *Betina*, por exemplo, integrou o acervo no PNBE, sendo distribuído nas escolas. Já o livro de bell hooks, *Meu Crespo é de Rainha*, ainda não está nas escolas. Por isso, escolher tais livros é, antes de tudo, uma escolha política porque nem sempre eles estão disponíveis facilmente, embora sejam livros muito importantes na abordagem dessa temática.

As protagonistas não estão em situações de desconforto, subalternidade ou sofrimento, mas em situações comuns e cotidianas. As obras valorizam aspectos etnicorraciais significativos de uma cultura, como por exemplo, os elementos estéticos que remetem a uma africanidade, a uma estética afro brasileira que interpreta as marcas fenotípicas, especialmente o cabelo como belo. Encontramos na literatura analisada, a defesa dos cabelos que visa desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos e cacheados como um caminho para reforçar a autoestima e superar os padrões de beleza eurocêntricos.

O único livro que tem um enredo promotor de lição de moral, em que a personagem preconceituosa se arrepende ao final é o *Cabelo de Cora*, uma história comum de uma amiga arrependida que chama a amiga negra de cabelo "ruim", ou seja, a estética da criança negra é vista como feia, situação comum nos livros didáticos que são trabalhados em sala de aula e os livros infantis trazidos na tese de doutorado de Gladis Kaercher e por Ione da Silva Jovino já citadas aqui.

Podemos afirmar que os livros aqui analisados favorecem o "empoderamento" das meninas já na primeira infância. A construção das identidades de gênero e etnicorraciais vão se constituindo desde a mais tenra infância, daí a importância de discutirmos esses temas desde a Educação Infantil, pois é nessa fase que o desenvolvimento da criança, que está em formação de seu próprio "eu", está fortemente relacionado a fatores externos, ocorrendo, portanto, por meio da socialização (BRASIL, 1998). Portanto, é fundamental que as crianças questionem suas identidades etnicorraciais a partir do conhecimento de histórias e raízes africanas, ainda pouco presentes no contexto educacional e midiático.

A partir das análises foi possível verificar que a literatura voltada para o público infantil pode desempenhar um papel fundamental para o empoderamento das crianças negras, marcadas pelo racismo e o preconceito. Daí a importância das/os professoras/es que atuam na educação infantil assumirem essa dimensão político-pedagógica em suas escolhas, ao proporcionarem o contato com determinadas obras que abordam a pertença racial das meninas negras.

Para as crianças negras, ver sua imagem refletida num livro, sendo retratada de forma positiva, contribui para que esse sujeito se aceite, valorize e tenha orgulho de suas raízes históricas e culturais. Para isso é importante que haja investimentos na formação docente, pois como observa Costa (2018, p. 92)

> É importante saber como propostas de discussões dos modos de conhecer e discutir as questões étnico-raciais são apresentadas e tratadas no processo de formação de professores/as através de rodas de conversa com as/os professoras/es sobre a importância de entendermos e valorizarmos os processos de afrodiáspora, bem como discutir a temática do racismo; rodas de conversa com as crianças, a partir de contações de histórias e outras atividades lúdicas (utilização de bonecas negras, histórias africanas e com personagens negros e da cor da pele preta, por exemplo). O objetivo é entender de que modo elas implementam ações para valorizar as culturas afro-brasileiras e como manejar situações de preconceito racial que venham a acontecer no espaço das creches e da Educação Infantil.

Essa representação das afro-brasileiras que não ocupam mais o lugar de empregadas, vitimizadas, mas o lugar de alguém que exige respeito e luta por justiça racial, pode servir de estímulo e exemplo nesse momento histórico em que os movimentos negros e seus aliados lutam por reconhecimento e respeito.

Referências

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

BECK, D. Q. **Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRS. Porto Alegre, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CADEMARTORI, LÍGIA. **Literatura infantil.** Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil.

CANDAU, Vera.Educação em direitos humanos e formação de professores/as. **Colóquio Interamericano de Educação e Direitos Humanos**. Buenos Aires, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. (org). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In:_____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil :** história, teoria, análise. São Paulo: Moderna, 1991.

___.Introdução. In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COMBE, D. Ensaios Filosóficos, **O negro e a linguagem" - Fanon e Césaire**. Volume XII – Dezembro, 2015

CORSO, Diana; CORSO, Mario. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed; 2006.

COSTA, Yvone de Souza. Encontros e Desencontros na formação Docente em educação infantil: Questões Étnico-raciais em Debate. In: ALBUQUERQUE, Simone et, al (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, P. 80-99.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e Lima, Maria Nazaré (org). **Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro-Orientais**, Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuadas, Alfabetização e Diversidade, 2005.

____.**Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em 05/10/2018.

____.**Negritude**. Usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte, 2009.

KAERCHER, Gládis E. P. da S. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS,1996

_____. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a "ter" raça e/ ou cor. In: Maria Isabel EdelweissBujes. (Org.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, p.85-91 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2003. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392. Acesso em 10/09/2018.

_____.**Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf–

_____.Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10639/03: breves reflexões. In Modos de fazer: **caderno de atividades, saberes e fazeres**. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P19-25. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB-CORRIGIDA.pdf. Acesso em 20/09/2018.

Paulino, Graça. **Leitura literária.** Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria

RANKE, Maria da Conceição J.; MAGALHÃES, Hilda G. D.Breves considerações sobre fruição literária na escola. Entreletras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT. N. 3, 2011/2. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887/463.

ROSA, Cristina Maria. **Critérios de escolha e de relevância de obras literárias infantis: um estudo.** 2017. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2017/07/criterios-de-escolha-e-de-relevancia-de.html>. Acesso em: 14/11/2018.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma diva dentro de mim: descobertas femininas sobre *scripts* de gênero no processo de montação *dragqueen*. In: RIBEIRO, Joyce. (Org.) **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba: CRV Editora, 2018.

SÁ-SILVA, J.R. ; ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J.F. . **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais , v. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula. RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasilia, DF: Ministerio da Educação, Secretaria da Educação Continuadas, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (org.). ***Leituras literárias*: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. (Coleção Literatura e Educação).

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Geysa Novais Viana Matias [1]
Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas[2]
Arlete Ramos dos Santos[3]
Edna Maria Costa Pinto Silva[4]

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA teve início com a chegada dos jesuítas no Brasil, esses religiosos tinham a função de educar índios e adultos para propagação da fé cristã, com a expulsão dos jesuítas a educação dos adultos entra em falência, somente na década de 1930, o governo cria um plano para educar essas pessoas com o intuito de oferecer mão de obra pra atender as demandas do capital. Mas as pessoas com deficiência estavam longe da escola. Os movimentos sociais tiveram um papel fundamental na luta por direitos para pessoas adultas e com alguma necessidade especial, mas somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito de todos e dever do estado. A partir da década de 1990 muitas mudanças ocorreram, e políticas públicas foram instituídas visando a garantia desse direito fundamental.

Entender a trajetória da educação inclusiva, seus desafios e conquistas é de grande importância para os profissionais da educação e a sociedade em geral, justificando assim, a realização desse estudo que tem com metodologia a pesquisa descritiva, exploratória com revisão de literatura. Partindo desses pressupostos, o presente estudo tem como problema: Quais as políticas públicas de educação inclusiva para jovens são realidade no Brasil? E tem como objetivo geral: averiguar as políticas públicas de educação inclusiva para jovens no Brasil. Como objetivos específicos têm: verificar o papel dos movimentos sociais na conquista por uma educação inclusiva para todos; elencar as políticas públicas para a educação inclusiva, e ainda, quais os desafios apresentados atualmente na oferta dessa educação.

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDECC). Graduada em Letras Modernas pela Faculdade de Tecnologias e Ciências (FTC, 2008) e em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 2009). Especialista em: História: Política, Cultura e Sociedade (UESB, 2012); Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACEI, 2016); e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. (UESB, 2017). geysa.nv@gmail.com

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDECC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC anadeboramascarenhas4@gmail.com

[3] Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB). arlerp@hotmail.com

[4] Cirurgiã-Dentista, graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família; especialista em Saúde Pública com complementação para o Magistério Superior; especialista em Gestão Pública; e-mail: ednamaria29@yahoo.com.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Metodologia

Essa pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa, exploratória e descritiva com revisão de literatura. A pesquisa qualitativa, é descrita, como uma pesquisa que envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa busca entender o particular do estudo. Na pesquisa qualitativa o pesquisador interpreta as correlações casuais através da descrição, ao invés de métodos estatísticos (MINAYO, 2000).
Como relata Traviños (1995) o estudo exploratório é o foco essencial dos estudos realizados em especial nas pesquisas realizadas em educação, uma vez que envolvem muitas questões relacionadas a este aspecto.
Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).
A partir da coleta de dados, buscou-se analisar e interpretar as informações. O procedimento metodológico utilizado na interpretação dos depoimentos baseou-se na análise de conteúdo. Para Lakatos; Marcone (2021): analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas.

Educação inclusiva e os movimentos sociais

No contexto histórico, as pessoas com algum tipo de deficiência não tiveram acesso a educação por séculos, assim como jovens em sua maioria das classes menos abastada, e até mesmo os escravizados não tinham direito a educação. O Brasil colônia os jesuítas investiram na educação de jovens, adultos e indígenas com o objetivo de conversão a sua fé. Com a sua expulsão no século XIII, a educação de adultos entrou em declínio. Os movimentos sociais passaram a reivindicar uma educação inclusiva e na década de 1930, algumas políticas públicas foram instituídas com essa finalidade.
A inclusão é um paradigma que pode ser aplicado em diversos espaços físicos da sociedade. Os grupos de inclusão apresentam características idiossincráticas que são amplamente reconhecidas e valorizadas que respeitam as diferenças, identidade e diversidade que favorecem a solidariedade e transforma e são transformados. Os desafios para a inclusão são muitos, Para Mendes (2003, p. 199):

> A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessários) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que possam favorecer tanto o bom aproveitamento quanto no ajustamento socioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

O fazer pedagógico para as diferentes modalidades de inclusão implica em fundamentar a educação de maneira a entender a diversidade de pessoas, suas necessidades e fazer com que

as mesmas sejam superadas, não basta oferecer igualdade de condições, mas, sobretudo entender que a equidade é o ponto mais importante.

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola Brasil (2008, p.1).

Pessoas com necessidades especiais, ou que não atingiram a escolaridade no seu tempo adequado necessitam de uma educação que atenda a essas peculiaridades. A busca por igualdade na educação passa pela luta dos movimentos sociais que se organizaram para a garantia desse direito.

Arroyo *et al,* (2011), confirma que as políticas públicas educacionais ficaram sem importância durante muito tempo no Brasil. Somente com a luta dos movimentos sociais algumas políticas de educação começaram a se tornar realidade. Os movimentos sociais são de acordo com Gohn (1997) ações sociopolíticas construídas por atores sociais articulados em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política criando um campo político de força social na sociedade civil, portanto, é uma expressão coletiva. Foram os movimentos sociais que lutaram por uma educação inclusiva e de jovens e adultos.

Para Gohn (2007, p.13):

> Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e representar suas demandas. São várias as formas dessas ações se manifestarem, de maneira direta e indireta, podendo ser exemplificados com mobilizações, marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros.

Foram os diferentes movimentos sociais com a busca por uma educação de jovens e adultos, de pessoas com necessidades especiais, de luta pela terra que ajudaram a construir a Carta Magna de 1988. Nela a educação é um direito de todos e dever do Estado. Em seu artigo: Art. 205, a Constituição Federal nos diz que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Somente depois da promulgação da Constituição Federal, algumas políticas públicas foram instituídas para a educação inclusiva se tornar uma realidade para todos, mas os desafios ainda são muitos. Com a criação e reformulação da LDB o princípio inclusivo fundamentado em currículos abertos e flexíveis, a adoção de planejamentos e projetos pedagógicos que favoreça a o respeito a diversidade no ambiente escolar, já é um passo a mais na busca da real inclusão (BRASIL, 2007).

No Brasil foram instituídas políticas públicas que visam a inclusão de alunos especiais em salas de aula convencionais, entre elas se destacam a obrigatoriedade de professores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para atender os surdos e mudos. Também tem na lei de Diretrizes e Bases da Educação o programa de formação de professores para a educação inclusiva. Tudo devidamente calçado na Constituição Federal de 1988 que defende no art. 2º que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao

trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico

Políticas públicas de Educação de jovens e Adultos

No Brasil da década de 1930, o número de pessoas analfabetas era muito alto. Ferraro (2009) afirma que nesse período passou a se ter uma nova percepção do analfabetismo devido ao processo de industrialização do país e a falta de mão de obra surgindo assim vários movimentos de alfabetização entre eles: Experiência da Rádio-escola, no Rio Grande do Norte (1958), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1958), Movimento de Cultura Popular –MCP (1960), o surgimento do Método Paulo Freire (1961), Movimento de Educação de Base – MEB (1961), Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961), e em 1963 houve a experiência de alfabetização do educador Paulo Freire em Angicos/RN. Esses movimentos segundo Saviani (2008, p.318) "tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional". A partir de 1945 a esquerda se mobilizou em busca de melhorar as condições de trabalho, pois acreditava na industrialização como forma de ascensão social, e reuniu movimentos populares de bairros, pedagogos e até a igreja para oferecer uma educação de qualidade, gratuita para todos, com a ideia de que a educação surgia como instrumento de desenvolvimento da nação (SAVIANI, 2008).

Em 1961, no governo de João Goulart, foi publicada a primeira LDB através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, entrando em vigor a partir de 1962, devido a referida lei foi criado o Conselho Federal de educação. "Mas o governo militar não se contentou em acabar com os movimentos políticos de alfabetização e cultura popular. Entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas técnica, de método" (FERRARO, 2009, p.98).

Nos anos 1970 surgiu o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que somado a Cruzada de Ação Básica Cristã constituía em uma ferramenta de controle político das massas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Com o processo de redemocratização do país em 1988 é promulgada a Constituição Federal e nela o direito a educação para todos. Já na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) integrou uma mudança conceitual sobre a EJA. E a Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, inciso I, incumbiu o poder público de assegurar "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". (BRASIL, 2015).

No governo do Presidente Lula (2003-2010) a proposta do EJA estava entre as prioridades da educação, porém, em função das exigências de diversas forças sociais continuou pautada nas ações do governo de FHC. Mesmo com algumas mudanças e o desenvolvimento de programas como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Alfabetização Solidária, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (DI PIERRO, 2010).

Em 2012 a então presidente Dilma Lança o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONATEC, com o intuito de atender os jovens e adultos e a educação básica. Esse programa tanto na esfera técnica quanto a financeira, os municípios e estados voltados para a educação profissionalizante, vinculado a esse programa tem ainda o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este último voltado para pessoas que já possuem o ensino médio, mas necessita de uma profissionalização ou qualificação profissional.

O programa EJA Saberes da Terra, foi criado com vinculação ao PRONATEC cujo objetivo é aumentar a escolaridade de jovens e adultos do campo. Neste programa existe a educação das séries iniciais do ensino fundamental (alfabetização) e finais do ensino fundamental integrada à qualificação profissional e ao ensino médio (BRASIL, 2014).

Com o governo Temer em 2017 foi aprovada a Medida Provisória com poucas alterações, dando origem a Lei n. 13.415, que dá materialidade a uma grande mudança no Ensino Médio Brasileiro com impacto irremediavelmente negativo na vida dos jovens do país, uma vez que autoriza a realização de 40% da carga horária do ensino médio seja realizada à distância quanto a educação de jovens e adultos, a proposta é que seja 100% fora da escola.

O governo Bolsonaro tem se interessado em implementar novas escolas cívico-militares e tem reduzido significativamente os investimentos em educação. Fatores que estão dificultando a Educação para Jovens e Adultos. Em 2018, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou que a carga horária do Ensino Médio seja feita em até 20% a distância para alunos do ensino diurno e até 30% para alunos do ensino noturno.

O que se observa é que a EJA desde a sua criação passa por mudanças frequentes para atender as demandas do capital, mas não atende efetivamente as necessidades dos jovens e adultos, assim como a garantia da educação inclusiva. E se o jovem com necessidades especiais ainda não atingiu a alfabetização no tempo adequado os desafios ainda são maiores.

Considerações finais

Este estudo que tem como objetivo averiguar as políticas públicas de educação inclusiva para jovens no Brasil. Constatou que desde o processo de colonização do país a educação de Jovens e Adultos tem passado por sucessivas mudanças e ainda tem muitos desafios a serem vencidos como a permanência do jovem na escola, a capacitação de professores para atender as demandas desse segmento da educação e a inclusão desses jovens de maneira efetiva na escola e na sociedade. Políticas públicas de programas pra garantir a alfabetização e profissionalização desses jovens foram criadas, mas ainda não atendem efetivamente a necessidade dos jovens com algum tipo de deficiência.

Também se constatou que o papel dos movimentos sociais na conquista por uma educação inclusiva para todos é um importante mecanismo de efetivação dos direitos, pois sem os mesmos as conquistas e as políticas publicas atuais certamente ainda não seriam efetivadas. Movimentos sociais como todos por uma educação, movimento pé no chão, e movimento de pais e amigos de excepcionais entre tantos outros na história recente do Brasil, foram fundamentais para que as políticas públicas atuais se tornassem realidade.

As políticas públicas mais relevantes até agora foram, PRONERA, PROJOVEM, Brasil Alfabetizado, a obrigatoriedade de professores de LIBRA´s nas escolas e os programas de

formação continuada para professores nessas áreas de atuação. Todavia, os desafios são muitos como: as escolas estarem adequadas para atender essas pessoas com inclusão e respeito a diversidade, professores qualificados para atender as demandas da educação inclusiva para todos e assistência para as pessoas com necessidades especiais para que possa ter acesso e permanência nas escolas.

A escola inclusiva é aquela que abraça o cidadão com todas as suas potencialidades, valorizando os saberes, respeitando a diversidade, contribuindo para a formação integral do ser cidadão, efetivando o direto á educação laica, inclusiva, gratuita e de qualidade sem distinção.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mónica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de dezembro de 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação& Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MENDES E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2003.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2005.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA; O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994

EXCLUSÃO DIGITAL E REFLEXO NA EDUCAÇÃO NO MOMENTO PANDÊMICO

Gustavo Santana de Souza[1]

Introdução

O trabalho analisa a exclusão digital no momento pandêmico, trazendo o artigo 5° da Constituição Federal que demostra que todo indivíduo tem direito à igualdade. A defasagem da escola é muito grande no momento atual do ensino EAD, pois muitas crianças não têm acesso à internet, em sua residência, devido aos custos das despesas. Nesse aspecto, é levantada a seguinte indagação: o direito de igualdade está sendo respeitado no momento atual? A crítica feita é pelo aumento da exclusão digital no momento do COVID-19, já que o meio digital é essencial para a formação do indivíduo. Percebe-se que a maioria da população menos favorecida é prejudicada, faltando políticas públicas que forneçam internet para todos. Este problema faz com que a desigualdade no país aumente cada vez mais, pois alguns terão o privilégio de estudar e outros não, ferindo os direitos humanos de igualdade do indivíduo. Para mudar esse cenário, podem ser propostas políticas públicas eficientes e também parcerias privadas para que as pessoas tenham acesso à internet de forma mais igualitária. Um ponto seria a isenção de internet para famílias carentes, pois hoje o meio tecnológico não é mais lazer, mas sim, essencial na vida de qualquer indivíduo. O meio digital veio para ficar no uso da formação acadêmica e na educação, sendo uma ferramenta de estudo e de trabalho. Assim, essa discussão é pertinente para a sociedade e para o país, respeitando o artigo 5° da Constituição, que todos têm direito à igualdade.

Sendo assim, foi demostrado como a exclusão digital é imensa e como muitas crianças não conseguem ter uma educação de qualidade, em que os pais não têm acesso para trabalhar em casa, que leva a perda de empregos e piora da situação, pois não terão renda suficiente. Esse problema faz com que a desigualdade no país aumente cada vez mais, pois alguns terão o privilégio de estudar e outros não, ferindo os direitos humanos do individuo de ser tratado de forma igualitária, em um cenário de tanta desigualdade, em todos os sentidos, voltando mais para a discussão do caso concreto, que é a exclusão digital.

Metodologia

Neste ensaio utilizou-se o método dedutivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Desenvolvimento da pesquisa

Na pandemia uma pesquisa feita demostrou que:

> De acordo com a pesquisa TIC Domicílios, 92% da classe média desfruta de acesso à internet, enquanto somente 48% das classes D e E possuem algum tipo de conexão,

[1] Graduado em Direito na Faculdade Kennedy. Pós-graduando em Direito do Consumidor – FAVENI. Pós graduando em Mediação, Gestão e Resolução de Conflitos – ESA/OAB. Gustavo.santana1426@gmail.com

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> geralmente pelo celular. Para os que precisam estudar ou trabalhar a distância, esse acesso limitado se revela um problema. No caso dos que não usufruem de qualquer tipo de conexão, a situação é ainda mais complicada. (UNIVERSIA BR, 2020)

De acordo com a pesquisa realizada acima, foi demostrada a tamanha desigualdade no momento atual, no que se refere às classes que possuem menos condição financeira. Isso é gritante no cenário atual, evidenciando a exclusão digital no momento de pandemia, pois o uso da tecnologia se tornou essencial para qualquer indivíduo, como meio de trabalho e de estudo. Assim, foi nessa situação que ficou ainda mais evidente o cenário digital, pois muitos indivíduos começaram a ficar de fora desse novo normal, o que piorou ainda mais a situação de sobrevivência dos mesmos, fato que é primordial.
O direito de igualdade no momento atual de pandemia não está sendo respeitado de acordo com artigo 5° da constituição, que expressa que todo indivíduo tem o seu direito de igualdade, sem nenhuma forma discriminatória, que, no caso atual, não está sendo aplicado, uma vez que muitas pessoas estão prejudicadas por não terem acesso à tecnologia e a maioria dos empregos se tornou remotos, por causa da multiplicação do vírus.

> As escolas, a exclusão digital também prejudica milhões de alunos, especialmente em tempos de pandemia: segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes não têm acesso à internet no país. A conectividade nas classes A e B é de 100% nos centros urbanos; nas D e E, de 80%. Além disso, apenas 37% das crianças e adolescentes brasileiros acessam a rede por computador e celular. Nas classes D e E, 73% desfrutam de conexão com a internet somente por meio do celular. O que dificulta ainda mais a educação a distância é que grande parte das escolas não estava preparada para manter um ensino remoto. Em 2019, apenas 14% das escolas públicas urbanas contavam com um ambiente ou plataforma virtual de aprendizado a distância; em particulares urbanas, 64%. (UNIVERSIA BR, 2020)

Uma grande preocupação no momento atual é também com a educação, pois, com a exclusão digital de muitos alunos, esse problema só aumenta, sendo prejudicados e ficando ainda mais atrás de outros alunos que tem o acesso em sua residência.
Dessa forma, deve haver uma solução com políticas públicas eficientes para que possa minimizar essa situação. Pode citar como exemplo uma forma de fornecer internet com acesso para todos, já que é uma ferramenta essencial para a formação acadêmica das crianças e jovens, como também para os pais, uma vez que os empregos também apresentam essa exigência tecnológica. Isso é importante também para o país, já que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã.
Ainda não se pode mencionar o impacto da exclusão digital no momento pandêmico, mas, com certeza, deixará marcas de uma educação desigual e, com isso, refletirá em uma educação de retrocesso, prejudicando na própria evolução do país, uma vez que a educação é de suma importância. Um grande exemplo disso é a comparação com países de primeiro mundo, que investem muito na educação para crescer e, no momento que o Brasil se encontra, fica muito a desejar.
Com esse cenário pandêmico, ficou ainda mais evidente que a tendência da tecnologia é se desenvolver e ganhar mais espaço, aumentando seu uso, pois muitas empresas viram que o uso da tecnologia gera uma mão de obra, na maioria das vezes, mais em conta. Nas escolas, não restam dúvidas também que a tecnologia chegou para ficar, o que gera a grande discussão, pois o crescimento tecnológico vem acompanhado da exclusão digital,

que fica cada vez mais evidente. Se não ocorrem políticas públicas relevantes isso será muito prejudicial ao desenvolvimento do país.

No momento, um assunto relevante é o home office, ou melhor dizendo, trabalho em casa. Com essa situação, em que muitas pessoas não têm acesso à tecnologia, pode-se realmente afirmar que todos estão em home office? Os dados demostram que não é um modo de se dizer para abafar, muitas vezes, o cenário de exclusão digital que se encontra. A tecnologia, cada dia que passa, vai sendo ainda mais importante na vida de cada indivíduo e vai demostrando sua importância. Um ponto a se mencionar é que, para ter acesso à tecnologia, o valor a ser pago está mais elevado, o que acaba prejudicando o acesso para todos. Esse também é um ponto a se discutir, pois com um valor mais alto, menos pessoas terão acesso, ainda mais no momento critico financeiro o país se encontra, com várias demissões, e com tendência da desigualdade crescer.

A inclusão digital é de grande importância para sociedade, mas ainda faltam muitas políticas públicas governamentais, pois muitos brasileiros hoje não têm condição de ter nem mesmo um computador em casa, devido aos valores altos que estão fora do valor orçamentário de muitas famílias. Hoje no país tem muitos brasileiros que podem ter um computador em casa, mas não conseguem arcar com os custos da internet. Assim, é demostrado o verdadeiro caos da exclusão digital. (HENDGES, 2011).

> Adicionalmente, se o indivíduo quiser ter acesso a Internet, ele precisa dispor de um computador pessoal o qual tem um custo de, aproximadamente, R$ 1.300,00. Se o indivíduo optar por financiar a compra do computador em 24 pagamentos, ele irá pagar uma prestação com valor médio de R$ 95,00, resultando num custo total de R$ 2.280,00 (o qual compreende aproximadamente 10 salários mínimo). (HENDGES, 2011).

Esse cenário pandêmico demostra que se não ocorrer uma mudança, de forma imediata, o abismo da exclusão social só vai aumentar, consequentemente também terá crescimento de violência, pois é uma cadeia que engloba toda sociedade, uma vez que hoje a tecnologia está no topo da cadeia como importância.

> Algumas ações que podem ser promovidas pelos governos e empresas privadas incluem: - Disponibilizar acesso a terminais de computadores e correio eletrônico a toda a população; - Oferecer tarifas reduzidas para uso dos sistemas de telecomunicações; - Criar mecanismos de isenção fiscal, sem muita burocracia, para o recebimento de doações de computadores e equipamentos de infra-estrutura. Essas ações per se não são suficientes. É ainda necessário o desenvolvimento de redes públicas que possibilitem a oferta de meios de produção e difusão de conhecimento. As escolas e universidades constituem também componentes essenciais à inclusão digital uma vez que diversos protagonistas (professores, alunos, especialistas membros da comunidade) atuam em conjunto para o processo de construção de conhecimento. (HENDGES. 2011)

Um grande ponto importante para poder tentar diminuir a exclusão digital é a realização de parcerias com empresas privadas para poder fornecer programas para ter meios tecnológicos de forma acessível, contribuindo para que todos possam ter um acesso à internet de forma adequada.

De acordo com os dados apresentados, se pode demostrar que muitas pessoas não têm acesso à internet em sua residência, o que afeta de forma crucial o desenvolvimento do país. Assim, é um grande retrocesso que custará muito caro, no futuro tão próximo, que já se pode mencionar o tamanho caos.

A dualidade, muitas vezes, se traduz numa dicotomia ou oposição, como a problemática de fornecer o meio tecnológico àquele estudante, mas não somente o equipamento, mas também deve suprir a necessidade do estudante saber manusear o equipamento. Muitas vezes, aquele estudante e seus familiares são analfabetos digitais e não tiveram um apoio de um professor para auxiliar como utilizar o equipamento tecnológico. Isso faz com que ocorra novamente uma exclusão, agora por não saber lidar com aquela tecnologia. Dessa forma, questiona-se que não é suficiente apenas fornecer o mecanismo digital, mas também informar sobre o conhecimento técnico daquele estudante para utilização do equipamento fornecido, que é de extrema relevância para se tenha um resultado positivo no final. (ARAUJO; MATTOS; SILVA, 2019)

> O futuro é digital. Quanto a isso, não há dúvidas. A pandemia de Covid-19 é vista por muitos especialistas como o marco divisório entre um mundo que conhecíamos e outro que ainda está por vir, muito mais conectado, independente e tecnológico. Mas, em um país tão marcado por desigualdades, como o Brasil, esse discurso não vale para todos: estudantes, trabalhadores e famílias inteiras sem acesso à internet estão à margem da chamada transformação digital. (AVANZI, 2020).

A exclusão digital traz um colapso ainda maior no que tange a desigualdade, como, por exemplo, quando a pessoa não tem acesso a tecnologia e se encontra em um problema econômico. Isso faz com que a pessoa deixe de estar no mercado de trabalho e consequentemente deixa de receber capital financeiro, trazendo um grande reflexo na economia. Este fato não é contrário com o que acontece com a restrição à educação, que também vai impactar na própria evolução do país a longo prazo, pois é uma cadeia em que campos prejudicados afetam outras áreas gerando ainda mais segregação social das pessoas, refletindo na regressão país. (BONILLA; PRETTO, 2011).

A segregação cada vez maior da sociedade é refletida pela educação e meios de acesso, pois quando se tem esses privilégios destinados para alguns que seria para a elite, tem-se um custo financeiro maior. Isso gera resultados negativos cada vez maiores, pois a evolução educacional do país é deixada de lado pelo próprio poder estatal que impulsiona cada vez mais essa separação de classes. Os países de primeiro mundo investem em programas educacionais para que tenha melhor resultado para todas as pessoas tenham acesso, demonstrando que a educação é a base de tudo e o pilar principal para qualquer nação. (HENDGES, 2011)

> Adicionalmente, se o indivíduo quiser ter acesso a Internet, ele precisa dispor de um computador pessoal o qual tem um custo de, aproximadamente, R$ 1.300,00. Se o indivíduo optar por financiar a compra do computador em 24 pagamentos, ele irá pagar uma prestação com valor médio de R$ 95,00, resultando num custo total de R$ 2.280,00 (o qual compreende aproximadamente 10 salários mínimo). (HENDGES, 2011).

É demostrado como exposto no dado acima que o acesso ao meio tecnológico ficou ainda mais caro no contexto atual, o que é inviável para a maioria das famílias de classes baixa.

Dessa forma, muitos estudantes não têm condição de ter em sua casa uma internet de qualidade ou um computador para o próprio estudo, meios essenciais para dar continuidade aos seus estudos de forma remota, ressaltando o abismo educacional em pleno século XXI. (HARVEY, 2014)

> Algumas ações que podem ser promovidas pelos governos e empresas privadas incluem:
> - Disponibilizar acesso a terminais de computadores e correio eletrônico a toda a população;
> - Oferecer tarifas reduzidas para uso dos sistemas de telecomunicações;
> - Criar mecanismos de isenção fiscal, sem muita burocracia, para o recebimento de doações de computadores e equipamentos de infraestrutura.
> Essas ações per se não são suficientes. É ainda necessário o desenvolvimento de redes públicas que possibilitem a oferta de meios de produção e difusão de conhecimento. As escolas e universidades constituem também componentes essenciais à inclusão digital uma vez que diversos protagonistas (professores, alunos, especialistas membros da comunidade) atuam em conjunto para o processo de construção de conhecimento. (HENDGES. 2011).

Um ponto importante para se ressaltar seria a importância de políticas públicas como uma possível realização de parcerias com empresas privadas para poder fornecer programas com meios tecnológicos de forma acessível, contribuindo para que todos os estudantes possam ter um acesso à internet, e consequentemente para uma melhor formação educacional. (GONÇALVES, 2013)

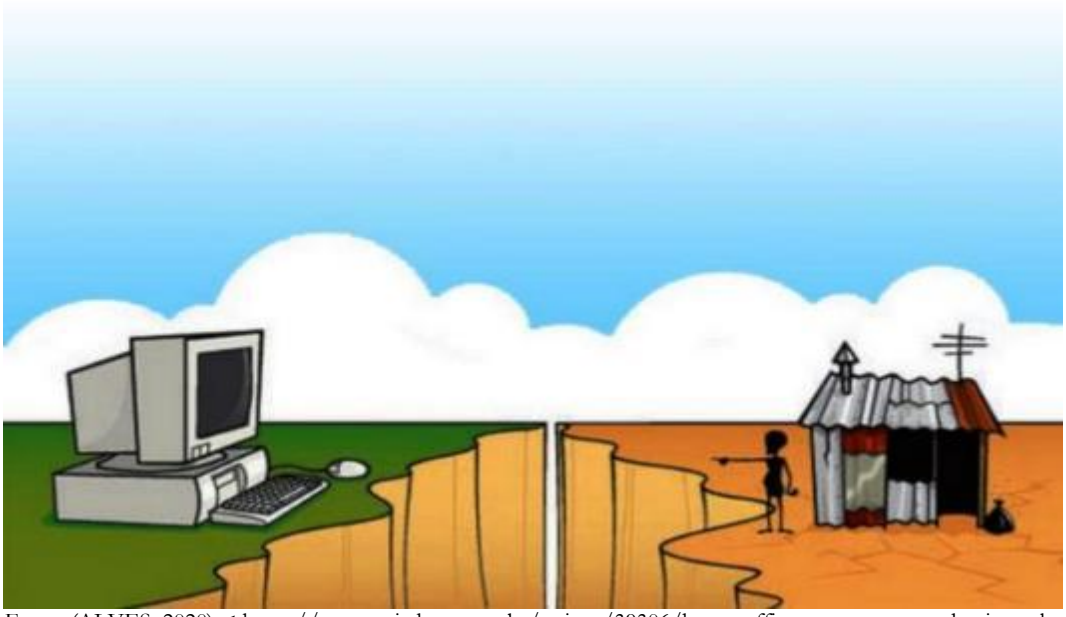
> Apesar do aumento nos últimos anos na proporção da população brasileira que usa a internet, que representa 134 milhões de pessoas, cerca de 47 milhões delas seguem desconectadas, segundo a nova pesquisa TIC Domicílios 2019, lançada ontem (26) pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Apesar do aumento nos últimos anos na proporção da população brasileira que usa a internet, que representa 134 milhões de pessoas, cerca de 47 milhões delas seguem desconectadas, segundo a nova pesquisa TIC Domicílios 2019, lançada ontem (26) pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (MARI. 2020).

De acordo com os dados acima levantados, demonstra-se que muitas pessoas não têm acesso à internet em sua residência, causando uma segregação de acesso ao meio tecnológico e a exclusão digital dessas pessoas, o que afeta drasticamente o desenvolvimento no educacional dos estudantes do ensino público.

> Uma aprendizagem de qualidade, é essencial para que tenham condições de avançar na escolarização, de lutar por condições mais justas neste país tão marcado por discriminações sociais. Elas têm o direito a um nível de escolaridade que lhes permita prosseguir no processo de escolarização, adquirir uma profissão, ser reconhecidas e respeitadas no meio social privilegiado. (LOBO, 2020).

As políticas públicas também são importantes visando a inclusão das pessoas mais vulneráveis no uso tecnológico. É essencial ter até mesmo uma parceria com empresas privadas, no que tange o direito à educação para todos sem nenhuma distinção, visando ainda mais a educação básica, que é a base de tudo (TRIPODI, 2019).

Figura 1: Exclusão digital



Fonte: (ALVES, 2020) < https://www.guiadopc.com.br/artigos/39306/home-office-para-quem-pandemiarevela-exclusao-digital.html

Essa imagem acima relata muito bem o momento atual de pandemia, pois muitas pessoas, ainda no Brasil, não têm internet fato que evidenciou essa tamanha desigualdade digital.

Conclusões

Não restam dúvidas que, no momento pandêmico, a exclusão digital ficou mais evidente, pois se tornou ainda mais essencial o uso da tecnologia. Muitas pessoas ainda não possuem internet, o que é um grande problema a ser discutido.

Durante a realidade atual de pandemia o número de pessoas que não tem acesso a uma internet de qualidade aumentou ainda mais pelos seguintes motivos: o acesso a internet ficou ainda mais caro para o brasileiro, como também o valor do próprio computador que teve um aumento crucial no momento pandêmico. Assim o indivíduo não pode deixar de se alimentar para ter acesso à internet, gerando esse cenário de exclusão digital.

Uma das soluções, que se pode chegar, para poder mudar esse cenário atual, é através de políticas públicas eficientes, como também parcerias privadas para que as pessoas possam ter acesso a internet de forma mais igualitária. Um ponto seria até mesmo isenção de internet para famílias carentes, pois hoje o meio tecnológico não é mais lazer, mas sim essencial na vida de qualquer indivíduo,

Também podemos citar que o meio digital veio para ficar no uso da formação acadêmica, na educação de estudante, e também como ferramenta de trabalho. Assim, essa discursão é tão pertinente para sociedade quanto para a evolução do país, respeitando o próprio artigo 5° da constituição, que todos têm direito de forma igualitária.

Referenciais

ARAUJO, Adriane Matos; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; SILVA, Gabrielle Brasil Luz. Exclusão digital: intersecções entre exclusão, Desigualdade e inclusão digital em educação. Conedu, VI congresso nacional de educação, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID890_30082019140834.pdf. Acesso em 5 jan. 2022.

AVANZI, Dane. Home office para quem? Pandemia revela exclusão digital. 2020. Disponível em: < https://www.outrosquinhentos.com/home-office-para-quem-pandemia-revela-exclusao-digital/ >. Acesso em 20 abr. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Inclusão Digital: polêmica contemporânea. Salvador : EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021

GONÇALVES, Marcelo Coelho. Exclusão digital na era de Inclusão digital. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica da Informação) – Escola de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 39. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9E9EHC/1/monografia_exclusao_digital_na_era_da_inclusao_digital_ufmg.pdf. Acesso em 5 mai. 2021.

HARVEY, David. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. P.49. São Paulo: Ed Livraria Ltda.; 2014

HENDGES, Antônio Silvio. Os três pilares da inclusão digital. 2011 Disponível em: < http://escoladeredes.net/m/blogpost?id=2384710%3ABlogPost%3A84911 >. Acesso em: 02 mai. 2021.

LOBO, Amy. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 2020. Disponível em: < https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramentodurante-a-pandemia/ >. Acesso em: 25 abr. 2021.

MARI, Angélica. Negros e pobres sofrem com exclusão digital durante a pandemia. 2020. Disponível em: < https://forbes.com.br/forbes-tech/2020/05/negros-e-pobres-sofrem-com-exclusao-digital-durante-a-pandemia/ >. Acesso em: 28 abr. 2021

TRIPODI, Zara Figueiredo. Somente o financiamento importa? Possíveis condicionantes de opções de oferta de matrículas de creche. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 6957-6967, maio, 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9330/9133 >. Acesso em: 10 set. 2021.

UNIVERSIA BR. 2020. Exclusão digital na pandemia: um problema ainda mais óbvio. 2020. Disponível em: < https://www.universia.net/br/actualidad/vida-universitaria/exclusao-digital-no-brasil-um-problema-ainda-mais-obvio-na-pandemia.html. > Acesso em: 28 abr. 2021

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA NO ESTADO DA BAHIA E A ASSISTÊNCIA ESTATAL À LUZ DO DIREITO: ENTRE LEIS E CONTRADIÇÕES

Igor Tairone Ramos dos Santos[1]
Hadassa Chaves Silveira[2]

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que estávamos diante de uma pandemia causada por um vírus de nome Sars-Cov-2. Esta pandemia viria a modificar toda a nossa organização a nível mundial e a doença causada por ela foi chamada de Covid-19. Uma das principais consequências dessa pandemia foi o estímulo à restrição de circulação de pessoas, através do fechamento de diversos serviços para tentar frear a quantidade de infecções, com o objetivo de não sobrecarregar as redes hospitalares, desta forma, pararam de funcionar presencialmente serviços de comércio, eventos e principalmente educação.

O fechamento das atividades educativas fez com que as atividades precisassem ocorrer de forma remota, o que nos tornou dependentes das tecnologias digitais e assim foi desvelado um triste panorama onde alunos e professores muitas vezes não tinham acesso a aparelhos tecnológicos, nem à formação necessária para seu manuseio para fins educativos. Depois de mais de um ano transcorrido de pandemia, observamos que houve poucos avanços em termos educativos e também pudemos observar a ausência do Estado ao assegurar os direitos à população de continuarem as atividades, desta forma se criou uma imensa desigualdade educacional que demorará muitos anos a ser superada.

Portanto, este artigo tem como objetivo realizar uma discussão sobre os impactos da pandemia em termos educativos, principalmente no que diz respeito à tecnologia digital, realizando esta contextualização à luz do direito, demonstrando a postura do Estado em garantir que a população tivesse acesso a condições para continuar suas atividades educativas de forma remota. Assim, por meio de uma metodologia qualitativa de pesquisa, este texto exibirá dados de pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Movimentos Sociais do Campo e Cidade - GEPEMDECC, que abordam questões relativas ao acesso e formação de tecnologia digital para professores e alunos e serão comparadas duas pesquisas realizadas em momentos diferentes: a primeira foi realizada pelo citado grupo em maio de 2020, por meio de questionários online e contou com a participação de 736 professores do estado da Bahia, para atestar como estavam continuando as atividades remotas educacionais de maneira geral, em todo o estado. Por sua vez, a segunda pesquisa traz como amostra sete territórios de identidade da Bahia, com participação de 2400 professores e será utilizada para estudar, de maneira mais específica, se ocorreu algum avanço no acesso à tecnologia, e a abrangência dos dados foi reduzida para melhor especificidade da observação, e assim podermos atestar se houve alguma melhoria em termos de acesso e estrutura na educação remota.

---

[1] Bolsista FAPESB/Doutorando em Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA.
[2] Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Este escrito está dividido em três partes. Na primeira, são discorridas as ideias e conceitos sobre a tecnologia digital e a educação remota. Na segunda parte, esses avanços são discutidos à luz do direito, bem como a postura do estado em relação a assegurar as garantias à população em termos educativos e na terceira parte são tecidas as considerações finais do texto.

As consequências pandêmicas da Covid e suas interfaces

No início do ano de 2020, devido às infecções por COVID-19, foram publicados diversos decretos que visavam a suspensão de atividades cujos serviços eram sumariamente presenciais como comércio, eventos e, principalmente, fechou escolas, universidades e demais instituições de ensino. Os decretos de suspensão das atividades objetivaram a diminuição da circulação de pessoas em vias públicas ou dentro de lugares fechados, mantendo o funcionamento somente de serviços tidos como essenciais, a exemplo de supermercados e lugares que ofereciam serviços de saúde como clínicas e hospitais.
Porém, dos lugares que foram fechados por meio de decretos, o que sofreu um dos maiores impactos negativos de forma social e econômica foram os serviços educacionais, especialmente o fechamento das escolas públicas. Na Bahia, as atividades educacionais foram suspensas temporariamente pelo decreto 19.586 de 27 de março de 2020 e isso ocasionou diversos problemas, não só para a continuidade dos calendários acadêmicos, quanto para a assistência social que as instituições educacionais oferecem. Segundo Assis e Lima (2011, p. 03):

> A escola é um lugar institucional de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma antecâmara para a vida em sociedade mais constituindo os primeiros degraus de uma caminhada que a família e a comunidade se enquadram. Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças», a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas.

Como podemos observar pela citação acima, existe um papel subjetivo implícito no ambiente escolar que lhe confere significativa importância para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão e a compreensão do outro, desta forma, é notável o impacto negativo que as medidas de suspensão das atividades escolares promoveram na vida dos cidadãos.
Ainda nesta perspectiva, é importante compreendermos que com a suspensão das atividades pelos referidos decretos, os alunos foram privados do acesso aos conteúdos curriculares necessários para a realização do ensino, seja este primário, fundamental e médio, para serem privados também do acesso à cidadania. A partir da suspensão das aulas e da presença na escola pelos decretos legais, a realização das atividades escolares deveria ter ocorrido num sistema remoto em que a todos deveria ser garantida de forma igual, porém isso não ocorreu e um dos grandes desafios que a pandemia de COVID 19 desvelou não foi somente a fragilidade no sistema de saúde brasileiro, mas também a fragilidade social que a educação, sobretudo a educação pública, se encontra.
Por estarmos num país onde ainda há insegurança alimentar, segundo Mota, Mastroeni e Mastroeni (2013), uma parte dos alunos tem a merenda escolar como principal refeição, então, lhes privar do acesso à escola impõe riscos à sua alimentação, trazendo à tona o

problema da fome. Ou seja, essa é uma grave consequência do que já era um problema pré-pandemia, mas se aprofundou a partir das questões sanitárias impostas pela Covid-19, de acordo com Souza (2021[3]), em 22% da população baiana vive com menos de 90 reais por mês, o que é danoso, porque além de ser um valor extremamente baixo, a inflação está em processo de crescimento no Brasil já há algum tempo.

Porém, em termos de ensino e aprendizagem, uma das graves consequências que serão sentidas por muitos anos é a grande desigualdade educacional que se mostrou evidente muito em virtude dos problemas concernentes à tecnologia digital. A sociedade em que vivemos atualmente passa por um longo processo de transferência de suas rotinas, estruturas e relações para o mundo digital e com a educação não é diferente. Observa-se cada vez mais a necessidade do trabalho com a tecnologia digital dentro das esferas educacionais, muito em virtude do seu caráter de promoção da ludicidade, dinamicidade e interação que é possível por meio dos aparelhos tecnológicos, pela entrada social do mundo virtual, que Segundo Santos, Barreto e Soares (2020, p. 05):

> A vantagem das tecnologias digitais reside em colocar o aluno como sujeito ativo dentro da sala de aula, ou seja, como autor da sua própria construção de conhecimento. As dinâmicas produzidas pela tecnologia estimulam o aluno por mantê-lo entretido, ao passo que promove a interação constante.

Desta forma, a tecnologia digital tem se tornado necessária por que segundo Santos (2020), os jovens, quando têm acesso à tecnologia digital tendem a desempenhar uma grande parte das suas funções diárias com ela, por exemplo, acessar redes sociais, estudar, trocar informações. Porém esta transposição de atividades corriqueiras para a mediação com a tecnologia digital demonstra um problema que já se fazia presente desde antes da pandemia de Covid-19 ou da transposição das atividades para a forma remota que seria a desigualdade de acesso.

Os problemas concernentes à desigualdade de acesso à tecnologia não são novos, na verdade, ainda segundo pesquisa do Comitê gestor da Internet do Brasil/CGI.br (2020), em média 30% da população brasileira, ou 65 milhões brasileiros ainda não tinham acesso à internet ou mesmo a aparelhos com porte para sustentar atividades educacionais, como computadores ou notebooks, pois plataformas educacionais e vídeos demandam aparelhos de relativa potência para executá-los. Porém, com o parecer do Conselho Nacional de Educação, de número 05, publicado em 28 de abril de 2020, agora as escolas, com comprovação da realização das atividades de ensino, teriam suas atividades computadas como componentes do ano letivo. Porém, foi demonstra uma triste realidade, pois, ao passo que instituições privadas, que seus alunos possuem melhores condições financeiras, ou mesmo escolas públicas onde a população teria melhor acesso à conexão de internet, poderiam continuar com suas atividades de forma remota por meio de vídeo, com aulas bem estruturadas. No entanto, as instituições públicas de ensino muitas vezes só conseguiam manter a realização de atividades por meio de atividades impressas enviadas para suas residências e essa realidade se manteve constante durante o período pandêmico, como podemos observar pela figura 01 (abaixo):

[3] Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/05/05/fome-e-inseguranca-alimentar-crescem-na-bahia-e-cerca-de-22percent-da-populacao-cadastrada-no-cadunico-vive-com-r-89-por-mes.ghtml. ùltimo acesso em 31/01/2021.

Figura 01 - Meio pelo qual os docentes enviam atividades aos alunos

OPÇÕES	RESPOSTAS
Impressas para os alunos	26,7%
Videoaulas gravadas	15,9%
Youtube	7,9%
Redes sociais (facebook, whatsapp ou e-mail)	40,5%
Plataformas educativas (blog, moodle, etc)	16, 7%
Nenhuma das alternativas anteriores	6,2%
Não se aplica	35,2%

Fonte: GEPEMDECC (2021)

Desta forma, em termos educativos, um dos principais problemas que envolveu a pandemia, no que diz respeito à educação, foi a falta de planejamento para a realização das atividades remotas e também a falta de assistência efetiva por parte do Estado para o trabalho mediado pelas tecnologias digitais. Na verdade, este problema já data de antes da pandemia onde também a formação de professores era um problema, pois a visão da tecnologia digital como somente uma ferramenta sobressalente na sala de aula, reinou nas escolas e ainda reina, desta forma ficando longe das prioridades das secretarias de educação e das instâncias governamentais um treinamento efetivo sobre uma utilização crítica da tecnologia (SANTOS, 2020).

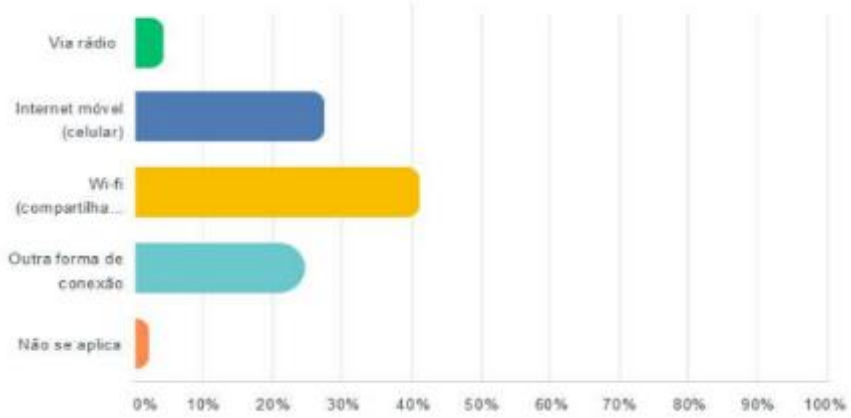
Embora professores tivessem celulares e computadores em casa, foi necessária a sua utilização com fins educacionais e então esbarramos na falta de formação para compreensão da aplicação desse uso para realização das aulas e também para produção de conteúdo ao adaptarmos os conteúdos didáticos para aulas remotas. Por outro lado, mesmo que ainda houvesse a possibilidade de realização das aulas à distância, um obstáculo era a falta de acesso dos alunos aos equipamentos, pois muitas vezes uma família tinha somente um telefone celular para ser dividido entre todos na casa.

De acordo com pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos em Educação, Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade, foi possível constatar esta realidade em dois momentos, tanto no início da pandemia, quanto depois de praticamente um ano das atividades prosseguindo de forma remota. Aqui apresentaremos algumas informações que buscam demonstrar dados de pesquisa em dois momentos, num primeiro momento será abordado um panorama em todo o estado, cuja participação corresponde a quase 753 docentes de todo o Estado da Bahia, ao passo que contrastamos esses dados com outra pesquisa, que dessa vez compreende sete territórios de identidade do referido estado. Embora elas tragam recortes temporais diferentes, é possível perceber uma intersecção marcante entre elas, onde as duas demonstram o despreparo para o ensino remoto e também como pouco foi investido para que fossem melhoradas as possibilidades de acesso à internet e aos aparelhos para o acesso às atividades.

Podemos citar ao observar os gráficos expostos abaixo pelas figuras 02 e 03 que trinta por cento dos docentes não possuem conexão à internet que possibilite uma estável realização

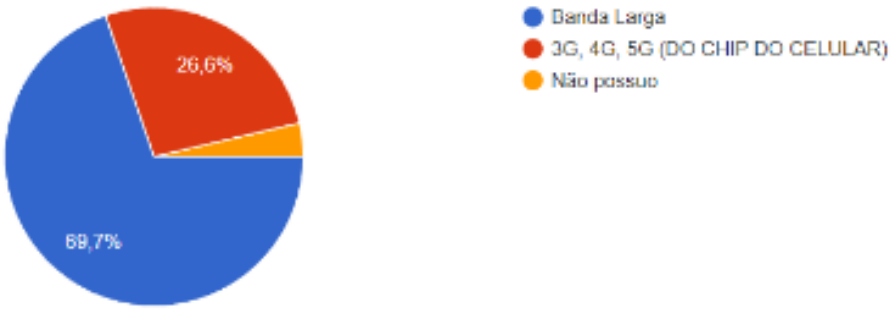
de atividades remotas vistos, os fatores limitadores das conexões 3G/4G[4] no Brasil e ainda observando os professores que não possuem nenhum tipo de acesso à conexão. E a figura 04 demonstra essa realidade de forma preocupante, na qual pouco mais da metade dos docentes apontam que conseguem realizar as atividades propostas por conta da qualidade de sua conexão.

Figura 02 - Conexão à internet que possuem os docentes (Pesquisa 01)



Fonte: GEPEMDECC (2021)

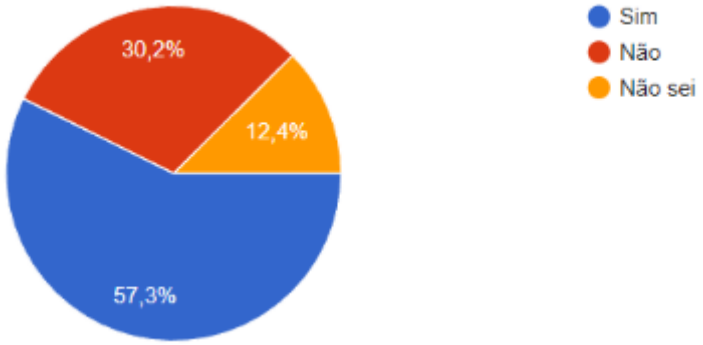
Figura 03 - Tipo de conexão que possuem os docentes (Pesquisa 02)



Fonte: GEPEMDECC (2022)

[4] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/velocidade-de-internet-no-brasil-esta-abaixo-da-media-e-expoe-desigualdade.shtml#:~:text=A%20velocidade%20da%20internet%20m%C3%B3vel,desigualdade%20de%20acesso%2C%20segundo%20analistas. Ùltimo acesso em 03/02/2022.

Figura 04 - Se é possível realizar as atividades escolares integralmente pela conexão que possuem

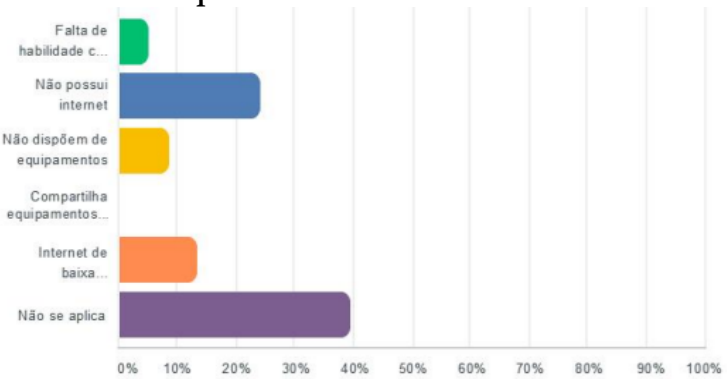


Fonte: GEPEMDECC (2022)

Prosseguindo com nossa análise, na primeira pesquisa, os professores respondentes demonstraram que maior parte das atividades da Bahia ocorreu de forma impressa e/ou redes sociais e e-mail, o que poderia dificultar as questões educativas relativas à interação entre os docentes e os discentes e notamos que a minoria apontou realização mesmo de aulas gravados ou aulas em tempo real. Porém, quando observamos a segunda pesquisa, depois de mais de um ano de pandemia observamos o seguinte: As figuras 05, 06 e 07 demonstram a grande quantidade de alunos que não teriam condições de acompanhar de forma integral as atividades propostas pela escola, no caso da figura 05, cuja pesquisa foi realizada ainda no início da pandemia, mais de 50% dos alunos estariam incapazes de realizar as atividades com a fluidez necessária, ou por falta de habilidade para manuseio dos equipamentos, ou pela baixa ou nenhuma conexão à internet. Na figura subsequente, os dados demonstram que em média 80% dos alunos ainda encarava problemas de conexão, seja por ela ser de baixa qualidade ou de nenhum tipo, conforme apontado e ainda pelos dados apontados pela figura 09, que no caso, a via de acesso às atividades escolares seria o celular dos responsáveis, que correspondeu a uma realidade encontrada em todo o país[5].

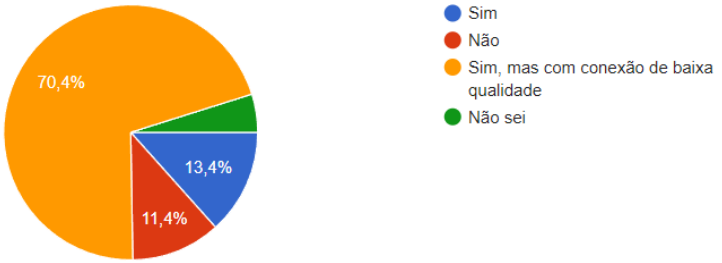
[5] Para mais informações, consultar: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/11/4961449-aluno-dividia-celular-com-dois-irmaos-51-na-rede-publica-ainda-nao-tem-acesso-a-computador-com-internet.html. Último acesso em 01/02/2022.

Figura 05 - Dificuldades enfrentadas pelos discentes para envio das atividades



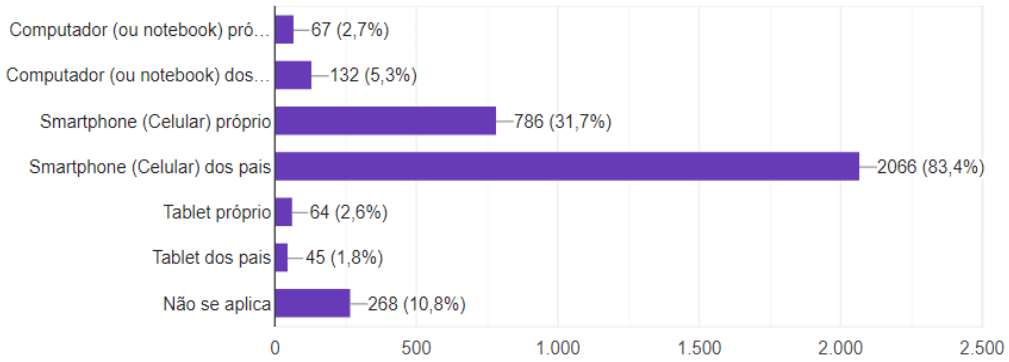
Fonte: GEPEMDECC (2021)

Figura 06 - Se os alunos possuíam algum tipo de conexão à internet que lhes permite acompanhar atividades escolares



Fonte: GEPEMDECC (2022)

Figura 07 - Aparelhos pelos quais os alunos acompanham as atividades escolares



Fonte: GEPEMDECC (2022)

Um ponto essencial que foi evidenciado por ambas as pesquisas diz respeito à Formação Docente, de acordo com Santos (2020) é necessário o investimento na formação docente

desde a graduação e que os professores aprendam a manipulação da tecnologia digital e que essas não sejam somente ferramentas dispensáveis, mas que sejam um método para promoção do aprendizado e também para a produção de conteúdo. Na primeira pesquisa, foi evidenciado que praticamente 80 por cento dos docentes não domina, ou domina somente de forma parcial a manipulação dos equipamentos. Na segunda pesquisa, mais da metade dos professores (em média 58%) ainda afirmou que não recebeu formação para o trabalho com as tecnologias, o que demonstra a falta de políticas eficientes para resolução desse problema.

O direito à educação na pandemia, o Estado e ausência

Ao passo que as ferramentas educacionais disponíveis ao público em geral são cada vez mais avançadas em tecnologia, a adoção do Ensino Remoto ou Educação a Distância se deu de maneira súbita. Se chocando com o despreparo das instituições de ensino, da aplicação abrupta de uma nova metodologia por boa parte dos professores e com a falta de subsídios dos alunos para acompanhar regularmente o ensino não-presencial.
Entre as múltiplas pautas que envolvem o direito à educação, Hage e Sena (2021, p. 06 e 07) destacam o acesso democrático à tecnologia:

> Nesse conjunto de pautas, é fundamental que essa força tarefa reivindique ao Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, que se assegure (com a contrapartida com os governos estaduais e municipais) uma política de financiamento emergencial aos sistemas de ensino, para garantia do acesso dos estudantes e professores às tecnologias da informação e comunicação –TIC, (computador e internet com qualidade) como condição primeira, para as escolas cumprirem seu papel no período pandêmico.

A Constituição Brasileira pactua com a educação em seu terceiro capítulo, aqui destacados os Artigos 205 e 206, que versam nos seguintes dizeres:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
> VII - garantia de padrão de qualidade; [...]
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Assim, resta evidente que é dever do Estado brasileiro que a educação seja para todos, em igualdade de condições, mantendo um padrão de qualidade e com o direito garantido ao longo da vida. Portanto, como bem observaram Hage e Sena (2021), no cenário pandêmico, e com a adoção do Ensino Remoto como meio único por boa parte do período pandêmico, e híbrido a partir das flexibilizações, é responsabilidade do Estado prover as condições para que todos possam gozar deste direito, sob a égide da nossa Carta Magna. Pois não havia alternativas ao Ensino Remoto Emergencial que garantissem a segurança dos estudantes brasileiros. Logo, o método de ensino adotado era um instrumento de manutenção da saúde pública.
Por isso, os autores (Ibid., 2021) defendem o apoio aos estudantes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, a proteção dos trabalhadores da educação e a democratização do

acesso à tecnologia "com atendimento prioritário às comunidades de baixa renda, aos povos indígenas, quilombolas e camponeses." (HAGE; SENA; 2021, p. 06).
Ainda, o acesso à educação se constitui como um direito humano, salvaguardado pelo Artigo 26, § 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, donde tem-se que:

> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Destarte, não apenas este direito é inato à condição humana, o direito de ser educado, como pela previsão na legislação brasileira, ao se confrontar com a inaptidão do Estado em prestar educação, nos termos pactuados pela Constituição, se pode reivindicar judicialmente o cumprimento de tal dever. (ARAUJO, NUNES JÚNIOR, 2018, p. 637)
O Brasil é marcado por desigualdades. Raça, classe e gênero manifestam as desigualdades sociais no país, não sendo diferente na educação. Situações extremas como a pandemia escancaram as diferenças no acesso à tecnologia, informação e educação. (MACEDO, 2021, p. 04)
O ambiente virtual implica obrigatoriamente na expertise nas novas tecnologias, na boa conexão de internet, na posse e disponibilidade de aparelhos eletrônicos adequados para o acesso às salas virtuais. Não é difícil pensar em famílias com mais de um filho tendo aula simultaneamente com seus irmãos, por vezes intercalando quem deve assistir a aula ou não. Ainda cabe mencionar que nem todos os lugares possuem cabeamento de internet de qualidade, além das dificuldades humanas ao considerar pais ou irmãos mais velhos se responsabilizando também pelo ensino virtual das crianças mais novas do lar. (MACEDO, 2021, p. 05)

> Se tais desigualdades já eram conhecidas no Brasil, durante a pandemia, com a transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, a diferença de acesso ampliou tais diferenças. Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: "Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos" (Rede de Pesquisa Solidária, 2020: 1). Na rede estadual de educação de São Paulo, mesmo com a criação de um aplicativo para transmissão de aulas online que não consome o pacote de internet do usuário apenas 27,3% dos estudantes acompanhavam as atividades quando mensurada a presença em alguns dias de maio e junho de 2020. No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda.

Bem verdade que a situação emergencial pandêmica revelou também o menosprezo ao direito à educação quando Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 prevê situações emergenciais e alternativas nas quais este direito não pode ser marginalizado. Conforme antecipa o Artigo 5, §5º, a criação de "formas alternativas de acesso ao ensino", e expressamente disserta o Artigo 32, § 4º, que o ensino a distância é um mecanismo

complementar ou emergencial. Por fim, o Artigo 80 trata do incentivo ao ensino a distância no que tange a regulamentação, redução de custos e concessão de canais educativos.
Isto posto, a legislação brasileira transluz o direito à educação e a previsão de situações especiais ou emergenciais que utilizem dos mecanismos do ensino remoto. Evidenciando que a desigualdade tecnológica, aqui aplicada ao ensino, é resultado do descaso estatal em incentivar, promover e adotar medidas que apliquem o direito à educação de forma verdadeiramente democrática. Descaso este que não é fruto da pandemia, mas foi destacado nela. (SILVA, 2020, p. 192 e 193)

Considerações Finais

Certo que a pandemia produziu graves consequências sociais em virtude da suspensão dos serviços que foram interrompidos que são essenciais para nossa vida em sociedade e a educação seguramente foi um dos mais impactados, visto que a escola é um dos meios mais importantes de acesso à formação para o cidadão. Entretanto, a suspensão das atividades escolares evidenciou problemas de acesso no acesso à educação, em vista da continuação das atividades de forma remota que impediu o acesso de milhões de brasileiros, principalmente por conta da dependência de aparatos tecnológicos, os quais grande parte da população não tinha acesso.
As pesquisas do GEPEMDECC nos demonstraram que as atividades prosseguiram de forma desigual pelo estado da Bahia, o que gerou disparidades na forma de aprendizado entre os alunos. As duas pesquisas demonstraram que foram poucos os avanços do Estado no que concerne ao suporte à educação remota e que não foi assegurado aos professores plenas condições de prosseguirem com as atividades como deveria ter ocorrido e é preconizado pela legislação.

Referências

ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Curso de Direito Constitucional. 22. ed. São Paulo: Verbatim, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. DIREITO À EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210203.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Edileuza Fernandes. PARA ONDE VAI O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S.L.], v. 6, n. 4, p. 188-206, 10 dez. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. http://dx.doi.org/10.12957/riae.2020.51884.

ASSIS, Graciano Júnio de; LIMA, Edenilson Ernesto de. **Escola, família e sociedade: diferentes espaços na construção da cidadania**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.
Mota, Cristiane Herbst, Mastroeni, Silmara Salete de Barros Silva e Mastroeni, Marco Fabio Consumo da refeição escolar na rede pública municipal de ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2013, v. 94, n. 236, pp. 168-184. Disponível em: <>. Epub 28 Jun 2013. ISSN 2176-6681.

Santos, I. T. R. dos, Barreto, D. A. B., & Soares, C. V. C. de O. (2021). TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O KAHOOT! COMO AVALIAÇÃO FORMATIVA. *fólio - Revista De Letras*, *12*(2). https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7659
CGI.br, COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em:https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

GEPEMDECC. **Educação no Contexto da Pandemia: o ensino remoto: percepção de docentes baianos no contexto da pandemia do Covid-19**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2021. 22 f.

GEPEMDECC. **Educação no Contexto da Pandemia: o ensino remoto: percepção de docentes baianos no contexto da pandemia do Covid-19**. 02. ed. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2022.

O BRINCAR E O INTERAGIR NA INFÂNCIA: A CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES FACE A FACE À CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Janaína Raquel Cogo[1]
Martin Kuhn [2]

Introdução

A pandemia causada pela propagação da COVID-19 modificou nosso cotidiano e provocou situações de excepcionalidade em todos os âmbitos da vida, sem ressalvas à educação. As tecnologias já eram recorrentes à organização da vida cotidiana, contudo, a pandemia alargou e demandou seu uso como possibilidade de estreitar relações em tempos de distanciamento social. Recorreu-se a elas como possibilidade de dar continuidade ao trabalho do aprender e ensinar e do interagir, agora mediados por meios digitais.

O cenário de excepcionalidade produziu reflexões no campo da Educação tensionando as possibilidades e os limites do diálogo entre infância, práticas educativas e aprendizagens, mediadas pelas tecnologias. Se por um lado sabemos que as infâncias são cada vez mais midiáticas, por sua relação próxima com as mídias eletrônicas, a pandemia evidenciou a necessidade e a centralidade das relações do face a face, o interagir e o brincar das crianças, para o processo de aprendizagem. Na infância, as relações entre crianças e crianças e crianças e adultos são imprescindíveis à construção do conhecimento.

A pandemia reiterou que práticas educativas significativas na infância implicam crianças e professoras[3] ativas, pois o conhecimento é algo vivo, que pulsa nas interações, nas curiosidades e nas necessidades das crianças. Reconhecer a criança como ser ativo, como produtora de cultura, que interage com os outros e com o seu meio social e o transforma, deixando aí suas marcas, significa afirmar que as relações do face a face da criança/criança e da criança/adulto são fundamentais para seu desenvolvimento. Assim, a pandemia produziu um tempo de desafios, de incertezas, de angústias, de tristezas e que nos faz interrogar o trabalho pedagógico com as crianças por meios tecnológicos.

Assim, orientados a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil - interações e brincadeiras, propostos pela BNCC (2017), problematizamos: em tempos de pandemia, de aulas remotas, como dispor práticas pedagógicas que asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem das crianças da educação infantil? Como objetivo propomos a refletir se as práticas pedagógicas em tempo de pandemia, via tecnologias, asseguram o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. Sustentamos que as tecnologias, por mais que intentaram dar continuidade aos processos pedagógicos, são limitadas na produção de práticas pedagógicas que asseguram

[1] Pedagoga. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/ RS. E-mail: janaraquelsr@gmail.com.
[2] Pedagogo e Sociólogo. Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS – Brasil e Universidad Autónoma de Madrid. Professor Titular da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. E-mail: martk@outlook,com,br
[3] Nessa reflexão manteremos o gênero professoras, pois na educação infantil elas ainda são a esmagadora maioria.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

o interagir e o brincar como requisitos ao processo de aprendizagem. O interagir e o brincar requerem relações face a face para a construção de um ser ativo, produtor de cultura, que interage com meio social e o transforma.
Para assegurar esse percurso reflexivo serão discutidas as relações entre infâncias contemporâneas e as tecnologias em um primeiro movimento. A este segue uma reflexão sobre a infância em tempos de adversidades. E, por fim, um terceiro movimento que aborda a importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem na educação infantil. Para concluir tecemos considerações acerca das possibilidades e dos limites das práticas pedagógicas desenvolvidas em tempo de pandemia.

Infâncias contemporâneas e tecnologias

Vivemos um momento em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) reelaboraram as noções de espaço e tempo. As tecnologias rompem as fronteiras físicas possibilitando o compartilhamento de informações, praticamente em tempo real, entre diferentes locais do globo. Especialmente na pandemia de COVID-19 não podemos deixar de considerar que as tecnologias possibilitaram a continuidade da vida ordinária, respeitando o distanciamento social.
As TDICs são e foram utilizadas durante a pandemia por diversos setores da sociedade como empresas, universidades, escolas de educação básica, nas relações familiares e nas demais relações humanas, como meio para assegurar a continuidade das atividades humanas ordinárias. Nas escolas de educação básica, sem preparação para esse momento de crise repentina e na tentativa da não suspensão total do trabalho pedagógico, inserem-se as TDICs, ensino híbrido ou ensino remoto, para dar continuidade ao trabalho escolar. Contudo, os pesquisadores já sinalizam que o contexto vivenciado pelas escolas não se trata/tratou de uma metodologia de ensino híbrido, mas sim, de um ensino remoto de emergência.
O que ficou evidenciado, inicialmente, que a grande maioria das escolas de educação básica pública de nosso país não dispõem de uma infraestrutura digital. Tampouco os professores têm formação e domínio da tecnologia e dos recursos de transposição didática de seus conhecimentos profissionais para ensinar por meio de recursos digitais. E, do mesmo modo, muitas famílias e seus filhos/as não têm/tinham acesso a redes digitais e domínio das tecnologias para aulas remotas. Nesse contexto, o que predomina é um contexto abrupto de necessidades. Hodges *et. Al* (2020, p. 6) ponderam que "Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise". Mais do que isso, revela uma realidade de não acesso as tecnologias digitais de escolas, professores e famílias, o que anuncia a mazela, não nova, a que está submetida a educação brasileira, a formação de professores e boa parte da população brasileira.
Ainda que se trate de um contexto de ensino remoto emergencial, muito se fala em incorporar aspectos desse formato de mediação escolar das aprendizagens via recursos digitais, para o pós-pandemia. Recortando as especificidades da educação infantil, torna-se importante reflexionar sobre a relação entre as TDICs e as infâncias.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O conceito de infância é uma construção histórica e, desse modo, as percepções sociais sobre a infância não são universais e nem estáticas. Atualmente, há discussões que se ocupam da relação entre a infância contemporânea e mídias eletrônicas. Para Buckigham (2007, p. 7):

> As crianças parecem cada vez mais viver "infâncias midiáticas"; suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas.

É fato que as crianças possuem proximidade com as mídias eletrônicas, uma vez que já nasceram em um contexto em que estas estão cada vez mais presentes no cotidiano de famílias de diferentes estratos sociais. Para Buckigham (2017) a relação da infância com as mídias eletrônicas é vista de maneira antagônica, positiva e/ou negativa. Em sua face negativa, Buckigham (2017, p. 65) ressalta que "Atribui-se às mídias eletrônicas um singular poder de explorar a vulnerabilidade das crianças, de abalar sua individualidade e destruir sua inocência". Contudo, por outro lado, Buckigham (2017, p. 65) destaca que mais recente tem-se visto também essa relação de maneira mais positiva:

> Longe de serem vistas como vítimas passivas das mídias, as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de "alfabetização midiática", uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos. As novas tecnologias de mídia, em especial, são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a autorrealização (BUCKIGHAM, 2017, p. 65).

Assim, a proximidade das crianças com as mídias eletrônicas pode ser vista tanto de maneira positiva como negativa. O autor ressalta que considerar que "as crianças sejam ou vítimas passivas da mídia ou consumidoras ativas significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos" (BUCKIGHAM, 2017, p. 119). Considerando as reflexões do autor, embora as crianças apresentem uma disposição, uma curiosidade e facilidade para o desenvolvimento de certas habilidades, ponderamos que como recurso pedagógico para a aprendizagem infantil, as mídias digitais não se demonstraram efetivas para as aprendizagens das crianças da educação infantil.

As mídias eletrônicas podem até serem interessantes para as crianças em jogos interativos, vídeos, diversos aplicativos criados hoje, porém, esta ocupação deve ser limitada em horários do dia da criança e não ocupar a maior parte do tempo delas. As crianças possuem um corpo em desenvolvimento que precisa ser movimentado, um cérebro que estabelece infinidades de conexões neurais para a aprendizagem e que as mídias não contemplam integralmente.

O que a pandemia evidenciou foi a necessidade de resguardamos o tempo da infância, do aprender em conjunto, em interação, de considerar a inteireza da criança. Evidencia-se, igualmente, a desigualdade social, a falta de acesso, a fome, a miséria, a falta de uma habitação adequada para as crianças morarem. Nem todas as crianças possuem em suas casas internet, boas condições de moradia e comida. Assim, o retorno às atividades presenciais foi requerido à educação infantil, ainda anuncia e denuncia marcas de sua matriz compensatória e assistencialista. Embora as políticas públicas tenham superado a perspectiva assistencialista para a educação infantil em discurso, contudo, as demandas sociais das famílias ainda afirmam, reiteram a necessidade de assistência, de ações compensatórias e quiçá, de educação.

Falar de infâncias na pandemia implica considerar a desigualdade de acesso das famílias. Muitas crianças, infelizmente têm na escola seu maior suporte, evidenciando ainda a insuficiência de políticas públicas para a infância, além de políticas educacionais à educação infantil. Outrossim, sobre as infâncias contemporâneas, em tempos de pandemia e de sua relação com as tecnologias, consideramos que as experiências infantis não podem limitar-se a tela de um computador e de um celular.

O contexto evidenciou/evidencia que as tecnologias não possibilitaram às crianças as mesmas oportunidades de acesso, tampouco possibilitaram às crianças suas necessidades de brincar e interagir. Caracterizou-se como uma educação infantil que não ultrapassou atividades prontas e sem significado, que reduziu as experiências infantis e generalizou modos únicos de aprender. A educação infantil requer ter presente em seus princípios o tempo de ser criança, a centralidade do brincar e do interagir no processo de aprender, aspectos que serão discutidos na próxima seção do texto.

A infância em tempos de adversidades

A infância é um tempo de encantar-se com os pequenos detalhes da vida, com as transformações da natureza, com as brincadeiras sem demarcação de espaço e tempo. Ser criança é encontrar em diversas materialidades a oportunidade de brincar, de aprender, de se relacionar com outros e com o mundo. É a imprevisibilidade dos momentos cotidianos que enriquece as relações e que produzem sentidos para o mundo. As experiências da infância fogem a determinações de momentos exclusivamente planejados de aprendizagens, pois todos os momentos cotidianos na infância são contextos de aprendizagens. Para além das atividades formais, as aprendizagens na infância são em diferentes contextos, momentos, nas diferentes vivências, que se constituem na interação e nas relações, nos interesses, na curiosidade infantil. Nesta perspectiva, pensar à docência na educação infantil que consiga abarcar as singularidades infantis é complexo e desafiador. Exige do professor atenção, escuta sensível às suas necessidades, a seus interesses, envolve um construir dialógico, na interação do face a face com as crianças.

A pandemia de COVID-19 apresentou-nos uma situação de calamidade, de provisoriedade na apresentação de soluções para um tempo de distanciamento social, também para o contexto da educação infantil. Sem a possibilidade do encontro, o momento foi pensar em maneiras de aproximação com as crianças sem a interação física, o que mesmo em diversas tentativas, não se demonstrou plausível. Pensar a infância, é pensar em crianças que em um mesmo tempo histórico vivem de formas diversas, o que requer olhares singulares para infâncias plurais. Desse modo, entendemos que as experiências vivenciadas na educação infantil, nesse tempo de pandemia, tornam imperativo repensar o nosso olhar para a infância. Walter Kohan (2019) reflete de modo muito pertinente afirmando que "A escola não tem infância". Parece que a escola está se transformando em um espaço de aceleração do tempo infantil, entrando na lógica do capital, em que o tempo representa lucro, e assim, o tempo de ser criança, brincar, experienciar e vivenciar todas as possibilidades do tempo presente tem se tornado menos presente. Uma lógica em que predomina o tempo do Khrónos, o "[...] tempo do capital, do mercado, e cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo. Essa forma de afirmar o tempo tem influência decisiva sobre a experiência temporal que podemos ter em uma escola" (KOHAN, 2019, p. 12). No

caso da educação infantil, significa uma preparação para o ensino fundamental, um conjunto de saberes técnicos e instrumentais a serem dominados.

No Brasil, a luta pela superação da perspectiva assistencial, compensatória de educação infantil e da perspectiva escolarizante, buscando uma escola para a infância, se firma aos poucos. Porém, anunciam-se retrocessos em nosso tempo, como por exemplo, a discussão e a proposição de implementação de livros didáticos na educação infantil, através do Programa Nacional do Livro Didático. A lógica que impera é a da aceleração do processo de alfabetização na infância. Antecipar processos, roubando o tempo de ser criança. É a afirmação de uma escola em que não há infâncias.

Nesse tempo de sofrimento, de perdas de familiares à pandemia, de crise econômica, o direito a uma educação de qualidade, continua sendo a finalidade do trabalho pedagógico. Sim, as aprendizagens infantis são fundamentais, mas como ressaltado por Martins Filho (2020, p. 133) "[...] as experiências não cabem em uma folha A4, vão para muito além do papel, da produção de uma atividade com resultado previamente determinado".

As vivências em contextos da educação infantil retratam que as atividades planejadas em tempos de pandemia para serem desenvolvidas em casa pelas crianças, em sua maioria, tratam-se de atividades mecânicas, escolarizantes, que não asseguram o protagonismo infantil. Não se critica aqui as professoras, que em sua maioria buscaram propor atividades significativas, mas estas assumiram uma perspectiva reprodutivista a ser realizada com a família, sem a mediação do professor e sem a interação criança/criança e crianças/professoras. Ressalta-se a impossibilidade de traduzir, seja no papel, por meio de atividades programadas ou por meio de livros didáticos, a riqueza das descobertas infantis, da pesquisa, da escuta sensível, das experiências e das interações na educação infantil vividas nas relações face a face.

Nesse sentido, Kohan (2019, p.13) sugere de devemos devolver "O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca". Esse é o tempo Kairós. Um tempo não preso a produtividade do capital e do mercado. Um tempo que se insurge ao apressamento, mas de diminuir o ritmo, de deixar as crianças viverem suas infâncias e proporcionar experiências com a natureza, com brinquedos não estruturados, com um universo de possibilidades.

A pandemia deveria ter nos ensinado que o tempo mais valioso é o presente, o tempo Kairós. Que as crianças não deixaram de aprender fora da escola e que não devemos querer recuperar "o tempo perdido" e sim, aprender a enxergar novas possibilidades. Não vivemos um tempo perdido se aprendermos a olhar para além da lógica do capital. Um tempo de sofrimentos, mas que se apresenta a nós e temos que aprender com ele a estabelecer uma nova relação com as pessoas e com a natureza. Não busquemos recuperar o tempo das crianças. Elas aprenderam sim, não as aprendizagens que a perspectiva escolarizante de nosso tempo exige, mas as aprendizagens singulares e ao mesmo tempo plurais, dos diferentes contextos em que vivem.

A importância do brincar e do interagir nos processos de aprendizagem

As interações com o meio, com outras crianças e os adultos são fundamentais para as aprendizagens na infância. É a partir das interações que a criança desenvolve a comunicação

com outros seres humanos, amplia suas percepções, constrói sentidos, elabora conceitos, experimenta, socializa-se. Vygostsky defendia que o desenvolvimento humano necessita das interações para desenvolver-se, sendo que as interações possibilitam que as características tipicamente humanas, como a linguagem, aconteçam, e além disso, proporcionam o desenvolvimento de características pessoais de cada criança. Rego, estudiosa de Vygostsky, (2014, p. 58) afirma que:

> [...] a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modos de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.

A criança aprende interagindo, imaginando, brincando. A interação com a cultura, com os elementos da sociedade, com outras crianças e adultos é condição necessária à aprendizagem. Brincar possibilita à criança o desempenho de papéis, a interação com o meio e com outras pessoas, desempenhando funções além de sua faixa etária, buscando internalizar conceitos, aprendizagens, e assim desenvolve sua criatividade e imaginação. Brincar é uma atividade fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do infante.

Uma concepção de educação infantil que considere a criança como centro do processo educativo, em que a importância das interações e das brincadeiras entre as crianças seja considerado, é necessário ao professor planejar e oferecer diferentes espaços, tempos e materiais para que as crianças possam interagir, brincar, testar hipóteses sobre o mundo que as cerca. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

As interações e as brincadeiras aparecem como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) reforça esta orientação, definindo ainda, direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Deste modo, as orientações curriculares buscam incorporar e respeitar as linguagens das crianças, seus movimentos, ritmos, considerando que o trabalho pedagógico na educação infantil não está preso a espaços e tempos circunscritos e fechados com mesas, umas atrás da outra e, muito menos, aos materiais produzidos pelos adultos em que baste que a criança pinte, recorte ou os circule como forma de treinamento mecânico.

O planejamento de práticas educativas na pandemia, tanto no ensino remoto, quanto no momento de retorno das atividades presenciais na educação infantil, demandou complexidade ao pensar em possibilidades de buscar efetivar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assegurar interações e brincadeiras como eixos estruturantes às práticas educativas em contextos presenciais já é um desafio, imagine considerando os protocolos de distanciamento social ou mesmo em contexto de ensino remoto.

Para Marques (1990, p. 29), "ponto de partida e ponto de chegada da Pedagogia são as relações diretas e imediatas do face-a-face, tais as que se dão em sala de aula". Considerando a importância do face a face nas relações educativas, acresce-se à educação infantil, a complexidade e as especificidades nas práticas educativas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Há que se considerar ainda que as crianças não aprendem e desenvolvem-se todas da mesma maneira. Cada criança interage e aprende de modo singular, antecipando a impossibilidade de prever propostas prontas para serem desenvolvidas em casa com as famílias no contexto de ensino remoto, além dos limites de um planejamento na educação infantil que não considere as relações face a face, as interações e as brincadeiras entre as crianças.

Nesse sentido, o professor assume o papel de articulador entre os interesses e necessidades das crianças por meio da intencionalidade e do compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Ao se limitar as experiências das crianças às telas e à escassez de interações, estamos asfixiando sua imaginação e criatividade, menosprezando sua capacidade de criar e reinventar possibilidades, desacreditando em sua potência e comprometendo a existência e a própria identidade do professor como profissional sensível e com o olhar atento:

> Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao dirigir-se às crianças, busca apenas o que "deveriam fazer" (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos, quando choram ou riem? (OSTETTO, 2012, p.22).

As experiências das crianças criam movimentos, indagações, possibilidades que impulsionam a construção das práticas educativas e que corroboram para a constituição profissional do professor. Contudo, as interações foram prejudicadas, pois além de terem ocorrido por meio de telas, muitas crianças não tiveram acesso à internet e às tecnologias. Ainda, cabe ressaltar que no ambiente familiar não há organização de tempos e espaços planejados com intencionalidade às aprendizagens como no ambiente escolar. As experiências das crianças aconteceram sem a contribuição coletiva, sem as impressões e opiniões das outras crianças e dos adultos.

Para Oliveira et al (2019), a convivência com outras crianças é uma grande motivadora de aprendizagens na educação infantil:

> Acreditamos que o maior estímulo para uma criança seja a companhia das outras crianças. Compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar espaços, rotinas e promover também a interação das crianças (OLIVEIRA et al, 2019, p. 62).

Considerando a importância das interações entre as crianças, brincam, expressam-se e aprendem com as outras, estas desenvolvem sua curiosidade a partir dos materiais e experiências presentes no cotidiano. Esta intencionalidade educativa deve estar presente no planejamento e organização das situações propostas na educação infantil pela professora. Planejar com intencionalidade na educação infantil é considerar o contato com diversos materiais, sonoridades, elementos culturais, objetos, elementos da natureza como

possibilidades de aprendizagens. É nesse movimento que os direitos de aprendizagem também se asseguram.

Significa que os espaços e tempos requerem ser pensados e organizados de modo que as crianças sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento. Estas, ao interagirem com materiais diversos, cores, texturas em espaços livres para utilizarem sua imaginação, criam novos significados e constroem o conhecimento acerca do mundo. Planejar espaços e tempos como esses, exige estudo e escuta sensível, aos desejos, às necessidades das crianças e principalmente, às suas potencialidades.

O professor, neste sentido, é um potencializador das interações, busca apresentar a complexidade do mundo às crianças. Para Oliveira et al (2019 p. 49):

> É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social (OLIVEIRA et al, 2019 p. 49).

Portanto, ser professor na educação infantil demanda um exercício cotidiano de intencionalidade e compromisso. No contexto de pandemia a escola tem sua responsabilidade ampliada, pois muitas das crianças não têm outro espaço que respeite suas especificidades para interagir e brincar. Essas especificidades, para tanto, requerem planejamento e organização para o desenvolvimento das práticas educativas. Neste sentido:

> O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Os desafios impostos pela pandemia foram potencializados nos ambientes das instituições educativas com o retorno das atividades presenciais. Além do trabalho pedagógico, tornam-se parte os planos de contingência para que as práticas educativas pudessem ser desenvolvidas com segurança, com a tentativa de respeitar as especificidades das crianças e, ao mesmo tempo, assegurar as interações e as brincadeiras.

> Ao nascer o ser humano está inserido em uma determinada cultura e passa a viver em um determinado tempo histórico. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança incorpora as coisas do mundo, aprende a simbolizar suas experiências e, simultaneamente, a desenvolver sentimento em relação às pessoas e coisas e a agir em seu meio, também transformando-o por meio de sua ação. Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal (GONÇALVES, 2007, p. 76).

É nas interações estabelecidas entre criança/criança, criança/adultos que são desenvolvidas a sociabilidade, a afetividade, a leitura de mundo e a construção de sua identidade. Para tanto, o desenvolvimento integral da criança passa pelo planejamento cuidadoso, pelo compromisso pedagógico que potencialize as formas de expressão e manifestação das crianças. Mesmo que as linguagens oral e escrita sejam privilegiadas na escola, é importante

reconhecer que não são as únicas a serem estimuladas, pois a criança utiliza gestos, emoções, expressões corporais entre outras de outras formas para se comunicar com o mundo. Ao explorar o ambiente e os objetos a crianças vão construindo conhecimento sobre eles, aumentando seu repertório de possibilidades e significados.

A possibilidade de desenvolver as múltiplas linguagens na infância manifestam-se a partir da escuta sensível às crianças, às diversas maneiras das crianças expressarem-se acerca do que estão sentindo, de suas curiosidades, de seus interesses. A educação infantil acontece por meio das brincadeiras e das interações. É por meio delas que as múltiplas linguagens e expressões infantis são possibilitadas pelo trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, ressaltamos como limitadora uma educação infantil significativa às crianças com propostas prontas para serem executadas. A pandemia de COVID-19 produziu um cenário de excepcionalidade, as tecnologias foram um recurso emergencial, mas de modo algum se afirmam como uma alternativa à educação infantil.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 desnudou um cenário já anunciado em muitas escolas de educação infantil, o de uma escola para a infância que tem pouco espaço e tempo para ser criança. As políticas educacionais (BNCC), a proposição de um livro didático para educação infantil, mostram-se desencontradas. Por um lado, buscam garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças reconhecendo campos de experiências na organização de propostas para a educação infantil e, por outro, prevê uma lista de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada campo de experiência. Tal postura desconsidera, de certo modo, a centralidade das crianças no documento, sendo o foco dirigido para os conteúdos que devem ser trabalhados.

Outra política que tem buscando apressar a escolarização infantil é o PNLD. Ele institui livros didáticos para a educação infantil e, desse modo, desconsidera os tempos de brincadeira, de interação, de descobertas e buscam impor modos de ser criança, em modelos estereotipados e propostas prontas, que não consideram as singularidades e as múltiplas formas de expressão das crianças.

A pandemia trouxe um cenário de excepcionalidade às práticas pedagógicas na educação infantil. A educação infantil remota dificultou considerar as singularidades infantis, as interações e as brincadeiras. Um contexto que pode nos fazer perceber que nas práticas pedagógicas da educação infantil surgem propostas que desconsideram a criança, que desconsideram a importância do brincar e do interagir nas aprendizagens infantis. As práticas desenvolvidas remotamente em um contexto de distanciamento social foram necessárias à saúde coletiva e, nesse cenário, as práticas educativas sem a interação e sem as relações face a face foram uma alternativa emergencial.

As reflexões anunciadas no texto mostram que as crianças contemporâneas assumem uma relação mais próxima com as tecnologias, mas também mostram o quanto as aprendizagens infantis perpassam as interações, as brincadeiras e as expressões infantis dos encontros do face a face. As práticas educativas na educação infantil devem considerar as crianças, suas necessidades, seus interesses, suas singularidades. Larrosa (2006, p. 188) nos faz pensar em como, muitas vezes, queremos reduzir a infância ao que esperamos dela. "Não se trata então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação –

reduzamos a infância a algo, que de antemão, já sabemos o que é, o quer e o que necessita". É importante que tenhamos conhecimentos sobre a infância e sobre seu desenvolvimento, mas que fundamentalmente asseguremos espaço para a singularidade das crianças, que não queiramos reduzir todas as crianças a se desenvolver da mesma maneira. Que possamos estar abertos ao novo, à experimentação, que nos renovemos enquanto professores a cada novo grupo, a cada nova criança que chega ao nosso encontro.
O desejo, nesse sentido, é que tenhamos a coragem, a sabedoria para receber as crianças, sem querer reduzi-las a lógica do mundo adulto. Que o espaço e tempo da educação infantil seja criação, experimentação, do brincar, do desenvolver-se e do aprender. Ser professor de educação infantil é desafiador, porém, quando nos possibilitamos a enxergar o mundo através da lógica infantil, aprendemos muito com as crianças e transformamos a educação infantil em um lugar de aprendizagem, de magia, de criatividade e de encantamento.

Referências

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Edições Loyola, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Escribo, Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 01-12. 2020. Disponível em: http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17. Acesso em: 30 jun. 2020.

KOHAN, Walter. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (organizadoras). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-14.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Alfredo Veiga-Neto (Trad.) 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. O educador/pedagogo na relação educativa direta. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, Ano 5, nº 17, p. 17-30, jan./mar. 1990.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos; *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.) **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores**.** Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

NOÇÕES DE DIREITO CONSTITUCIONAL NO ENSINO MÉDIO: TRABALHO DOCENTE PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E O MUNDO DO TRABALHO

Lincoln dos Reis[1]
Cílson César Fagiani[2]

Vivemos em uma sociedade dinâmica, cujas necessidades educacionais sofreram mudanças ao longo do tempo e as políticas públicas do país não acompanhou as regras impostas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, deixando, assim, de atingir os propósitos da educação.

Diante dessa imposição constitucional, a pesquisa teve como objetivo principal demonstrar a importância do Estado em promover a Inclusão das Noções do Direito Constitucional, em especial os trabalhistas, no Ensino Médio, de forma transversal e obrigatória, e também apresentar como produto final um projeto de lei que possibilite que este conhecimento seja incluído de forma obrigatória no Ensino Médio, uma vez que hoje este conhecimento é apenas uma recomendação.

Para atingir esse fim, temos como objetivos secundários, descrever os aspectos históricos e ontológicos na relação entre o trabalho e a educação na sociedade, e, em seguida, a luz da doutrina e da legislação vigente elucidar o direito dos indivíduos a uma educação de qualidade que visa à formação crítica para o exercício pleno da cidadania, além do levantamento legal de apoio à inclusão desse conhecimento no Ensino Médio e a proposta de incorporação desse tema de forma obrigatória no currículo do Ensino Médio por meio dos temas contemporâneos transversais.

Esclareço que apesar dos aspectos legais terem sido o alicerce do trabalho, minhas vivencias foram os estímulos, principalmente as vividas a partir de janeiro de 1996, ano que comecei a trabalhar na Justiça do Trabalho de Araguari-MG. Quando através das experiências obtidas, passei a ter a real noção da sociedade a qual estamos inseridos, ocasião que observei na prática o despreparo de grande parte dos indivíduos em reconhecer e exercer os seus direitos e deveres como cidadãos. Essa constatação ocorreu ao longo do tempo, na medida em que éramos procurados por trabalhadores que queriam ingressar com uma reclamação trabalhista sem constituir um advogado.

Outros fatores que influenciaram na escolha da pesquisa surgiram diante das perdas recentes sofridas pela classe trabalhadora, a exemplo, os cortes dos direitos trabalhistas feitos no governo do Presidente Michel Temer, no período de 12/05/2016 a 01/01/2019, e a reforma da Previdência Social ocorrida no governo do Presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 02/01/2019. Ressalta-se que todas essas alterações contaram com o apoio de grande parte da sociedade que, de forma inconsciente e manipulados pela imprensa, legitimou esses atos absurdos contra a classe dos trabalhadores (SOUZA, 2017), demonstrando a ingenuidade e fragilidade intelectual da sociedade.

Assim, oferecer as noções do direito constitucional no Ensino Médio irá possibilitar que

[1] Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba-MG, e-mail: lreis47@hotmail.com
[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Campus Uberlândia. Pesquisador com apoio CNPq e FAPEMIG, e-mail: cilsoncf@gmail.com

todos os membros da sociedade, de forma igualitária, tenham os conhecimentos mínimos de seus direitos, suas obrigações e, principalmente, dos direitos trabalhistas, sociais e humanos, os quais são essenciais para cumprir com os objetivos da Educação traçados em nossa Constituição Federal de 1988.

Diante do exposto, a questão do estudo está amparada em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96 das Diretrizes e Base da Educação Nacional, as quais afirmam que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, que por meio dessa tem a obrigação de promover e incentivar o pleno desenvolvimento do indivíduo e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, demonstrando assim, que a educação deve desenvolver os conhecimentos necessários para o trabalho e "educar para e pela cidadania".

Nesse sentido, a pesquisa tem com hipótese de estudo comprovar que o conhecimento dos Direitos Constitucionais será uma ferramenta extremamente importante para que a educação promova o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania.

As principais referências adotadas para o desenvolvimento do estudo são as obras de Dermeval Saviani, por esclarecer as contradições relativas entre a escola e a educação em uma sociedade capitalista, defendendo a educação como condição transformadora; Paulo Freire por defender uma escola libertadora, entre outros. Além da legislação vigente que será analisada de acordo com a problematização da pesquisa.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi bibliográfica e documental com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2013), cujos dados foram obtidos em estatísticas e documentos públicos disponíveis no Foro da Justiça do Trabalho de Araguari, ano base 2019, e do Senado Federal, ano base 2013, combinados com uma investigação de natureza bibliográfica em doutrinas, pesquisas já realizadas sobre o tema e na legislação vigente que são analisadas de acordo com a problematização crítica do estudo, correlacionando diferentes variáveis sociais em um único contexto. A pesquisa, quanto a seus objetivos, é explicativa, pois visa identificar que a falta da inclusão dessa temática no trabalho docente é um fator determinante de vários problemas sociais.

Aspectos ontológicos e históricos na relação do trabalho e da educação na sociedade

Baseado na gênese desta relação e nos fins da educação contemporânea fazer uma breve análise do tema é sem dúvida fundamental para demonstrar as necessidades atuais do Ser Humano ao conhecimento das noções gerais do Direito Constitucional, em especial na área do direito do trabalho, uma vez que este conhecimento tornou-se indispensável na preparação do indivíduo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Iniciamos com o entendimento de Braverman (1987) sobre o trabalho e sua importância no desenvolvimento social da espécie Humana:

> O trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo... Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana... O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos. A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva do trabalho humano. (BRAVERMAN, 1987, p.50-53).

Nesse contexto, observa-se que o trabalho para o Ser Humano resulta não apenas do instinto, mas sim de uma infinita variedade de funções e suas divisões, com base nas atribuições e necessidades do grupo social ao qual está inserido.
Por sua vez, Saviani (2007) esclarece que a relação entre a educação e o trabalho surge com o nascimento do ser humano, no exato momento que este é inserido na natureza, o qual passa a existir porque dispõe de corpo e funções biológicas, neste instante, o homem não tem sua existência garantida pela natureza, fato que os diferenciam dos demais animais. Assim, diante deste fator vital, para garantir sua existência, ao nascer, o ser humano é obrigado a se transformar em um novo tipo de ser, o ser social, cujas peculiaridades não estão definidas em sua genética, mas sim na necessidade básica de viver em sociedade.
Para Saviani (1996):

> [...] a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem... O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. (SAVIANI, 1996, p. 152).

O direito à educação

Conforme já explicitado a educação nasceu no mesmo momento em que o ser humano surgiu e teve como principal necessidade garantir sua existência, entendimento que Saviani corrobora ao dizer que "a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo" (SAVIANI, 2007, p. 154).
Nesse sentido, Brandão (2007, p.7) afirma que "Ninguém escapa da educação", todos em algum momento da vida se envolvem com ela, seja para aprender, ensinar ou aprender e ensinar. Atenta para a existência de diferentes formas de educação, que ocorrem de acordo com as necessidades e os tipos de sociedades e culturas.

> Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2007, p.11).

Para Brandão, a educação existe de acordo com as categorias de sujeitos de um povo e entre povos, que a usam como um recurso a mais de sua dominância. Alega ainda que a educação pode existir livre ou imposta por um sistema centralizado de poder que utiliza o saber como controle ou como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos direitos.
Por sua vez, Freire (1981) descreve que a educação tem como tarefa a humanização e a libertação, que permite o verdadeiro ato de conhecer, que é o ato de alcançar novos conhecimentos a partir do conhecimento existente, proporcionando reconhecer uma consciência nova, além daquela que trata a educação dominadora. Em relação a esta educação dominadora, Freire (1981) aponta que:

> Diante de seus objetivos e da procura de realizá-los, as classes dominantes se defrontam, porém, com um obstáculo que vêm tentando superar, cada vez mais eficientemente, através da ciência e da técnica a seu serviço. Não lhes sendo possível matar ou fazer desaparecer a capacidade de pensar dos homens, mitificam a realidade, condicionando-lhes um pensar falso sobre si e sobre o mundo. (FREIRE, 1981, p.81).

Já Saviani (1999, p.79) defende que o ponto de partida da educação "não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a pratica social".
Desta forma, para Saviani a educação deve ser entendida:

> ...como uma atividade mediadora no seio da pratica social global. Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. (SAVIANI, 2001, p.1).

Destaca a importância do acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, numa visão crítica da realidade, buscando a superação do senso comum como meio de libertação, afirmando que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (SAVIANI, 1999, p.66).
Segundo Fagiani (2018),

> No Brasil, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alteram o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam que a obrigatoriedade de frequência escolar passa a ser desde os 4 anos até os 17 anos de idade, ou seja, um período de 14 anos. Tempo suficiente para formar o trabalhador de forma cidadã ou alienada, dependendo da cultura escolar em que este estiver inserido. A utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante é o que indica a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante. (FAGIANI, 2018, p.40).

A educação para a cidadania

Hoje, no Brasil, o termo "cidadania" é algo de grande destaque, no entanto muitos ignoram ou não sabem o seu real alcance e implicações na vida em sociedade. Sua definição é complexa tendo em vista que se trata de um conceito dinâmico, que ao longo da história sofreu grandes variações passando por "...uma gradativa ampliação ao longo dos anos, principalmente a partir da Segunda Guerra." (FERNANDES, 2011, p.228).
De acordo com Fernandes (2011, p.228) o termo "CIDADANIA", disposto no inciso II, artigo 1º da Constituição Federal de 1988, trata-se de um princípio fundamental também chamado de princípio estruturante de natureza irrevogável, o qual atua como norma jurídica vinculante, declinando ao Estado o dever de obediência.
Nota-se que a cidadania está intrinsecamente ligada aos conhecimentos necessários para uma vida em sociedade, os quais são fundamentais na relação entre os cidadãos e entre eles e o Estado, neste sentido Bonavides, Miranda e Agra (2009) elucida que:

> O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva sistêmica na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permite que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, da construção da vida coletiva no Estado democrático (BONAVIDES; MIRANDA; AGRA, 2009, p.19).

Portanto, diante do conceito contemporâneo de cidadania fica evidente que ela foi modelada pela democracia com o objetivo de promover o acesso aos direitos políticos, civis e sociais, o que possibilitará a participação do indivíduo na sociedade de forma consciente.
Neste contexto, Dallari (2009) expressa que a cidadania é:

> ... um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 2009, p. 22).

Assim, colocar em prática o exercício da cidadania está condicionado em atingir a finalidade da educação, ou seja, está em fazer valer o disposto no artigo 205 da CF/88. Nessa perspectiva Saviani (2001) define a Educação como um instrumento para a transformação do Indivíduo em cidadão, grafando:

> Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade... (SAVIANI, 2001, p. 1).

A importância do estudo do direito constitucional no ensino médio por meio dos conteúdos transversais

A escolha do Ensino Médio para inclusão desse conhecimento decorre da maturidade do aluno e sua faixa etária, momento que passa a exercer os atos da vida civil, como o direito ao voto, ser incluído no mercado de trabalho, realizar transações comerciais, entre outras ações. Percebemos que, atualmente, a classe trabalhadora é fortemente influenciável pelas ideias da classe dominante e acreditamos que a educação seja a principal arma para mudar essa realidade. Segundo Fagiani (2018),

> No Brasil, os discursos de alteração do Ensino Médio tornando-o mais atrativo, privilegiando aprendizagens mais práticas e menos teóricas, e políticas educacionais que por um lado precariza a Educação Básica pública, com enorme concentração de alunos, professores doentes, desestimulados e com baixos rendimentos e por outro incentiva a Educação Profissional, também vem de encontro a formação dos jovens trabalhadores voltada exclusivamente ao fornecimento de força de trabalho para a demanda do mercado de trabalho. (FAGIANI, 2018, p.132).

Portanto, incluir este conhecimento no Ensino Médio é possibilitar que a educação cumpra o seu papel, preparando o indivíduo para o exercício pleno da cidadania. Pois, somente assim, alcançaremos uma sociedade "livre, justa e solidária" (BRASIL, 1988).
Para isso, contamos com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como fonte norteadora de todo nosso ordenamento jurídico, a qual exige dos demais ramos do Direito, obediência a suas diretrizes, conforme esclarece Tavares (2012) ao afirmar que:

> A Constituição (positivada de um país) é considerada como um conjunto normativo fundamental, adquirindo, por isso, cada um de seus preceitos a característica da superioridade absoluta, ou seja, da supremacia, em relação às demais normas de um mesmo ordenamento jurídico estatal. (TAVARES, 2012, p.41).

Todavia, apesar dos anseios dos membros da Assembleia Constituinte ao elaborar a Constituição Federal de 1988, até hoje não foi possível colocá-la plenamente em prática. Fato que é observado diante do pouco conhecimento que o povo brasileiro tem de seu conteúdo e a evidente falta de interesse do poder público em difundir o conhecimento do direito constitucional.
Destacamos, que a educação jurídica é o que possibilitará a segurança e o fortalecimento da democracia, conforme entendimento do Professor e jurista Francisco Clementino de San Tiago Dantas, apresentado em sua aula inaugural em 1955, quando afirmou que:

> Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as relações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns. (DANTAS, 2010, p.15).

Dantas (2010) destaca a importância do "papel do direito e da educação jurídica na cultura de uma comunidade" (DANTAS, 2010, p.9), e demonstra que a eficácia da educação jurídica é a causa imediata da expansão ou da decadência de uma civilização.
Pertencemos a uma sociedade que "Desde o nascimento, e por toda a vida, nós somos submetidos a uma série de regras que orientam o nosso comportamento e todas as nossas atividades" (SOARES, 2021, p.1), fato que torna preocupante a situação da educação no Brasil, uma vez que está não cumpre com o disposto no artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988), impossibilitando que o individuo exerça o seu direito de cidadão de forma consciente e participativa na gestão do Estado.
No entanto, na parte que se refere à colaboração da sociedade, nota-se, que apesar dos indivíduos terem acesso a um grande número de informações pelos diversos meios de comunicação, não obtém o mínimo do conhecimento necessário para o exercício da cidadania, e pior, esta informação prestada pela mídia e impressa acarretam ainda mais a alienação do povo brasileiro, aspecto este que Souza (2017) destaca ao dizer que:

> A história da sociedade brasileira contemporânea não pode ser compreendida sem que analisemos a função da mídia e da imprensa conservadora. É a grande mídia que irá assumir a função dos antigos exércitos de cangaceiros, que é assegurar e aprofundar a

> dominação da elite dos proprietários sobre o restante da população. A grilagem agora não assumirá mais apenas a forma de roubo violento da terra dos posseiros pobres, mas sim também a forma da colonização das consciências com o fito de possibilitar, no entanto, a mesma expropriação pela elite. Substitui-se a violência física, como elemento principal da dominação social, pela violência simbólica, mais sutil, mas não menos cruel. (SOUZA, 2017, p.119).

Por este motivo, e diante do dever do Estado, é que devemos exigir que a educação atinja sua finalidade, a qual seja, promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Veja que a Lei de introdução às normas do Direito Brasileiro em seu artigo 3º determina que "Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece." (BRASIL, 1942) evidenciando que conhecer a atual legislação, a qual todos os cidadãos estão submetidos, é uma condição essencial para a vida em sociedade.

Portanto, com base nesse preceito é que se torna inaceitável que este conhecimento seja exclusivo dos Bacharéis em Direito. Segundo afirmação de Brandão e Coelho (2011):

> ...não se busca com o ensino dos direitos e garantias constitucionais tornar o cidadão um bacharel em Direito, mas sim, deixa-lo consciente de que, nas situações em que seus direitos forem violados, ele possa ter a necessária informação para agir em defesa dos mesmos. (BRANDÃO; COELHO, 2011, p.29).

Assim, entende Brandão e Coelho (2011) que o conhecimento do direito deve ser fornecido pela educação escolar, pois a educação não deve proporcionar apenas o conhecimento científico, mas também deve assumir a preparação das pessoas para o exercício da cidadania. Importante ressaltar, que em relação a uma das finalidades da educação, a "qualificação para o trabalho", não se deve entendê-la apenas em relação ao trabalho técnico, mas sim em sentido amplo. Nesse sentido, esclarece Tartuce (2004) diante da visão relativista de Pierre Naville, quando este afirma que:

> ...não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho (ainda que os considere), mas antes como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos. (TARTUCE, 2004, p. 362).

Nesse sentido, qualificar o educando para o mundo do trabalho, sem o conhecimento jurídico mínimo que rege a relação entre o capital e o trabalho é submeter o trabalhador a dominação.

Nesse contexto, Brandão e Coelho (2011) defendem a inclusão desse conhecimento no currículo do ensino básico, afirmando que:

> A inclusão da disciplina no currículo escolar, além de proporcionar ao cidadão o conhecimento dos seus direitos e garantias contidos na Constituição Federal, visa também estimular este sobre os seus deveres com a coisa pública...,na defesa e na expansão dos seus direitos e no cumprimento de seus deveres (BRANDÃO; COELHO, 2011, p. 21).

Destacando ainda, que a preparação para o exercício da cidadania deve ser inserida de forma específica na educação, apontando que:

> [...] não se pode separar a cidadania da dimensão educacional, do preparo para entender a estrutura e funcionamento do Estado, com ênfase na formação para o exercício dos direitos e garantias fundamentais. (BRANDÃO; COELHO, 2011, p. 16-17).

Sabemos, que para os conhecedores da Lei, não há dúvidas que os conhecimentos mínimos dos Direitos e Obrigações são essenciais para o exercício da cidadania. Assim, com o intuito de demonstrar o dever do Estado em promover este conhecimento, e diante de sua importância para a sociedade, apresentaremos a seguir as justificativas legais que respaldam a urgência desse conhecimento ser oferecido no Ensino Médio.

Iniciamos com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no ato e data de sua promulgação, ficou instituído nos ATOS DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS, em seu artigo 64, a importância de que, todos os brasileiros tenham o direito e a oportunidade de conhecer os conteúdos dispostos na Constituição Federal de 1988.

Para Tavares (2012), foi no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que a educação ficou especificada como um direito fundamental, um direito de acesso de todo indivíduo, mas não de acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende aos preceitos constitucionais, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa", "seu preparo para a cidadania" e a sua "qualificação para o trabalho", sendo estas as finalidades que a Constituição concedeu ao direito fundamental à educação.

Como não poderia ser diferente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de nº 9.394/1996 segue no mesmo entendimento da Constituição, conforme pode ser observado nos artigos 2º, 22 e 35 e seus incisos, os quais determinam como uma das finalidades da educação a preparação do individuo "para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", tendo o Ensino Médio como finalidade "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;" (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular sinaliza que a educação deve:

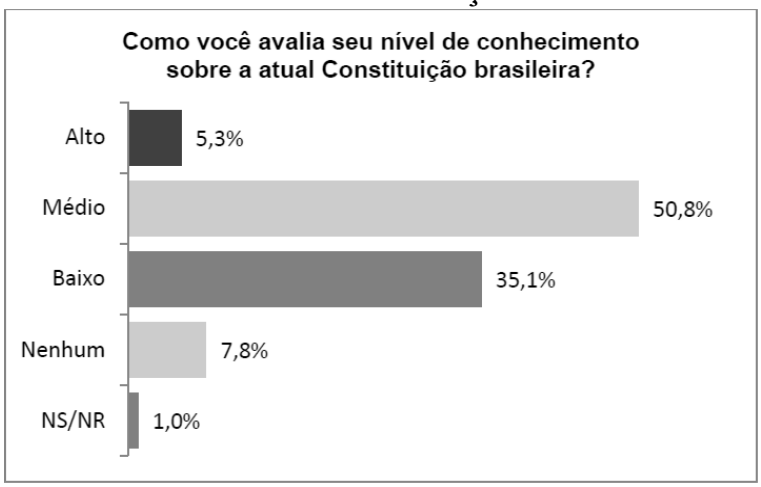
> [...] formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2018, p.463).

Portanto, ao incluir no currículo do Ensino Médio as noções do Direito Constitucional de forma transversal, estaremos efetuando "[...] uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais" (Silva, 1999, p.29), possibilitando uma visão crítica dos saberes dominantes, à medida que "são teorias de desconfiança, questionamento e transformação" (SILVA, 1999, p.30), principalmente pelo fato desse tema curricular não fazer parte de uma teoria neutra, científica ou desinteressada.

Discussão e resultados da pesquisa

Em pesquisa elaborada pelo Senado Federal em outubro de 2013, realizada pela Secretaria de Transparência Coordenação de Pesquisa de Opinião do DataSenado (BRASIL, 2013), na qual os resultados demonstraram que as normas constitucionais precisam ser melhor divulgadas entre os brasileiros, fato verificado diante do pouco conhecimento dos entrevistados sobre os seus direitos e deveres elencados no texto constitucional de 1988.
A pesquisa foi realizada no período de 18 a 30 de setembro de 2013, por meio de amostragem aleatória nas 27 Unidades da Federação, a um número de 811 entrevistados, sendo consideradas apenas as respostas dos cidadãos residentes no Brasil, com idade entre 16 anos ou mais, apresentando a pesquisa um nível de confiança de 95%.
Conforme pode ser observado no gráfico 1, o resultado desta pesquisa indica que pouco mais da metade dos entrevistados consideram ter algum conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988, sendo que 35,1% disseram ter baixo conhecimento e outros 7,8% informaram que não tem nenhum conhecimento. Apenas 5,3% consideram ter um alto conhecimento sobre a atual Constituição Brasileira.

Gráfico 1: Pesquisa nacional realizada pelo DataSenado sobre o nível de conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988



Fonte: DataSenado (BRASIL, 2013, p.3)

Continuando nossa análise, observamos que nos dados da tabela 1, 16,7% dos entrevistados com idades entre os 16 e 19 anos declararam não possuírem nenhum conhecimento sobre a CF/88, justamente o grupo de entrevistados que deveriam estar cursando ou já terem concluído o Ensino Médio. Constata-se ainda, em relação à proporção de entrevistados, que esse grupo é o que tem maior deficiência sobre o tema.
Por outro lado, os entrevistados com ensino superior, somente 3,2% afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o direito constitucional. Embora seja um percentual inferior aos dos alunos do Ensino do Médio, não deixa de ser um fato preocupante, diante da importância do tema para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade.

Tabela 1: Pesquisa nacional realizada pelo DataSenado sobre o nível de conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988 por Região, Idade, Sexo, Escolaridade e Renda Individual Bruta.

Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a atual Constituição brasileira?

	Região						Idade					
	Total	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	De 16 a 19	De 20 a 29	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 59	60 ou mais
Alto	5,3%	4,8%	5,3%	8,6%	5,4%	3,4%	6,3%	2,9%	5,7%	6,8%	6,3%	4,6%
Médio	50,8%	54,0%	52,4%	48,6%	50,1%	49,2%	37,5%	45,0%	44,9%	49,1%	59,4%	63,1%
Baixo	35,1%	39,7%	32,0%	35,7%	34,9%	39,0%	39,6%	45,0%	39,9%	36,0%	27,3%	22,3%
Nenhum	7,8%	1,6%	9,8%	5,7%	8,7%	5,9%	16,7%	7,0%	9,5%	6,2%	7,0%	6,2%
NS/NR	1,0%	0,0%	0,4%	1,4%	0,9%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respondentes	811	63	225	70	335	118	48	171	158	161	143	130

	Sexo			Escolaridade			Renda individual bruta				
	Total	Feminino	Masculino	Até ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Sem renda	Até 2 S.M.	Mais de 2 a 5 S.M.	Mais de 5 a 10 S.M.	Mais de 10 S.M.
Alto	5,3%	3,3%	8,2%	3,1%	2,0%	13,3%	2,1%	3,9%	3,1%	11,4%	15,7%
Médio	50,8%	49,5%	52,7%	56,8%	44,3%	57,3%	37,2%	46,9%	61,1%	49,4%	62,7%
Baixo	35,1%	36,4%	33,2%	26,6%	44,3%	26,1%	50,0%	37,6%	31,4%	31,6%	17,6%
Nenhum	7,8%	9,5%	5,2%	10,4%	9,0%	3,2%	10,6%	10,6%	4,0%	7,6%	2,0%
NS/NR	1,0%	1,2%	0,6%	3,1%	0,5%	0,0%	0,0%	1,0%	0,4%	0,0%	2,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número de respondentes	811	483	328	192	400	218	94	311	226	79	51

Fonte: DataSenado (BRASIL, 2013, p.7).

Ficamos surpresos durante a análise da Tabela 1, no que se refere ao grupo que interessa à nossa pesquisa, que é justamente no Ensino Médio onde está a maior carência desse conhecimento, pois, verificamos que 53,3% dos entrevistados que concluíram o ensino médio, possuem baixo ou nenhum conhecimento sobre a atual Constituição Federal de 1988. Aqui, 9% não tem nenhum conhecimento sobre a atual Constituição brasileira, 44,3% tem baixo nível de conhecimento, 44,3% tem nível médio de conhecimento e apenas 2% diz que tem alto nível de conhecimento.

Apesar da pesquisa do Senado ter ocorrido há mais de sete (7) anos, observamos em outras pesquisas recentes que a situação ainda não mudou, conforme demonstra o estudo realizado em 2019, pelo Foro da Justiça do Trabalho de Araguari MG (BRASIL, 2020).

O estudo foi organizado pelo Núcleo do Foro da Justiça do Trabalho de Araguari com o objetivo de:

> [...] mensurar o nível de conhecimento que o indivíduo tem sobre os direitos trabalhistas garantidos na Constituição Federal de 1988 e na Consolidação das Leis do Trabalho, uma vez que reconhecer seus direitos é condição essencial para reivindicá-los. (BRASIL, 2020, p. 1).

O principal motivo da realização do estudo foi avaliar o nível de conhecimento que o indivíduo tem sobre os direitos trabalhistas garantidos na Constituição Federal de 1988 e também na Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), tendo em vista que suas noções são essenciais para que o indivíduo reconheça seus direitos e proponha sua reclamação trabalhista sem a constituição de um advogado para representá-lo, ou seja, exerça sua capacidade postulatória fazendo o uso do *"jus postulandi"*.

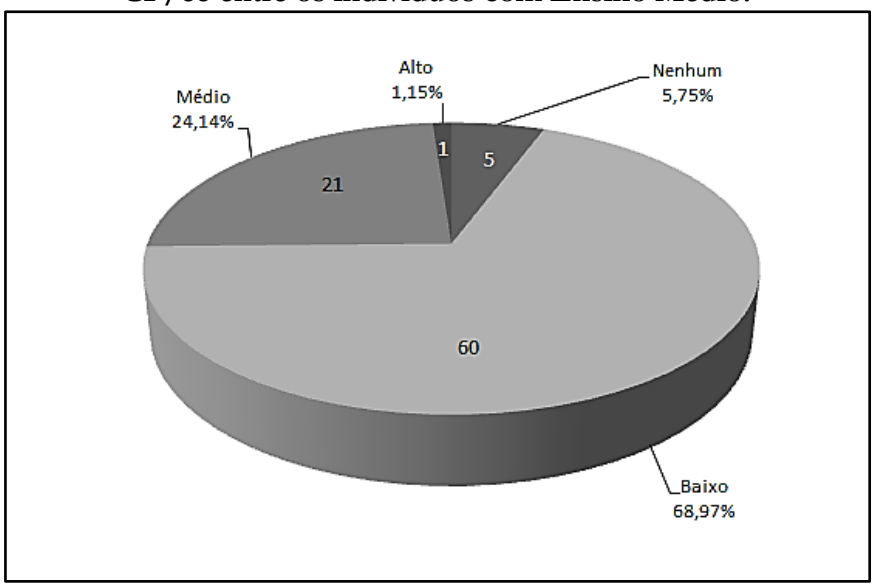
O estudo foi realizado no período de 21/01/2019 a 19/12/2019, quando foram entrevistadas um total de 142 pessoas que compareceram no Foro da Justiça do Trabalho de Araguari para ingressar com uma ação trabalhista usando a faculdade de *"jus postulandi"*.

Faculdade que demonstra a relevância do levantamento realizado pelo Foro da Justiça do Trabalho de Araguari, uma vez que comprova a importância da inclusão das noções do direito constitucional no Ensino Médio e, em especial, do conhecimento do Direito do Trabalho elencados na constituição, tendo e vista que:

> O Jus Postulandi, como capacidade facultativa de se postular sem a presença de advogado em algumas instâncias judiciárias e também diante de algumas matérias específicas de Direito, mesmo tendo como objetivo facilitar o acesso à justiça, embora visto pela maioria dos doutrinadores e da jurisprudência como avanço na Justiça, por permitir maior amplitude a todos que necessitarem de prestação jurídica, pode prejudicar a manutenção da Justiça, por ser possível observar um desconhecimento jurídico da população em geral..."(AVELINO, 2014, p. 92).

Do total de 142, levou-se em consideração apenas 87 pessoas, as quais possuíam o Ensino Médio. O Gráficos 2 mostra o grau de conhecimento dos indivíduos com o Ensino Médio que tiveram interesse em ingressar com uma reclamação a termo no Foro da Justiça do Trabalho de Araguari no ano de 2019.

Gráfico 2: Nível de conhecimento sobre os direitos trabalhistas garantidos na CF/88 entre os indivíduos com Ensino Médio.



Fonte: Foro da Justiça do Trabalho de Araguari (BRASIL, 2020, p.4).

Analisando o grupo de interesse de nossa pesquisa, veja que apenas 1,15% destes possuem um alto conhecimento dos direitos trabalhistas elencados na Constituição Federal de 1988.
O que surpreende é que 5,75% dos entrevistados não possuem nenhum conhecimento sobre os direitos trabalhistas garantidos na Constituição Federal, 68,97% possuem um baixo conhecimento desse direito.
Veja que, apesar da educação ter como finalidade qualificar e preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, ainda hoje temos 74,72% dos entrevistados possuindo baixo ou nenhum conhecimento sobre os direitos trabalhistas garantidos em nossa Constituição Federal, fato que demonstra claramente o impedimento do exercício da cidadania.
Diante dos resultados encontrados, verificamos que existe uma grande deficiência em nossa sociedade do conhecimento sobre a Constituição Federal, em especial para aqueles que possuem apenas o Ensino Médio.
Assim, com base nos dados estatísticos do Senado Federal e do Foro da Justiça do Trabalho de Araguari, entre outros, podemos afirmar com segurança que somente com a inclusão das noções do Direito Constitucional no Ensino Médio é que a educação passará a cumprir com os ditames da Constituição Federal de 1988 e a legislação infraconstitucional.

Considerações finais

O desafio desse trabalho está em demonstrar a importância dos conhecimentos das noções gerais do direito constitucional, em especial os direitos trabalhistas, aos alunos que concluem o Ensino Médio e saem para o mundo do trabalho. Para tanto, foi realizado o estudo sobre os objetivos e os fins da educação básica no contexto constitucional, buscando demonstrar que este conhecimento permitirá ao indivíduo melhores condições de trabalho, bem como a conscientização de seus direitos e obrigações, evitando violações e orientando-os quanto as regras impostas pelo Estado.
Veja que, com a implementação desse conhecimento de forma transversal no Ensino Médio será o primeiro passo para o crescimento da cidadania, o que possibilitará atingir a real finalidade da educação garantida em nossa Constituição Federal de 1988, pois esse conhecimento servirá de mecanismo para a transformação social, capaz de garantir ao indivíduo a compreensão dos direitos civis, políticos e sociais, na esperança de que este possa participar ativamente na sociedade.
Enfim, esta proposta visa acrescer na educação básica conhecimentos essenciais na formação dos cidadãos, com o objetivo de capacitá-los para o enfrentamento da precarização da educação e do trabalho. É a oportunidade de preparar as pessoas para a luta por justiça social, que ao longo dos últimos anos vem perdendo espaço para reformas que agravam as desigualdades.

Referências

AVELINO, José Araújo. **O Jus Postulandi na justiça do trabalho: é uma ampliação do acesso à justiça aos jurisdicionados ou é uma utopia?** Interfaces Científicas - Direito, 3(1), p. 87-94, 2014. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/1648/1032. Acesso em: 20 out. 2021.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. Texto de José Luís Quadros de Magalhães.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. - 49ª coleção primeiros passos, São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Vinícius Paluzzy; COELHO, Melissa Meira. **Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania**. Revista Online FADIVALE**.** Governador Valadares-MG, ano VII, nº 7, 2011. Disponível em: https://fadivale.com.br/portal/revista/?b5-file=3647&b5-folder=3598. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.657**, de 4 de setembro de 1942. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov .br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília – DF 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 06 mai. 2021.

_____. Senado Federal**. Estatística realizada pela Secretaria de Transparência Coordenação de Pesquisa e Opinião DataSenado.** Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=brasileiros-reconhecem-importancia-da-constituicao-cidada. Acesso em: 25 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular,** Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acessado em 05 out. 2021.

_____, Foro da Justiça do Trabalho de Araguari, **Pesquisa para avaliar os conhecimentos jurídicos dos cidadãos que procuraram a Justiça do Trabalho de Araguari para propor uma reclamação a termo.** Araguari-MG, 2020. Disponível em: Secretaria do Foro da Justiça do Trabalho de Araguari – e-mail: foro.araguari@trt3.jus.br.

BRAVERMAN. Harry. **Trabalho e Capital Monopolista : A Degradação do Trabalho no Século XX**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania** – 2. ed. – São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2009.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. 1.ed. CadernosFGVDireitoRio - Educação e Direito. Rio de Janeiro : Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

FAGIANI, Cílson César. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador para o século XXI?.** 1.ed. - Uberlândia: Editora Navegando, 2018.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional.** 3. ed. – Rio de Janeiro : Lumen Juris, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. , Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. org. Ferretti, C. J. et al., Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Escola e democracia.** 32. ed., Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. **Ética, educação e cidadania**. PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau, Florianópolis - SC, Ano 8, n.15, p. 19-37, 1º. Semestre 2001. Disponível em: https://docplayer.com.br/5427383-Etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani-revista-no-15.html. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiH9YuuucDyAhWZGbkGHcVHDOsQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frbedu%2Fa%2FwBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&usg=AOvVaw3weWFNnLe9g7fsOErLTuvL. Acesso em: 20 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim.. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOARES, P. Henrique. **Como são feitas as leis.** Senado Federal, Brasília: 2021 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/jovemsenador/home/paginas/como-sao-feitas-as-leis. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2017.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.87, p.353/382, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br, Acesso em: 26 jun. 2021.

TAVARES, André Ramos. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. - São Paulo: Saraiva, 2012.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A POPULAÇÃO NEGRA NA HISTÓRIA DO DIREITO BRASILEIRO - À LUZ DO DIREITO – CONCEITO, VALIDADE E EFICÁCIA DA LEI

Henrique Cunha Junior[1]
Luzia Fernanda dos Santos Moraes[2]

Introdução

As populações negras na história do Brasil permaneceram sempre a margem da lei. As leis pelo devido ao escravismo criminoso não proporcionavam o direito líquido e certo[3], e as leis da republica democrática como instituição legal e de direito, no entanto pelas formas de racismo institucional e estrutural permanecem continuamente a margem da lei. As leis não são cumpridas.

Na realidade, a ordem jurídica brasileira sempre foi contraditória no que diz respeito aos afro-brasileiros, e a igualdade formal desde a concepção das primeiras Constituições apenas mascarava um regime diferenciado e severo sobre os corpos negros (PRUDENTE, 2003, p. 139; MUNANGA, 2015, p. 23, apud Limeira).

Segundo Limeira, a trajetória dos afro-brasileiros, sob a perspectiva jurídica, revela antes de tudo o racismo estrutural neste país e uma contradição. Essa contradição expõe a influência de uma elite sobre o nosso ordenamento jurídico, a custo de sua coerência. Como bem assinalado por Eunice Prudente.

> Ditado por elites (cultural, financeiras e/ou agraria), o direito brasileiro não promoveu como não promove o desenvolvimento sócio econômico. Ele não revoluciona, pelo contrário, vem confirmando posições de mando em detrimento do exercício dos direitos humanos (individuais e sociais) propugnadas pelas constituições brasileiras. (PRUDENTE, 1988, p.135, apud Limeira).

Ainda segundo a autora, a contradição começa a ser delineada, de forma sintética, quando os iluministas ganham força no século XVIII, e originam o constitucionalismo moderno, e reverberaram as constituições de cunho liberal sem, no entanto, abarcar a população afro

---

[1] Henrique Cunha Junior. Pesquisador sobre Populações Negras, História Tecnológica Africana e Urbanismo Africano. Professor titular da área de engenharia elétrica, pesquisa e ensina sobre Planejamento de Energia a as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Tem formação em engenharia (EESC-USP) e sociologia (UNESP- Araraquara), mestrado em engenharia e mestrado em história. Doutoramento em Engenharia pelo Instituto Politécnico de Lorraine – França, 1983. Defendeu tese de livre docência na Universidade de São Paulo em 1993. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará desde 1994. E-mail: hcunha@ufc.br

[2] Luzia Fernanda dos Santos Moraes. Bacharela em direito pela Faculdade Zumbi dos Palmares no período de 2012 à 2016. Curso de especialização em Bioética/ Biodireito e Direitos Humanos pela Univercidade Portal da Educação. Iniciação Científica: tema "Bioética/ Biodireito – Uma análise jurídica da saúde da população negra no Brasil. Curso de especialização em Contratos, Direito Empresarial, Mediação, Conciliação e Arbitragem – Escola de Cursos Jurídicos. Jus Postulandi. Aluna ouvinte do curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Disciplina Educação, Cultura e Pensamento Negro. E-mail: draluzfm7@yahoo.com.br

[3] O Direito Líquido e Certo é aquele que não necessita da comprovação de sua existência. Sua garantia é definida por sua própria existência, que é dada como certa e incontestável. https://dicionariodireito.com.br/direito-liquido-e-certo. Acesso em 16/01/2022.

brasileira, que continuou escravizada até 1888, depois da publicação da carta de teor liberal de 1824 (PRUDENTE, 1988, p.136, apud Limeira)

Apesar da Constituição Imperial defender os direitos fundamentais como a vida, liberdade, segurança e direito à propriedade, a agressão aos direitos de personalidade dos afro brasileiros visava anular sua existência como pessoa, e não era permitida a formação de um núcleo familiar básico. (PRUDENTE,1988, p.138, apud Limeira).

Ainda sobre a trajetória das leis no conceito de Prudente, o Código de Processo Penal de 1832, embora previsse o contraditório e garantias processuais, exigindo votação unanime para a imposição de pena de morte, em relação aos negros, mais uma vez, de forma severa, sobreveio a Lei nº4 de 1835, que flexibilizou a aplicabilidade da pena capital em 2/3 tratando de réu escravo, prescindindo da análise do grau de culpabilidade e sem cabimento de recurso (PRUDENTE, 1988, p.139, apud Limeira)

Em 1888, a lei nº 3353, conhecida como a Lei da Abolição, embora tenha abolido em dois artigos o povo negro, tornando-os formalmente cidadãos, titular de direitos e obrigações, o Decreto nº 528 de 1890, em seu artigo 1º barrava a entrada de africanos no país. (PRUDENTE, 1888, p.141, apud Limeira)

Neste mesmo ano de 1890, de forma a marginalizar ainda mais a população negra, o Decreto 847 de 14 de outubro, veio promulgar o Código Penal, criminalizando a capoeira no artigo 402, destinando ao Capítulo XIII, o título "Dos vadios e capoeiras", também praticas relacionadas às religiões de matrizes africanas, no artigo 157, condenando magia e espiritismo, sendo que o mesmo diploma proibia perseguição e perturbações religiosas.

A Constituição de 1934, a primeira de cunho social, que previa a não discriminação por raça, possibilitando a formação das Associações Negras, principalmente a Frente Negra Brasileira, as quais lutavam para que o negro fosse inserido no mercado de trabalho. Muito embora o Decreto nº 7947 de 1945, estabelecia em seu artigo 2º que a admissão de imigrantes teria por base a necessidade de preservar e desenvolver as características da ascendência europeia na composição étnica da população brasileira. (PRUDENTE, 1988, p.141/142).

Vê-se que os mecanismos legais desde sempre tendem a favorecer historicamente a população branca, como exemplo a Lei de Terras, publicada em período estratégico, antes do processo da abolição, tida como um marco na marginalização dos recém libertos.

Excluída da terra e das ocupações dinâmicas da economia, a população negra concentrou-se nos segmentos mais pobres, reforçando a associação entre pobreza e cor (THEODORO, 2008, p.80).

Na historicidade do nosso ordenamento jurídico é clara a demonstração de que a questão racial sempre esteve presente, impossibilitando a população negra de exercer sua cidadania.

A história do direito constitui importante elemento de relativização e desmistificação sobre as noções cultivadas pelas instituições jurídicas e pela sociedade de um modo geral, que reduzem o direito à ideia de normatividade produzida pela entidade estatal, quando ele só pode ser compreendido a partir da sua provisoriedade histórica e relacionamento com o conjunto da cultura que lhe produz.

A Constituição Brasileira de 1988, ao adotar a cidadania, solidariedade e dignidade da pessoa humana como princípios estruturais do Estado Democrático de Direito, impôs a promoção do bem de todos independente da origem, raça, sexo, cor, idade, orientação sexual, entre outras formas de discriminação (CHAGAS; RIBEIRO, 2002, p. 13).

A lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei das cotas é uma evolução, um marco conquistado pela atuação dos movimentos negros diante da neutralidade do Estado no que tange às desigualdades étnicas, afim de que se possa compensar os séculos de negligência do povo negro na história do brasil, buscando reparação de um dano mensurável.
A lei estabeleceu a destinação de metade das vagas nas instituições federais de ensino superior aos alunos de ensino público, e incluiu o recorte racial.
Em julho de 2014 foi publicada a Lei 12.990, que estabeleceu a reserva de vagas em concursos públicos federais utilizando apenas e tão somente o critério racial, um avanço no reconhecimento das disparidades entre brancos e negros reveladas ano após ano nos relatórios do IPEA, contra o racismo que atinge o afro-brasileiro negro em todos os estratos sociais silenciosamente, mas de maneira escancarada. (LIMEIRA, 2014, p.20)
Nesses anos todos em que a Lei das Cotas tem vigido em nosso país, revelou-se um sucesso. As diversas pesquisas sobre o tema, que se proliferam rapidamente, apontam todas nesta direção. Sendo, por fim, um diploma concretizador de direitos de constitucionalidade induvidosa, ainda que, em nosso Estado não basta que a lei seja constitucional, precisam, ainda serem efetivas.
Necessário se faz que o entendimento de que a política de cotas, embora de cunho emergencial e temporária, não é algo paternalista. Ela promove uma transformação social que acelera outras mudanças que com ela são necessárias para o progresso do Estado.
Cumpre, ainda lembrar que a política de cotas não é capaz de inserir todos os seus beneficiários na universidade, devido ao pequeno número de vagas, o que faz com que haja uma competição entre eles, o que demonstra ser um ponto a ser revisto da lei.
Para tratarmos do tema da nossa pesquisa que será um estudo abrangendo como as leis das cotas aparecem na sociedade e na lei, e ainda, a verificação das declarações, o porquê e como se verifica, as problemáticas das fraudes, mister se faz que, primeiramente apresentamos alguns conceitos básicos que permeiam o estudo do direito e que tomamos aqui como norteadores, para podermos, com a visão voltada nas questões legais, caminhar em direção ao nosso alvo.
Acreditamos serem pontos primários primordiais para podermos chegar à compreensão do direito e da lei em nossa sociedade nas suas conquistas.
Para Ferraz Jr, os juristas sempre cuidam de compreender o direito como um fenômeno universal. Neste sentido são inúmeras as definições que postulam este alcance.
De acordo com Reali o direito é, sob certo prisma, um manto protetor de organização e de direção dos comportamentos sociais, e por conseguinte tutela comportamentos humanos.
O direito é um fenômeno histórico social sempre sujeito a variações e intercorrências no espaço e no tempo, podendo ser compreendido como ciência tanto social e também cultural.
Assim, o direito tem como função social a aplicação das leis, buscando obter como resultado satisfatório o cumprimento da legislação aplicável, nos casos concretos e, assim trabalhar para que seja cumprida a norma.
O direito, pode ser estudado de diferentes ângulos tendo como enfoque teóricos a zetética.e a dogmática.
Para Ferraz no enfoque zetético predomina a função informativa da linguagem, tendo uma função especulativa explicita e são infinitas, e no enfoque dogmático a função é informativa, diretiva e são finitas.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A zetética jurídica nos leva a um campo de investigação bastante amplo abrangendo o direito no campo da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política dentre outras.
A interpretação zetética subordina, a aplicação do direito a certos valores que se fazem presentes em dado momento histórico.
Considera as leis, não como princípios dogmáticos que devam ser mantidos, mas como instrumentos de realização de objetivos sociais e valores, cujo conteúdo se modifica, de acordo com as transformações da sociedade.
No sentido da dogmática jurídica os estudos voltam- se para o estudo das ciências do direito Civil, Penal, Constitucional, Tributário, Administrativo etc.
Esta multidisciplinaridade faz os operadores do direito se debruçarem sobre códigos, doutrinas, jurisprudências, que possam à partir do seu próprio conhecimento discutir e exigir a real aplicabilidade da lei.
Para Ferraz Jr, o direito é um dos fenômenos mais notáveis da vida humana, compreendê-lo é compreender uma parte de nós mesmos. É saber em parte porque obedecemos, porque mandamos, porque nos indignamos ou porque aspiramos mudar em nome de ideais ou em nome de ideais conservamos as coisas como estão.
Ainda, seguindo o conceito do autor acima citado, em parte, o que chamamos vulgarmente de direito atua, pois, como um reconhecimento de ideias que muitas vezes representam o oposto da conduta social real. O direito aparece como um complicado mundo de contradições e coerências, pois, em seu nome tanto se veem respaldadas as crenças em uma sociedade ordenada, quanto se agitam revolução e desordem. O direito contém, ao mesmo tempo, as filosofias da obediência e da revolta, servindo para expressar e produzir a aceitação do status quo, da situação existente, mas aparecendo também como sustentação moral da indignação e da rebelião (FERRAZ, 1994, p. 31).

O direito assim, de um lado, nos protege do poder arbitrário, exercido à margem de toda regulamentação, nos salva da maioria caótica e do tirano ditatorial, dá a todos oportunidades iguais e, ao mesmo tempo, ampara os desfavorecidos. Por outro lado, é também um instrumento manipulável que frustra as aspirações dos menos privilegiados e permite o uso de técnicas de controle e dominação que, pela sua complexidade, é acessível apenas a uns poucos especialistas. (FERRAZ, 1994, p 31).
SANTOS, 2020, nos ensina que com o avançar das décadas, a noção reducionista do direito enquanto "ordem normativa" passou a sofrer processos articulados de crítica, afirmando a necessidade de ampliação da escala de observação do fenômeno jurídico e mesmo de atuação dos sujeitos históricos, ponderando que, para além de normas jurídicas, o direito é, em verdade, resultado de um complexo processo cultural, que reúne aspectos políticos, sociais, econômicos, antropológicos, simbólicos, performáticos, narrativos, institucionais e que varia bastante a partir da localização de onde ele é emanado.
Olhando para a cultura jurídica brasileira, mesmo os segmentos críticos componentes da tradição teórica do direito esbarraram em limites epistêmicos (de compreensão e representação da realidade) ao, em diversos momentos, negligenciarem o lugar das relações étnico-raciais e de gênero e do racismo nas dinâmicas nacionais.
A negação da abordagem das relações raciais no âmbito do direito, como apontado pela Profa. Dora Lúcia Bertúlio, sempre propiciou a utilização da juridicidade na manutenção de diversos privilégios dos "detentores do poder político e econômico", assim como

mantenedor dos privilégios raciais que a população branca acumulou ao longo da história brasileira, inclusive no âmbito da produção e difusão das ideias, imaginários e normatividade.

> O Estado e o Direito brasileiros reproduzem o racismo da sociedade através, especialmente, de sua superestrutura política e civil de forma a generalizar e devolver os conceitos e estereótipos formados ao longo da vida do negro neste país, desde sua vinda forçada da África até os dias atuais. Ainda que não se possa detectar regras específicas contra a população negra ou favorecendo exclusivamente a branca, fica evidenciada a teia de medidas institucionais e a invisibilidade com que a condição de vida do negro é tratada pelas esferas públicas. A realidade sócio-econômica brasileira, e alguns registros dela nos Censos estatísticos feitos e orientados pelo Estado onde a marginalização e discriminação da população negra é constatado, estão a nos provar a orientação racista de todo o sistema estatal brasileiro. (BERTÚLIO, 1989, p. 11, grifo nosso)

A lei é a principal fonte do direito, cabendo à ciência do direito preocupar-se com a vigência da lei. Para entendermos o motivo pelo qual uma norma não é aplicada, mister se faz, conhecermos alguns conceitos que são importantes para que uma lei tenha funcionalidade, porque mesmo que uma norma no momento que é elaborada esteja em conformidade com os fatos sociais ela pode vir a sofrer transformações em razão das evoluções sociais.

Desenvolvimento

Conceito de racismo institucional

O conceito de racismo institucional de acordo com o dicionário das relações étnicas raciais dispõe que:

> "... em seu sentido institucional ele se refere às operações anônimas de discriminações em organizações, profissões ou até mesmo sociedades inteiras. É anônimo a medida que os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster da responsabilidade. Mais que isso, se o padrão de exclusão persiste, as causas devem ser procuradas nas instituições às quais ele pertence, nas suposições não expressas nas quais tais organizações baseiam suas praticas e nos inquestionáveis princípios que porventura, possam usar". (CASHMORE, p.469/470).

Ainda em sentido de racismo institucional, o mesmo se insere no disposto a seguir:

> Art. 1o Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
> Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:
> I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
> II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

Conceito de população negra

Este conceito vem disposto no Estatuto da Igualdade Racial, lei 12. 288 de 20 de julho de 2010, que no seu artigo 1º, parágrafo único, inciso IV, que assim dispõe:

> "Art. 1o Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
> Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:
> IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;" (VADE MECUM, p.1209)

Conceito de direito

O conceito de direito de acordo com o Dicionário Técnico Jurídico temos:

> "Ciência que sistematiza as normas necessárias para o equilíbrio das relações entre o Estado e os cidadãos e destes entre si, impostas coercivamente pelo Poder Público. Universalidade das normas legais que disciplinam e protegem os interesses ou regulam as relações jurídicas. A palavra vem do latim popular "directu", substituindo a expressão do latim clássico "jus", que indicava as normas formuladas pelos homens destinadas ao ordenamento da sociedade". (GUIMARÃES, p. 262)

As normas jurídicas, na medida em que se constituem objeto da teoria do direito, podem ser consideradas em três distintos planos, dogmático, zetético e crítico.
O plano dogmático do saber jurídico leva a considerar as leis positivas, numa atitude tendente a preservar o princípio normativo fixado na lei, em nome da certeza do direito e da segurança das relações jurídicas. Corresponde às antigas posturas da Escola da Exegese, da Jurisprudência Conceitual e da tradição analítica.
A postura zetética produz uma interpretação visando a preservar certos conteúdos meta-jurídicos, de caráter finalístico ou sociológico, mas, principalmente, subordinando os princípios normativos a situações sociais cambiantes e a certos valores, que, implícita ou explicitamente, influenciam a aplicação das leis.
E o plano crítico leva a interpretar as leis tendo em vista os pressupostos ideológicos em que estas se assentam, numa sociedade onde o direito é manipulado para perpetuar a dominação das elites econômicas sobre o conjunto da sociedade. O objetivo final da crítica social e jurídica é a auto-instituição libertadora dessa mesma sociedade.

Conceito de lei

Ainda, no mesmo contexto o conceito de lei, também chamada de norma legal, temos:

> "A palavra vem do latim "lex", que tem sua origem no verbo "legere", ler, porque o magistrado romano lia o texto escrito da lei ao povo, nos comícios para sua aprovação. É, portanto norma jurídica escrita, permanente, emanada do Poder Publico competente com caráter de generalidade, porque se aplica a todos, e de generalidade porque a todos obriga. Diz-se escrita, porque é apresentada em projeto, debatida, emendada, sancionada, promulgada e publicada e só após a sua publicação no órgão oficial é que se torna

> obrigatória. O órgão competente é o Legislativo, mas há normas que emanam do Executivo, como os decretos e decretos leis. A generalidade da lei é também relativa, já que algumas não abrangem todas as pessoas do país..." (GUIMARÃES, p. 388/389).

Quanto à obrigatoriedade nem sempre uma lei é imperativa, podendo ser facultativa com a opção de fazer ou não fazer.
As leis podem ser: Cogente, Complementar, de Introdução, de Ordem Pública, Delegada, Dispositiva, Excepcional ou Temporária, Ordinária, Orçamentária, Penal.
A lei em vigor tem efeito imediato geral, respeitando o ato jurídico perfeito, o direito adquirido e a coisa julgada.
Uma lei vigora até que outra a modifique ou a revogue, cabendo à Constituição Federal ditar a previsão do processo legislativo, determinando as regras de como devem ser apresentados os projetos de lei, sua discussão, votação, até se transformar em lei.
Uma lei após sua existência, deve ser válida, eficaz e estar revestida de todos os requisitos legais.
Examinar o problema da validade da norma jurídica exige o exame da sua existência enquanto norma jurídica, independentemente do juízo de valor (se ela é justa ou injusta). Requer-se, para tanto, uma investigação de caráter empírico-racional, ou seja, é necessário saber preliminarmente se a norma existe e se é juridicamente uma norma.
Segundo Norberto Bobbio, três são os requisitos para realizar a investigação empírico-racional:
a) legitimidade da autoridade que promulgou a norma, o que leva ao exame sistemático do ordenamento jurídico e, também, da norma fundamental;
b) inexistência de sua revogação expressa por outra norma de idêntica ou superior hierarquia;
c) inexistência de sua incompatibilidade com outras normas do sistema (revogação tácita).
Miguel Reale sublinha que a validade da norma jurídica requer:
a) a competência do órgão que a elabora;
b) que esse órgão tenha competência ratione materiae[4] para editá-la;
c) observância do procedimento legislativo (due process of law[5]).

Eficácia da lei

Mas não basta que a lei exista e seja válida, ela precisa ser eficaz, e por eficácia da lei entende-se é a força do ato para ´produzir os seus efeitos, podemos entender então, conforme nos ensina Cavaliere "lei eficaz é aquela que tem força para realizar os efeitos sociais para os quais foi elaborada". Como exemplo, assim a existência de profissionais formados, torna-se força para sua eficácia.
Em sentido genérico, igual a validade ou vigência. Assim é que fala-se de eficácia da lei no tempo ou no espaço de um ato administrativo, de um negócio jurídico. Além desse sentido há um outro, especial à sociologia do direito, que é o de efeito real, prático, da norma jurídica na sociedade.
Fala-se, ainda, de eficácia como aptidão de um ato para produzir todos os seus efeitos legais, ou todos os efeitos desejados pelas partes. Este é o sentido mais comum da palavra no direito,

[4] Tradução do Latin, de acordo com o dicionário de Latin Forense : "em razão da matéria". CALDAS, Gilberto. Latin – Português e Português - Latin, Ediplax Jurídica, 20ª ed., 1997.
[5] Idem – Devido processo legal – Princípio constitucional.

mas saber em que eficácia se distingue de validade, constitui um dos grandes problemas da filosofia do direito.

Este problema, segundo Bobbio, tem por objeto revelar se a norma é ou não cumprida pelos seus destinatários e, caso não seja cumprida, quais os meios utilizados para que ela o seja. Essa investigação assume caráter histórico-social e pode ser identificada como um problema fenomenológico do direito. (Revista Jurídica Virtual - Brasília, vol. 3, n. 24, mai. 2001).

Ainda, sob a ótica de Bobbio, tais questões são independentes entre si, o que o leva a formular seis proposições diferentes:

a) Norma justa e inválida

As normas de direito natural são justas (direito à vida, à liberdade), mas podem não ser válidas, uma vez que a validade de uma norma exige o seu acolhimento pelo direito positivo.

b) Norma válida e injusta.

Nos sistemas jurídicos primitivos a escravidão era regulada normativamente, mas ninguém, em sã consciência, pode dizer que tais normas eram justas.

c) Norma válida e ineficaz

Há normas que estão positivadas expressamente, mas não são cumpridas. No Brasil, por exemplo, há normas constitucionais que são deliberadamente descumpridas, como é o caso do valor do salário mínimo.

d) Norma eficaz e inválida

Existem normas de boa educação que são cumpridas espontaneamente, mas não chegam a pertencer a um sistema jurídico, como, por exemplo, uma placa num jardim particular dizendo "não pise na grama".

E o costume? Bem, o costume só é incluído num sistema de direito positivo quando é reconhecido pelos órgãos competentes, mas aí passa a ser norma válida.

e) Norma justa e ineficaz

Geralmente, uma norma para ser eficaz deve ser também justa, como, por exemplo, a norma que estabelece a licença-gestante de 120 dias à empregada é justa (do ponto de vista sociológico, humanitário etc.), mas, na prática, acaba sendo de pouca ou nenhuma eficácia, na medida em que os empregadores preferem contratar homens, o que gera a diminuição de ofertas de emprego (ou da remuneração) à mulher no mercado de trabalho.

f) Norma eficaz e injusta

O fato de uma norma ser respeitada (ou não) não significa, por si só, que ela seja justa ou injusta. O exemplo do regime da escravidão bem demonstra que no passado a norma que consagrava tal regime era eficaz, independentemente de sua validade, mas ninguém ousa dizer que aquele regime era justo.

Vê-se, portanto, que é possível investigar a justiça independentemente da validade e da eficácia.

O vocábulo "justiça", que deriva de justitia, de justus, quer exprimir o que se faz conforme o Direito ou segundo as regras prescritas em lei. Para Norberto Bobbio o problema da justiça diz respeito à correspondência (ou não) entre a norma e os valores supremos ou finais que inspiram determinado ordenamento jurídico.

Assim, estudar o problema da justiça de uma norma jurídica requer o exame da sua aptidão para o ideal do bem comum. Para estudarmos tal problema é preciso fazer incursões pela "Teoria da Justiça", questão que abordaremos em outro artigo.

Por conseguinte a eficácia da lei é a adequação entre a norma e as suas finalidades sociais, uma vez atingido seus objetivos, realiza a finalidade da lei, fazendo gerar efeito que tem como gênero a eficácia.
Uma lei após ser elaborada e promulgada pode gerar efeitos positivos ou negativos, os efeitos positivos são os resultados compatíveis com os interesses da sociedade e os efeitos negativos são aqueles contrários `ao interesse social.
Os efeitos positivos de uma norma são diversos, porém aqui vamos explanar sobre os de: controle social, educativo, conservador e transformador.
O efeito positivo de controle social é um dos temas de maior abrangência, porque tem como objetivo adaptar a conduta das pessoas aos padrões de comportamento dominantes e o direito é quem exerce um disciplinamento social para que a norma seja convenientemente aplicada.
No efeito educativo de uma norma temos que está mais do que evidenciado, através de pesquisas que certos assuntos tornam-se melhor conhecidos do grupo social depois de serem disciplinados pela lei", portanto uma vez conhecida, a lei vai educando e esclarecendo a opinião pública.
No efeito conservador, as normas jurídicas tutelam determinados bens da vida social, que se transformam em bens jurídicos, portanto não basta que leis sejam criadas em prol da sociedade negra, entenda-se que aqui não estamos querendo dizer que não devem ser criadas, ao contrário necessitam serem criadas com toda urgência possível, mas que se vá além da criação e faça-a valer.
No efeito transformador da norma é onde percebemos o efeito condicionante do Direito sobre a sociedade, nas palavras de Cavalieri:

> "muitas vezes, em razão das necessidades sentidas, a norma estabelece novas diretrizes a serem seguidas, fixa novos princípios a serem observados em determinadas questões, determina a realização de certas modificações. A sociedade então para dar cumprimento à lei, tem que se estruturar, equipar-se, aparelhar-se, paulatinamente, vai operando sensíveis transformações em seu meio." (CAVALIERI, p.110)

Podemos então evidenciar que o Direito quando utilizado corretamente pode ser o grande instrumento de uma política de desenvolvimento nacional. Certas leis comandam a execução de planos de desenvolvimento social, mediante normas que promovem a educação, a saúde, o bem-estar, a cultura e a participação equitativa da população.
A sua efetiva aplicação gerará uma transformação positiva na sociedade a partir de novos conhecimentos e entendimentos da história e deve ser considerada como instrumento de uma política de desenvolvimento nacional.
Assim a eficácia de uma lei depende do reconhecimento, aceitação ou adesão da sociedade à essa lei.
Cabível aqui, ainda salientar que uma lei também pode causar efeito negativo, sendo estes: ineficácia da lei, omissão da autoridade ao aplicá-la e inexistir estrutura adequada à aplicação da lei.
Nas palavras de Acyoli, apud Cavalieri:

> " Não elaboramos leis para ser estampadas nos livros, para ser lidas ou para ficar na história. As leis nascem para viver e só valem quando podem entrar no mundo dos fatos

> e ali governar. Valem pela força que têm sobre os fatos e como são entendidas nessa aplicação"
> As leis, entretanto em constante conflito com os fatos, acabam superadas por estes e terminam por desmoralizar-se, estendendo-se o desapreço a toda legislação".
> As vezes o legislador, através da lei, quer alterar velhos hábitos e dar-lhes nova disciplina. Os hábitos, no entanto, teimam em sobreviver, e sobrevivem através da lei. Outras vezes, o legislador, levado pelo idealismo de por o País em dia com as conquistas da civilização, antecipa instituições e prevê soluções que naufragam num meio hostil, acanhado e despreparado. De outras feitas, no entanto, o legislador não consegue vencer as poderosas forças do misoneísmo que seguram, retardam e impedem as reformas, ou as tornam mofinas. O nosso país já é afamado pela distância entre a realidade e a norma jurídica" (Acyoli, apud Cavalieri, p.113)

No segundo parágrafo do texto citado, vemos a primeira causa da ineficácia da lei quando o autor se refere à sua desatualização, já que a lei é estática e os fatos sociais são dinâmicos, daí a importância de a lei ter aplicabilidade, para não cair em desuso.
O misoneísmo, que é a aversão às inovações e transformações é a segunda grande causa de ineficácia da lei em nosso país. Os velhos estigmas, a classe dita privilegiada, que não demonstram interesse para a mudança dos fatos sociais relevantes formam uma barreira que impede a aplicação da lei, porém devemos buscar cada vez mais descaracterizar estes costumes eurocêntricos intrínseco na sociedade contemporânea.
No livro, "Os condenados da terra", o filósofo e médico negro Fantz Fanon (2010, p. 52) escreveu: "É preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história".
Outra questão de ineficácia é quando o legislador vislumbrando a realidade de outro país, resolve implantar no nosso algo que lá fora dá resultado, porém, aqui não encontra respaldo, suporte social ou não corresponde à realidade caindo, então a lei em desuso.
Assim segundo Cavaliere: "A lei só tem força para penetrar no mundo dos fatos e ali governar quando é eficaz, isto é, quando ajustada à realidade social e inteiramente adequada aos fatos".
O efeito negativo causado pela Omissão das autoridades é quando a lei é transgredida sem que haja uma impunidade, causando assim um encorajamento para que outros se estimulem a praticar a mesma ação, neste caso a lei pode até ser eficaz mas não produzirá efeitos positivos, portanto, não basta uma legislação correta, há que se ter fiscalização para garantir seu cumprimento.
Quanto a isso temos um dito que diz "pior do que não ter leis é tê-las e não aplicá-las".
Quanto ao efeito negativo pela falta de estrutura adequada, não basta termos leis eficazes, autoridades responsáveis, se a lei não atingir seus objetivos sociais por falta de estrutura para sua aplicação.
Nas palavras de Montesquieu (filósofo social e escritor francês 1689-1755) "Quando vou a um determinado país, não indago se aí há leis boas, porque leis boas há em toda parte, mas sim se a executam"
É lamentável que no Brasil edita-se uma lei, mas quase nada é feito no sentido de executá-la.
O irrealismo ilusório de nossa legislação é antigo, já dizia Capistrano de Abreu (historiador cearense nascido em 1853, em Maranguape, no Ceará) "Temos uma legislação quase perfeita. Só nos falta uma lei, a que mande cumprir todas as outras.
Apenas como definição complementar, cabe elucidar que;

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

a) Justiça: Os fins sociais da norma, dos ordenamentos e do direito (direito como ideal de justiça) – teoria da justiça;
b) Validade: Direito como regra obrigatória e coativa de conduta (direito como instrumento para a realização da justiça) – teoria geral do direito;
c) Eficácia: Aplicação das normas jurídicas (vida do direito em seus aspectos sociológico e histórico) – sociologia jurídica.
Segundo ALFRED VON VERDRON, há três modos de considerar o direito, isto é, a partir do exame:
a) do seu valor ideal – justiça
b) do seu valor formal – validade;
c) do seu cumprimento prático – eficácia.
Os três critérios examinados até agora desaguam num campo de investigação para a filosofia do direito, é, portanto, um problema ontológico[6] do direito, assunto este que é desenvolvido e esclarecido pela Filosofia do direito. Apenas como esclarecimento básico do assunto, podemos falar, então, em Ontologia como filosofia do Ser, ou, a questão da justiça. Ontologicamente, portanto, falamos do Direito Natural, que independe de norma escrita.
A palavra ontologia designa o estudo (logos) do ser (onto), conforme o grego.
Lino Rampazzo, dá um exemplo acerca do conceito de SER numa língua não europeia.

> Na língua kirundi, falada no Burundi (África Central), a palavra u-kuri, que designa verdade, vem do infinitivo Ku-ri, que significa ser, estar-aí. Anota, ainda, que nas línguas ban-tu, como é o caso do Ki-rundi, o radical está no fim da palavra, mudando não a desinência, mas o prefixo.
> Assim, verdade, na cultura rundi, é aquilo que é, aquilo que existe, ou seja, a realidade que cerca o homem. (ENCARNAÇÃO, 2010, p.14)[7]

Quando buscamos o ser do Direito, vamos encontrá-lo na estrutura ser-no-mundo-com-o-outro. O ser do Direito não é o total nem o individual - é a estrutura originária do ser como afirmação de co-existência.

Conclusão

Necessário registrar que as expressões que passam pelo crivo do chamado "direito moderno", expressão que se transforma ao decorrer do tempo, são advindas, em suma, do eurocentrismo.
O processo de reiteração de uma prática docente da história do direito, cuja repercussão empreende o resgate e o reforço do historicismo afrobrasileiro na contemporaneidade se faz necessário.
A redução da historicidade jurídica à narrativa da vitória colonial, invisibilizando todos os demais processos culturais existentes na história da humanidade, com foco excessivo na

6 A ontologia tem como tarefa esclarecer a questão do ser, é a parte da filosofia que trata da questão do Ser, é o que antes se denominava Metafisica e tem relação direta com o direito natural clássico.
O Ser em si não é uma questão jurídica, mas é o parâmetro para que o dever-ser seja jurídico. Se o dever-ser refletir o Ser, ou, ao menos, naquilo que lhe e licito ser diferente, não afrontá-lo, será norma de justiça.
7 Kirundi ou língua rundi é uma língua banta falada em Burundi, regiões adjacentes da Tanzânia, República Democrática do Congo e Uganda.

institucionalidade estatal dogmatizante, enfatiza um longo processo de epistemicídio dos estudos do direito.

Sueli Carneiro (2005) possibilita compreender o epistemicídio enquanto o dispositivo de racialidade que, operando seja pela lógica da não validação ou de retirada do potencial de racionalidade cognitiva das pessoas negras gera a morte progressiva e seletiva dos saberes e da cultura não localizadas no chamado "centro do mundo".

Apesar dos limites dessa comunicação, é estritamente relevante afirmar a existência de uma forma própria de funcionamento do que se pode chamar de epistemicídio jurídico, na qual a participação da população negra na produção da cultura jurídica sobre diversos processos de violência epistêmica.

Assim, concordamos com o apontamento de Queiroz (2017), quando ele diz que necessitamos de abordagens que:

> consigam ir além dos atores ligados à uma interpretação sistêmica dos fenômenos históricos (como banqueiros, comerciantes marítimos, grandes lideranças políticas, etc.), resgatando as ações e as relações locais, como aquelas estabelecidas e mediadas por escravos, senhores, livres de cor, quilombolas, etc. Como a historiografia vem fazendo nas últimas décadas, retomar essas pequenas agências de atores locais, muitas vezes em situação de pouca liberdade e de difícil recuperação das fontes, tornou-se um problema central e muitas vezes insolúvel para a história, mas que nem por isso não deva ser enfrentado.
>
> [...] Retirar a agência desses atores das marginalidades ou das colateralidades da história permite uma visão mais complexa do passado para além da ideia de 'mal absoluto'. Essas histórias são histórias que a história deveria recontar caso ela tenha como objetivo alterar as pesadas estruturas e permanências do colonialismo, da discriminação e do empobrecimento. São histórias que devem ser contadas, pois elas permitem deslocar as narrativas abstratas e totalizantes vinculadas aos estados-nação, fornecendo um retrato mais complexo e amplo do sistema escravista. (QUEIROZ, 2017, p. 28)

O uso das categorias analíticas centrais para os estudos sociais, como raça, etnia, classe, gênero e território, são importantes para vencer a vinculação perversa do historicismo com as diversas manifestações da violência colonial, dentre elas a descredibilização das narrativas de historicidade não enquadradas no cânone estabelecido pela cientificidade branco-europeia, principalmente pelo avanço das táticas de retirada do reconhecimento da nossa racionalidade.

E isto é central, seja para entender o processo de impacto do racismo e do escravismo na conformação dos bancos escolares dos primeiros cursos jurídicos, seja para entender o papel do positivismo e do racismo científico na caracterização dos centros de saber jurídicos brasileiros (BERTÚLIO, 1989; SCHWARCZ, 1993; SANTOS; RAMOS, 2017) e seus impactos na conformação da subcidadania negra no Brasil, sobretudo assinalando a força do projeto colonial sobre a docilização e disciplinamento da vida e destino de diversos povos e civilizações originárias (FOUCAULT, 2013).

Gabriela Barretto de Sá, ao também realizar a crítica aos principais marcos norteadores da história do direito, reitera a importância de pensar o campo da história social do direito, cujo mote de abordagem de pesquisa centra-se no resgate da "indeterminação inerente à dinâmica das relações sociais, considerando a diversidade de possibilidades de atuação dos sujeitos em um determinado momento histórico" (SÁ, 2019, p. 31).

> Caracterizada pela análise limitada diante dos fenômenos históricos vivenciados pela sociedade, a historiografia jurídica tradicional é legatária da epistemologia monocultural que privilegia ideais de universalismo, linearidade e evolucionismo da realidade social. A partir deste viés, o Direito, ao se debruçar sobre a sua história, o faz a partir de abordagens legalistas, abstratas e eruditas (WOLKMER, 2012, p. 33) incapazes de dar conta da complexidade das relações jurídico-sociais da sociedade brasileira.
> [...] A contribuição da história social enquanto âmbito de estudo para a pesquisa em História do Direito se verifica, sobretudo, pela possibilidade de análise das noções de justiça e princípios de direitos manejados pelas partes envolvidas nos conflitos. A partir deste enfoque, é possível desenvolver investigações que se situem além das inquietações clássicas acerca das 'origens de concepções e doutrinas jurídicas' e busquem compreender o 'modo como diferentes direitos e noções de justiça se haviam produzido e como haviam entrado em conflito ao longo da história brasileira'. (SÁ, 2019, p. 31-32, grifo nosso).

Mais do que espraiar os avanços teórico-metodológicos construídos pelas mais diversas correntes da historiografia ao longo do último século, é preciso que a história do direito incorpore uma narrativa de enfrentamento ao epistemicídio jurídico no globo da cultura jurídica contemporânea, reconhecendo e ampliando a vocalização de outras narrativas simbólicas e epistemológicas, secularmente silenciadas.
Ainda muito nos caberia aqui para falar sobre o assunto, mas tendo em vista se tratar de breve explanação com o intuito de apresentar este artigo como introdução ao tema a ser desenvolvido, concluímos o texto falando sobre a lei das cotas que é nosso assunto em tela.
Nas palavras de Dantas e Almeida:

> No momento em que a Lei 12.711/2012 foi promulgada, mais de uma década de experiências sem denúncias importantes de fraude ou mau uso da lei parecia indicar que a autodeclaração tinha resolvido o problema. A lei endossou, portanto, esse modo de definir o direito ao usufruto da ação afirmativa de base racial. No entanto, denúncias de ocorrência de falso testemunho foram se avolumando. Uma reportagem recente do jornal O Estado de São Paulo sobre o tema apresentou os resultados de um levantamento que indicava que 595 alunos estavam sendo investigados em 21 instituições federais sobre a suspeita de burlarem o sistema e que, das 63 universidades federais, 53 já tinham implantado algum tipo de processo administrativo sobre o tema (TOLEDO, 2018). É nesse contexto que surge uma demanda específica pela instauração de comissões de heteroidentificação. Processos junto às universidades e mesmo junto ao Ministério Público foram iniciados principalmente por demanda do Movimento Negro, sob a justificativa de que eram providências necessárias para garantir que a lei fosse respeitada, garantindo que o grupo a que foi destinada fosse, de fato, o grupo que seria beneficiado por ela. Em resposta a isso, várias universidades implantaram comissões desse tipo. Nos últimos dois anos, em particular, a instalação de comissões de heteroidentificação tornou-se um fenômeno concreto, em plena expansão. Várias formas de organizá-las foram experimentadas nesse período e seus resultados são hoje objeto de análise e discussão.

Nas palavras de Cavalieri, a Lei das cotas tem o mérito de trazer para as universidades uma nova lição que é a de ensinar aos estudantes não apenas a olhar o seu pais superficialmente, mas, sobretudo, a enxergar o que veem; a meditar sobre as desigualdades que marcam a sociedade em que vivem.
Há que buscar meios para superar tais diferenças sem que haja desrespeito, visa traçar novos rumos para o progresso de toda população e não apenas da minoria posta no ápice da nossa pirâmide social. Nestes anos todos em que a lei das cotas tem vigido em nosso pais, apesar de enfrentar diversas adversidades demonstrou ser um sucesso.

A conclusão que se chega é a de que ainda não podemos afirmar que há igualdade de fato entre brancos e negros no Brasil. As consequências históricas do passado de sujeição e escravismo criminoso não foram apagadas. Não se trata de uma questão puramente econômica, mas de cunho notadamente racial.
Enquanto os negros estão sub-representados nas estruturas de poder, nas posições de destaque da sociedade brasileira, encontram-se super-representados nas cadeias, nos empregos subalternos e sub-humanos. São fatos que geram um sentimento de baixa auto estima e de inferiorização nos negros, reproduzindo um estigma que não se apaga.
Como reflexão final "O nosso grito vive nos fatos e nós advogamos os direitos da raça negra, porque ela tem uma grande herança dentro do Brasil." (Manchete de o Clarim d'Alvorada, 1931).

Referências

CASHMORE, Ellis
Dicionário de relacões étnicas e raciais / Ellis Cashmore com Michael Banton [et al.] • , [tradução : Dinah Klevel. — São Paulo : Summus, 2000.

CAVALIERI Filho, Sergio. Programa de Sociologia Jurídica – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Forence, 2012.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; ALMEIDA, Ana Maria. A Heteroidentificação racial em vagas por cotas em universidades públicas: Uma proposta de pesquisa.

DOS SANTOS, Vitor Luis Marques. Entre disputas de narrativas. Faces da História, v. 7, n. 1, p. 437-461, 2020.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. Introdução à filosofia hermenêutica do direito, 5ª edição revisada, 2010.

FERRAZ Junior, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação – 2ª ed – São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista brasileira de educação, p. 134-158, 2000.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. Justiça, Validade e Eficácia das normas jurídicas. Revista Jurídica da Presidência, v. 3, n. 24, 2001.

LIMEIRA, Carolina. A aplicabilidade do critério racial pela lei 12.990/2014: a mudança de paradigma do critério étnico-racial como garantidor de direitos à luz do ordenamento jurídico brasileiro. 2019.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. Dicionário Técnico Jurídico – São Paulo: Rideel

REALI, Miguel. Lições preliminares do Direito – 27ªed. Ajustada ao novo código civil – São Paulo: Saraiva, 2002.

VADE Mecum Saraiva OAB/ Obra coletiva da editora Saraiva com a colaboração de Lívia Céspedes e Fabiana dias da Rocha – 14ª ed.atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2018.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

OS DIREITOS DAS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Luzia Fernanda dos Santos Moraes[1]

Introdução

A partir das ideias de Karl Marx, pensadores representantes da Escola de Frankfurt, passaram a desenvolver teorias tendentes a estimular uma emancipação social através de um pensamento crítico em relação à realidade social regida pelo sistema capitalista.
A esse respeito Freitas traz a definição:

> O contexto de surgimento da Escola de Frankfurt já indica uma das peculiaridades de suas produções teóricas. Max Horkheimer e seus companheiros formaram um grupo de intelectuais que se recusava a assumir a diretriz dos então atuantes partidos comunistas ou social-democratas. Sua tarefa era a de resgatar a dimensão crítica da filosofia e das ciências sociais por meio de estudos interdisciplinares que congregavam diversas formas de conhecimento, tal como a sociologia, a psicanálise, a pesquisa empírica, teorias artísticas e, obviamente, a própria filosofia. Em vez de um pensamento teórico pretensamente desinteressado de seu objeto de estudo, tal como a teoria tradicional, esse grupo trouxe para a própria teoria a dimensão transformadora da realidade que foi reclamada por Marx. Por outro lado, foi necessário evitar também a alternativa de aplicação da teoria na realidade social como foi tentado nos países do leste europeu. (FREITAS, p.)

Nesse posicionamento da Escola de Frankfurt fica evidente que a análise da cultura de massa não se rende a uma simples patrulha ideológica, nem tampouco a uma investigação formal de seus constituintes ou mesmo de suas estratégias, pois sempre estará em jogo o quanto este fenômeno é expressão de relações de poder estabelecidas na dinâmica do capitalismo tardio.
A teoria crítica da Escola de Frankfurt trouxe a ideia de esclarecimento com o objetivo de estimular uma percepção mais apurada em relação à instituição de ações padronizadas tendentes a manter o sistema dominante.
A Teoria Crítica surge dos dilemas históricos nas primeiras décadas do século XX, ante o fracasso da sociedade burguesa - falida em sua promessa de criação de uma sociedade justa e igualitária, livre e fraterna -, e da decepção com os rumos autoritários seguidos pelo socialismo real. Ela aparece a partir da fundação do Instituto de Pesquisas Sociais no ano de 1923, em Frankfurt, na Alemanha.
Para Ribeiro, 2010, havia uma crise mundial de liberdade. Enquanto o stalinismo consolidava-se na União Soviética, o ocidente conhecia os horrores do fascismo e do nazismo na Itália e na Alemanha, respectivamente. Surgia a necessidade de se encontrar novos caminhos e se buscar uma reflexão sistemática de como o mundo chegou àquele

[1] Luzia Fernanda dos Santos Moraes. Bacharela em direito pela Faculdade Zumbi dos Palmares no período de 2012 à 2016. Curso de especialização em Bioética/ Biodireito e Direitos Humanos pela Univercidade Portal da Educação. Iniciação Científica: tema "Bioética/ Biodireito – Uma análise jurídica da saúde da população negra no Brasil. Curso de especialização em Contratos, Direito Empresarial, Mediação, Conciliação e Arbitragem – Escola de Cursos Jurídicos. Jus Postulandi. Aluna ouvinte do curso de Mestrado em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Disciplina Educação, Cultura e Pensamento Negro. E-mail: draluzfm7@yahoo.com.br

estado de coisas, no qual predominavam a irracionalidade e a manipulação das massas. Denominada Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais vai deter-se, a partir do final dos anos 1920, numa análise crítica do capitalismo vigente, dos fundamentos da ciência moderna, da problemática da razão e da liberdade, além dos extremos da dominação e da emancipação
Para este autor :

> Colocava-se como outra grande questão saber por que a melhoria das condições materiais de vida realizava-se em sacrifício da liberdade pessoal dos indivíduos. Essa condição proposta não se restringia eminentemente à circunstância europeia. Em nível mundial, e de modo especial, em todo o terceiro mundo, conviviam, simultaneamente, além da perda da liberdade, a deterioração das condições materiais, tanto sociais, quanto econômicas de existência. (RIBEIRO, P.165)

O instituto teve seus trabalhos encerrados em 1933 por um decreto do governo nazista, recém-eleito e empossado, cujas justificativas alegadas foram suas "atividades hostis ao Estado".
Ele retoma suas atividades na Alemanha, sob a liderança de Horkheimer e Adorno, retomando à antiga sede após a " Guerra Mundial, em 1950.
Para os frankfurtianos, fazia-se necessária a recuperação da razão emancipatória e comunicativa, visto que o acesso ao real e à prática não seriam apenas uma questão de método. É preciso que se recupere a autonomia do homem.
Todo esse processo, para os teóricos críticos, deveria ser envolvido por juízos existenciais, a dimensão da prática, e pela recuperação da razão como fundamento indispensável à emancipação humana.
Para a Teoria Crítica, antes mesmo do método e da ciência, devemos buscar a liberdade e o resgate ao humanismo, em oposição ao mecanicismo tecnicista que a razão instrumental nos impôs. Esses juízos existenciais devem nos questionar sobre os fundamentos da ciência e da educação.
Para que fazemos Ciência? Que interesses estão em jogo? Qual posicionamento ético-político o cientista deve tomar? Que sociedade queremos construir? Nossa teoria e prática - ciência, poder e dinheiro, por exemplo,nos aproximam ou nos afastam dos anseias da liberdade humana? Qual é o sentido da construção do novo? Como educar e incentivar novos princípios e valores para as novas gerações e para as gerações futuras?
Essa pergunta final torna-se fundamental ainda em nossos dias, tanto para a juventude e suas famílias, quanto, de modo especial, para os educadores.
Temos, então, que o pensamento tradicional não respondeu às esperanças da humanidade. Era preciso que se pensasse em uma nova teoria.
A Escola de Frankfurt nos apresenta a Teoria Crítica. Fundamentada no pensamento dialético, possuidora de um vigoroso poder de crítica, sem esquecer um só instante da autocrítica, ela é agora apresentada como essencial no processo do conhecimento.
Assim, ainda nas palavras de Ribeiro:

> A Teoria Crítica quanto à sua natureza, compreende a teoria em quatro aspectos fundamentais: 1. Compreensão das relações que existem na realidade entre o particular e o todo, o específico e o geral, o local e o universal; 2. Deve desenvolver-se como metateoria e reconhecer os interesses que representa, rompendo com a neutralidade

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> positivista; 3. Servir de base e de apoio ao poder de crítica e da autocrítica; 4. Tornar indispensável uma relação entre a teoria e os estudos empíricos. Optando pelo pensar dialético, não mais dará ênfase ao princípio da identidade, mas aos princípios da contradição e da totalidade como meios possíveis de se perceber os movimentos internos do real. O método é fundamental, mas sempre submetido à crítica, à autocrítica e à análise dos valores existenciais presentes no processo de aproximação do cientista com o real. Também deve-se enfatizar a compreensão do real como uma totalidade concreta formada por múltiplas determinações. O pensamento positivista também procura a totalidade, mas a partir de eventos particulares e isolados, não reconhecendo as dimensões de historicidade e das contradições do real, perdendo-se a dimensão da transformação histórica do mesmo.

Em síntese, a Teoria Crítica deseja preservar e realizar o ideal iluminista da razão como instrumento de libertação da humanidade da ignorância, da repressão, da inconsciência, da massificação e da manipulação, seja ela individual, seja ela coletiva. Tanto em nível da personalidade quanto do homem vivendo em sociedade.
O tema educacional não é amplamente estudado entre os teóricos críticos. Entretanto, veremos como ideias de Walter Benjamin e Herbert Marcuse contribuem de maneira significativa para a compreensão da temática da educação.

> Diante da educação das novas gerações, tanto Herbert Marcuse como, especialmente, Walter Benjamim buscavam uma experiência caracterizada como "total e concreta do conhecimento". Numa crítica a modelos pragmáticos nossos contemporâneos, eles se posicionavam contra uma "Educação direcionada para a especialização ou para a prática profissional." (FERNANDES,2009, p. 36, apud Ribeiro).

Desenvolvimento

Fatores culturais ou histórico do direito

Aprendemos através da nossa pesquisa que organizar informações sobre a história da educação dos negros no Brasil, fazem-se necessários dois procedimentos: o primeiro é reunir estudos voltados especificamente para o resgate desse direito.
O segundo é realizar leitura atenta de estudos em História da Educação Brasileira, problematizando as informações, e questionando a invisibilidade que se dá a esse segmento em sua forma positiva.
É fato que algumas mudanças vêm ocorrendo, em passos lentos ainda e com muita luta e uma destas mudanças é o que abordamos neste artigo, que é o direito das cotas raciais na educação brasileira entendido por todos os que são favoráveis à lei como uma forma de reparação do Estado no que diz respeito ao direito da população negra tangida de seus direitos de inclusão social e justiça desde o período da pós abolição.
Assim são diversas as formas de como a educação, sendo um bem social, tem sido chamada a responder pelos anseios de justiça social em consonância com o direito.
Para o entendimento do estudo da História do Direito sobre a população negra é primordial ter a noção da época que se situa e estuda cada fato social e jurídico que levou a evolução dos povos e do direito como está atualmente, tendo em vista que diversas leis são de conquista de lutas sociais ou para compensações históricas. Pouco ou quase nada é estudado nesta disciplina em favor do direito dos povos africanos e afro-brasileiros.

Os fatores culturais, também chamados históricos que são aqueles produzidos pelo homem, destacam-se, como principais: Econômico, Invenções, Moral, Religião, Educação e Ideologia.
No que concerne à educação:

> O progresso de uma sociedade pressupõe o seu desenvolvimento no campo moral, técnico e científico. É através da educação que se pode dotar o corpo social de um status ético e intelectual, capaz de promover a superação de seus principais problemas. Para assegurar o conhecimento, a cultura, a pesquisa, o Estado utiliza-se de numerosas leis que organizam a educação em todos os seus níveis. (NADER, p.418)

A sociedade cria o Direito e, ao mesmo tempo, se submete aos seus efeitos. O novo Direito impõe, em primeiro lugar, um processo de assimilação e, posteriormente, de adequação de atitudes. O conhecimento do ordenamento jurídico estabelecido não é preocupação exclusiva de seus destinatários.
O mundo jurídico desempenha um papel relevante na exegese do verdadeiro sentido e alcance das regras introduzidas no meio social. Esta fase de cognição do Direito algumas vezes é complexa.
As interrogações que a lei apresenta abrem divergências na doutrina e nos tribunais, além de deixar inseguros os seus destinatários.
Para Paulo Nader é indispensável que a lei promulgada ganhe efetividade, isto é, que os comandos por ela estabelecidos sejam vividos e aplicados nos diferentes níveis de relacionamento humano.
O conteúdo de justiça da lei e o sentimento de respeito ao homem pelo bem comum devem ser a motivação maior dos processos de adaptação à nova lei. Contudo, a experiência revela que o homem, embora a sua tendência para o bem, é fraco. Por este motivo a coercibilidade da lei atua, com intensidade, como estímulo à efetividade do Direito.

Historicidade básica do período escravista no Brasil

Os negros chegaram no Brasil, trazidos pelo escravismo criminoso, nos meados de 1539 e 1542 na Capitania de Pernambuco, ou seja, no período do Brasil colônia. Período este compreendido entre os anos de 1500 a 1822.
A história da resistência negra no Brasil teve seu início com a vinda dos primeiros negros trazidos da África, em meados do século XVI, perdurando formalmente até 1888.
Diversas foram as formas de luta contra essa imposição, houve resistência organizada, como a Revolta dos Malés, na Bahia, e a instituição da República de Palmares na Serra da Barriga, em Alagoas, reduto que durou até 1695, com a morte de Zumbi dos Palmares.
Essa prática escravagista perdurou no Brasil até a segunda metade do século XIX, diante de que, a partir de 1870, começava a diminuir o apoio ao sistema escravagista, e em 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, lei esta que outorgava a liberdade a cada criança nascida de mãe escravizada.
Em 1885 foi promulgada a Lei dos Sexagenários, na qual todo escravo com mais de 65 anos seria liberto. E por fim em 13 de maio de 1888, ocorreu a abolição definitiva do escravismo através da Lei Áurea.

Com isso verifica-se que o escravismo no Brasil se deu em dois períodos: o Colonial e o Imperial, sendo que o Imperial durou de 07 de setembro de 1822 com a Independência do Brasil até 15 de novembro de 1889 com a Proclamação da República.
No que tange a questão dos direitos e das dificuldades em implementá-los no Brasil, vale revisitar a história com a promulgação da Lei Feijó, de 7 de novembro de 1831.
Foi por meio desta Lei que se proibiu o tráfico de escravizados, todavia, mesmo com a referida legislação houve o aumento do número de negros marginalizados e explorados na situação de escravizados, sem qualquer direito à melhoria de vida, afinal, a proibição não favorecia em nada àqueles que já estavam escravizados, mas tão somente que outros negros não fossem trazidos para o Brasil como escravizados, a fim de atender uma exigência, principalmente comercial, por parte da Inglaterra.
Assim a Lei Feijó (1831), ao declarar livre todos os escravizados vindos de fora do Império, e impondo penas aos importadores escravocratas, não contribuiu para a inclusão dos negros na sociedade brasileira, como cidadãos livres e de direitos.
Não diferentemente ocorreu com a abolição da escravatura em 1888, através da Lei Áurea. A Lei Áurea, oficialmente Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, foi o diploma legal que extinguiu o escravismo no Brasil.
O texto da lei era composto apenas de dois artigos: "Artigo 1º - É declarada extinta a escravidão no Brasil. Artigo 2º - Revogam-se as disposições em contrário."
Ou seja, ao longo da história, mesmo após a abolição nos termos que foram aprovados os dois artigos da Lei Áurea, a população negra passou a enfrentar os mesmos processos de discriminação e exclusão, consequentemente, sem acesso aos direitos básicos de saúde, educação, moradia e trabalhos dignos.
Afinal, o que se analisar e reivindicar em termos jurídicos e de direitos os dispositivos constantes na lei. Diz-se – extinta a escravidão; diz-se - revogam-se as disposições em contrário; e ponto final, ou seja, nada a ser discutido ou contradito. Será?

Movimento abolicionista

O abolicionismo, foi um movimento político e social, com ações e ideias para o fim do escravismo em diversos países.
Criado em 1788, foi por Condorcet a Sociedade dos Amigos Negros, sendo que com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, o ideal abolicionista ganhou ainda mais força.
Na América este movimento ganhou força com a emancipação do escravismo em diversos países como Argentina e México.
Em relação ao Brasil este movimento tardou a chegar, principalmente pela resistência dos grandes proprietários de terras, que perderiam com a perda da mão de obra escravizada, porém o movimento abolicionista contava em contrapartida com o apoio de políticos, médicos, advogados e jornalistas.
Em relação ao movimento pró-abolicionista, ocorreram várias atividades, como a Sociedade dos Caifazes no Estado de São Paulo que orientava a fuga dos escravizados pela ferrovia, sendo levados para a cidade de Santos para o Quilombo de Jabaquara, que tinha cerca de 10.000 habitantes.

Até o final do século XIX, mais precisamente 1872, o país registrava a existência de leis que proibiam o acesso de negros e negras, livres ou libertos, à escola de qualquer nível, lembrando que a criação dos primeiros cursos de nível superior data do início do século XIX. Daí porque não é a mesma coisa ser branco pobre e negro pobre no Brasil (RIBEIRO, 2003).

Nas palavras de Bitarr e Almeida (2006), por volta da década de 1940, organizou-se a chamada Frente Negra de Combate ao Racismo. Nos períodos ditatoriais, houve grande resistência ao Movimento Negro. Sob alegação de infringência à Segurança Nacional, esses governos taxavam esse movimento social de subversivo, equiparando- o à ideologia comunista.

Em 1968, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que foi ratificada por 157 países, os quais se comprometeram a promulgar e proteger os princípios de igualdade.

A ONU promoveu também três Conferências Mundiais sobre essa temática, sendo as duas primeiras em Genebra (Suíça), em 1978 e 1983, e a terceira em Durban (África do Sul), em 2001.

Esta última Conferência abordou temas mais abrangentes: racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, objetivando erradicar qualquer forma de discriminação racial.

Dentre as bandeiras de luta de todos esses movimentos anti-raciais destaca-se o direito à educação.

A política de cotas para negros na educação superior é decorrência de todos esses movimentos e é vista como um "projeto de reparações", para inserir os negros no meio social.

Negros na educação pela educação

Temas de interesse da população afrodescendente e as particularidades da especificidade da população afrodescendente, na educação, têm sido olhado com descaso por uma parcela significativa de educadores e responsáveis pelos sistemas educacionais, contra essa posição se posicionam diversos autores.

Para Cunha Junior, o escravizado nos livros didáticos de história do Brasil é tratado como o ser sem cultura, incivilizado, ser bruto do trabalho braçal. O escravizado não é tratado na história do Brasil como um ser pensante, com características humanas, como sujeito de uma história social. A forma que o tema do escravismo no Brasil é introduzido banaliza o crime contra a humanidade realizado pelo sistema de produção escravista. Os tratamentos dados ao tema sempre construíram ideias que levam os leitores a absolverem os culpados e os beneficiados pelo escravismo.

> Ainda está presente nas aulas de história do Brasil uma versão alienada do escravismo criminoso. As formas que o escravismo criminoso é introduzido são lamentáveis. O escravismo aparece como algum fato natural, nada condenável pela ética e moral da sociedade. As apresentações dadas condenam a população africana como predestinada ao escravismo por supostamente ser intelectualmente inferior ou culturalmente menos evoluída ou ainda, socialmente menos desorganizada
>
> ...
>
> A educação brasileira ainda introduz o escravismo sem condenação do sistema, fazendo a triste afirmação: "O índio não deu para a escravidão e aí trouxeram os negros". Além

> de se tratar de uma informação errada, precisamos analisar o que significa tal afirmação. Ela cristaliza a ideia de que o negro era fadado ao escravismo (CUNHA JR., 2005)

Além do mais persiste uma recusa do sistema educacional em admitir a existência de um racismo à brasileira. Portanto, distinto dos demais de outras nações na sua formulação e expressão, mas produzindo um sistema de dominação e opressão com resultados similares aos dos outros países racistas; sistema que reduz absurdamente o acesso aos bens sociais para nós afrodescendentes e limita as possibilidades de expressão cultural e política.
Na concepção do autor, compreender a trajetória da população afrodescendente na educação brasileira impõe-nos recuar ao período do processo abolicionista e do pós-abolição.

> Encontramos evidências de negros nas letras brasileiras, no funcionalismo público, nas artes, nas oficinas gráficas no período que vai de 1850 a 1990. Mas impõe-nos examinar também as ideias vigentes antes da inclusão do negro na educação nacional, no período posterior a 1950, considerando a urbanização do país, a industrialização capitalista e o chamado processo de universalização do ensino público. Embora constasse do "estatuto" do escravismo a proibição de dar instrução aos escravizados, as comunidades negras romperam barreiras e a implantaram por caminhos diversos. Um dos indícios dessa instrução ministrada aos negros se depreende dos diversos anúncios na imprensa, dando conta da fuga de escravos, nos jornais espalhados pelo país, chamando a atenção para o fato de serem alfabetizados.
> ...
> A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

Como podemos perceber, a trajetória social e histórica do negro brasileiro não deixa dúvidas sobre a existência peculiar de uma história da escolarização, a qual, embora não registrada oficialmente, apresenta-se como uma área de estudos extremamente fecunda de questões, recortes temáticos, espaços e tempos variados à disposição dos pesquisadores interessados.
Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras.
Hoje se pode dizer que a educação como espaço de socialização e de instrução, aquisição de conhecimentos, está se universalizando no Brasil. Em parte o Estado investiu porque a compreendeu como um fator de segurança nacional, ao mesmo tempo que um imperativo para o desenvolvimento econômico; em parte valeram, também, as pressões da população, para quem a educação representa muito mais do que os sentidos que lhe são atribuídos pelo Estado.
A cultura do racismo na educação alimenta-se do que já é. A ponto de a rejeição às mudanças quase se justificar pelo instinto de sobrevivência – a compulsão de alimentação. Talvez seja oportuno referir o dilema de Cunha Jr., frente às dificuldades de se ensinar (e aprender) a história da África:

> Aprender história é um exercício por vezes difícil, onde contracenam o real e o imaginário. Precisa-se da imaginação que transcenda os fatos e reproduza a complexidade das atividades humanas como um filme explicativo, questionador, repleto de conceitos, propósitos, dúvidas. Sobretudo porque a dúvida é o elemento principal na composição do filme da história. A dúvida e não a descrença. Mas trabalhos de ensino de história africana aparecem inicialmente como uma sistemática descrença nas possibilidades civilizatórias. Acompanhando a descrença, um bloqueio à imaginação (1997, p. 57)

Para Cunha Jr Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afro-descendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, lograrmos sucesso até o ano de 2003.
Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de pelo menos as populações afro-descendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional.
Como consequência da Conferência Mundial de Durban, em 2002, e das negociações políticas nacionais, eis que em 2003 é decretada a lei 12.639, que cuida da inclusão da História e da Cultura de Africanos e Afro-brasileiros na educação nacional.
Esta lei é uma conquista importante dos movimentos sociais negros.
A lei, portanto, rompe com a idéia de subordinação racial no campo das idéias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira.

Epistemicidio na educação refletido no direito

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (NAGLE, 1984, p. 29), ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias (WARDE, 1984, p. 6), podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade.
A educação apresenta lacunas desde os primeiros anos de ensino, e segue até as universidades, vez que deixa de cumprir a lei 10639.
As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes.
Segundo Cunha Jr, A História da Educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre a educação anterior aos anos 50 do século XX.
Segundo o autor a escola deve ser transformada no sentido de valorização do ser humano, independentemente da raça.
Contribuirá para isso conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, com o exercício de seus direitos. A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos.

Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro.
O epistemicídio, que é a exclusão do pensamento negro dos currículos escolares e da academia é um dos sintomas desse racismo que tem sido questionado nas últimas décadas, mas não apenas ele.
Nosso país naturaliza um cotidiano em que ser negro está intrinsecamente ligado ao ser pobre e precarizado.
O racismo está em como naturalizamos todos esses elementos, os tornando parte da paisagem e os justificando como se fossem falta de sorte ou de caráter de uma população que historicamente foi empurrada para esse lugar", critica Suzane Jardim, historiadora.
Sobre o que é uma educação antirracista, Suzane define da seguinte forma:

> é uma educação que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema.

Para a doutora em Educação Cléa Ferreira, cuja sua pesquisa está relacionada à uma formação docente étnico-racial, o brasileiro está começando a reconhecer que é racista. "O Brasil é o país do racismo sem racistas. Estamos desconstruindo essa ideia. Vivemos um momento importante de ruptura. Esse é um primeiro passo para uma educação antirracista".
Indo na mesma linha de Cléa, a historiadora Suzane completa que "o primeiro passo é o de treinar o olhar do educador para que ele se torne apto a perceber as hierarquias raciais de sua disciplina e meio.
Dou ênfase de que o passo inicial é o de desnaturalizar o que o racismo naturalizou — sejam as lacunas da presença negra nas discussões, a visão embranquecida de sociedade ou a falta de negros nos ambientes".
Em relação ao plano de aula, mesmo com a determinação da lei sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda é comum o professor abordar esses temas apenas quando o foco é a invasão do Brasil pelos portugueses e o período de escravidão — e ainda sob o olhar branco europeu.
Diante dessa realidade surgem movimentos no Brasil e no mundo que pedem a descolonização dos currículos.

> "Acho que a lei foi um avanço, mas ainda estamos longe de conseguir com que ela oriente as práticas curriculares e as relações dentro das escolas, uma vez que o docente foi formado em uma lógica eurocêntrica e boa parte não participou dessas discussões no âmbito da universidade", explica Cléa Ferreira.
> ....
> Precisamos ampliar o nosso repertório, o nosso conhecimento para evidenciar a diversidade, as lógicas diversas. E há sim material disponível. Existe toda uma elaboração teórica pedagógica para essa descolonização. A que acredito é a pedagogia intercultural crítica, que pressupõe não uma substituição, mas uma ampliação que rompa com essa

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> hierarquia, considerando em pé de igualdade e levando para a escola esses outros saberes. A nossa disputa e luta é para desconstruir essa hierarquia, e racismo é isso, é falar de poder", completa a doutora em Educação.

Nessa perspectiva, não nos parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplem sua própria história, tanto porque os estudos nas Ciências Sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividade, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afro-descendente brasileira principalmente na área do direito.

A partir de estudos nessa perspectiva, poderemos construir uma nova história da educação e do direito no Brasil, que deve ser uma história em que se possa ver a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que cada um ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história do Brasil e do Direito Brasileiro.

Se é por meio da educação e/ou do ensino (frequentar a escola ou universidade) que o cidadão pode almejar melhores condições de vida, é aqui que entra a discussão sobre a política de ação afirmativa, mais especificamente a Lei nº 12.711/2012 –Lei de Cotas. Esta política está notadamente associada à ideia de inclusão e transformação socioeconômica e cultural do negro na sociedade.

Para Cunha Jr,

> o fato importante que deveria nortear a discussão é que esta desigualdade é injusta e desumana, que deveria ser combatida por todos os meios, não importando as suas origem e natureza. Nesta formulação da necessidade de combate à desigualdade, a educação figura como uma das formas importantes de mudança da estrutura social dos afro-descendentes. Para combater esta desigualdade, a educação precisa teorizar, realizar práticas efetivas e específicas que modifiquem concretamente a situação dos afro-descendentes.

Negros no direito pelos direitos

Acreditamos no Direito como fundamental instrumento de transformação social, por oferecer ao cidadão os mecanismos necessários para a criação de uma sociedade mais justa e digna.

Mas para isso ocorrer, não basta conhecê-lo. É imperioso exercê-lo com sabedoria, aproximando os seus ideais utópicos da nossa realidade fática e telúrica.

A participação do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. Na etapa preliminar dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte foram cadastradas 11.989 sugestões constitucionais de iniciativa da sociedade civil para a elaboração da Nova Carta constitucional, de autorias individuais ou coletivas, enviadas pelas diversas entidades populares.

Destas 11.989 sugestões constitucionais, 78 tratavam especificamente de demandas relativas a população afro-brasileira. (SANTANA, 2018: 201).

Para debater estas demandas, ocorreu em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, promovida por algumas entidades do movimento negro, uma Convenção Nacional com o título O Negro e a Constituinte.

Esta convenção produziu um documento que foi entregue ao Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, o Deputado Ulysses Guimarães, no dia 7 de abril de 1987 e continha as reivindicações em 10 assuntos ligados às demandas das populações negras, a saber:

> I) Direitos e Garantias Individuais; II) Violência Policial; III) Condições de Vida e Saúde; IV) Mulher; V) Menor; VI) Educação; VII) Cultura; VIII) Trabalho; IX) A questão da Terra; X) Relações Internacionais. Estas propostas tinham o apoio de 63 entidades do movimento negro a nível nacional. (SANTANA, 2018: 203-207).

Os representantes do movimento negro centralizaram os trabalhos na subcomissão dos Negros, População Indígena, Pessoas Deficientes e Minorias, que faziam parte da Comissão da Ordem Social.

No dia 07 de abril de 1987 foi instalada a subcomissão dos negros, populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, que estabeleceu a realização de 11 sessões públicas, e coube à temática relacionada aos negros três audiências públicas, que foram realizadas nos dia 23 e 28 de abril e 4 de maio daquele ano. (SANTANA, 2018: 220).

Os palestrantes convidados para proferirem comunicação na subcomissão foram os seguintes: Professor e Deputado Constituinte Florestam Fernandes, Lélia de Almeida Gonzales, Helena Teodoro, Maria das Graças dos Santos, Murilo Ferreira , Lígia Garcia Mello, Orlando Costa, Mauro Paré, Januário Garcia, Lauro Lima dos Santos filho, Paulo Roberto Moura, Natalino Cavalcante de Melo, Raimundo Gonçalves Santos, Lino de Almeida, Marcélia Campos Domingos e Waldemiro de Santos.

Em geral os palestrantes aproveitaram as audiências para denunciar as várias formas de racismo no interior da sociedade brasileira; fizeram, ainda, um resgate histórico de todo o processo político de segregação que o afro-brasileiro sofreu desde o período colonial com a escravização dos africanos, cujos aspectos da historicidade permaneceram mesmo após a emancipação oficial promovida pela Abolição no dia 13 de maio de 1888. (SANTANA, 2018: 220-223).

Ao término dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, houve acolhimento de várias das questões relacionadas às demandas apresentadas pelos representantes do movimento negro brasileiro na Nova Carta Magna de 1988 (BACKES; AZEVEDO, 2009: 527-528) quais sejam:

> A – O artigo 5º, além do reconhecimento genérico do princípio da igualdade de todos perante a lei, dispõe, no inciso XLII, que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei."
> B – O princípio da não-discriminação e do combate ao racismo consta entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, que incluem o de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (inciso IV do art. 3º).
> C – O artigo 4º define princípios que regem o Brasil nas suas relações internacionais entre os quais está o "repúdio ao terrorismo e ao racismo" (inciso VIII).
> D – O artigo 7º, que trata dos direitos dos trabalhadores, no inciso XXX, estabelece a "proibição de diferença de salários, de exercício de funções e critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil".
> E – O direito das populações remanescentes das comunidades dos quilombos às terras que ocupam, não tratada nas audiências públicas da subcomissão, constou do relatório final por ela aprovada e foi inserido na Constituição, que prevê "a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir- lhes os títulos respectivos" (art. 68 do ADCT).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> F – O artigo que trata do tema da cultura definiu que o Estado "protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras (art. 215, § 1º)
> G – O texto constitucional reconheceu ainda, como patrimônio cultural brasileiro, "todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" (art. 216, § 5º) (BACKES; AZEVEDO, 2009: 527-528)

Trata-se de grande empenho que os movimentos sociais tiveram ao longo de todo o processo de convocação, instalação e participação na elaboração da nova constituição.
Esse diploma elenca ainda, em diversos trechos, asserções atinentes ao direito da igualdade entre as pessoas, em todos os âmbitos da vida social. Vejam-se as duas principais:

> Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.
> Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Esses dois artigos da Constituição expressaram o paradoxo do debate sobre a legitimidade da Lei das cotas.
Contrapondo um impasse das elites brasileiras, que não querem que as massas trabalhadoras vão para as Universidades e Institutos Federais obterem conhecimento, pois conhecimento liberta, fazem uso do artigo 5.º da Constituição Federal de 1988, afirmando que todos são iguais perante a lei "sem quaisquer distinções".

Lei das cotas na educação – direito constitucionalizado

Para apresentar este capítulo do nosso artigo usamos como base a obra de Ribeiro Teles, 2019, que na nossa humilde opinião tem um comensurável conteúdo sobre a questão, tomamos a liberdade de através de um resumo dos pontos mais relevantes sobre o assunto, transcrever aqui algumas passagens do seu livro intitulado Política da Educação Brasileira
O direito à igualdade surgiu como oposição aos privilégios reais absolutistas, ocasião em que a burguesia reivindicou a vez à igual dignidade a que gozavam os clérigos, os reis, nobres, políticos, etc.
Para Teles as pressões destas revoluções impuseram ao Estado o dever de editar regras gerais e impessoais, não individualizadas ou específicas a fim de distribuir-se os bens e as vantagens da sociedade de forma equânime com base nas potencialidades humanas e não nos privilégios de classe.
Atualmente, a igualdade é albergada pela atual Constituição Brasileira, como sendo um direito e garantia fundamental.
Nesse foco, para Canotilho (2006), a Constituição de uma nação é um sistema normativo aberto formado por dois tipos de normas, os princípios e as regras, ambas espécies do gênero norma constitucional, revestidas da mesma dignidade e da mesma força de lei e de direito positivo, porém, com diferentes formas de concretização.
O Princípio da Igualdade, para Jr Silva:

> O Princípio da Igualdade aparece como um princípio fundamental à cidadania, vez que esse é um dever negativo imputado ao Estado e aos particulares, qual seja, a obrigação

> de não discriminar. É uma obrigação negativa, a partir da qual, é vedada a produção de leis e normas diversas que estabeleçam privilégios, ou seja, para o autor o Princípio da Igualdade seria uma proibição tácita de descriminar ou diferenciar as pessoas. (Jr Silva, 2002)

Diz Mello (1986) que princípio é, por definição jurídica, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, lhes compondo o espírito e servindo de critério para a sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo. Para este autor:

> Violar um princípio é muito mais grave do que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo um sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais […] (MELLO, 1986, p. 230).

Para Silva (2009), o Princípio da Igualdade, estampado em vários dispositivos da Carta Magna de 1988, mormente em seu Art. 5.º, que trata dos direitos fundamentais, é um princípio de ação, mediante o qual os seres de uma mesma categoria devem ser tratados da mesma forma. Em polo oposto, há idealistas que postulam um igualitarismo absoluto entre as pessoas. Afirma-se, em hipótese, um estado natural de total igualdade.
Nessa perspectiva, tem-se que:

> Consagrado no caput do Art. 5.º da Constituição de 1988 ("Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza..."), o princípio da isonomia tem por fim impedir distinções, discriminações e privilégios arbitrários, preconceituosos, odiosos e injustificáveis. A igualdade não deve ser confundida com homogeneidade. A expressão "sem distinção de qualquer natureza" não impede a lei de estabelecer distinções, pois o papel da lei não é outro senão o de implementar diferenciações. O traço de diferenciação escolhido pela lei pode ser qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações. Para ser compatível com o princípio da isonomia, o elemento discriminador, cuja adoção exige uma justificativa racional, deve ter por finalidade promover um fim constitucionalmente consagrado. O critério utilizado na diferenciação deve ser objetivo, razoável e proporcional […] (NOVELINO, 2010, p. 392).

Nesse prisma, afirma Jensen (2010), que o referido Art. 5.º é o mais importante dispositivo da Constituição pátria, pois garante, aos cidadãos, as mesmas oportunidades na busca por uma vida mais digna, segura e feliz. Tal garantia pode ser considerada como o ponto iniciador das Ações Afirmativas, como, por exemplo, a criação de Cotas em Universidades e Institutos Federais.
Daí, sabendo o que são Ações Afirmativas, Cotas e o Princípio Constitucional da Igualdade, Alberca (2011) afirma ser necessário questionar se tal princípio, presente na Constituição Federal pode ser aplicado ao Sistema de Cotas Brasileiro, afim de conformá-lo como uma política pública social. Isto é, é necessário saber se as Cotas podem ser justificadas pelo Princípio Constitucional da Igualdade no sentido de que todos merecem as mesmas oportunidades, ou não?
Para Rocha (1996), entende-se por Ações Afirmativas o plexo de medidas governamentais especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela segregação social erigida no pretérito ou no presente.

Nesse direcionamento, as Cotas, por serem espécie de Ação Afirmativa, têm características específicas, cumprindo frisar que:

> Esse tipo de ação, como políticas compensatórias, adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático [...]. Elas constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade [...]. Por meio delas, transita-se da igualdade formal para a igualdade material (BERTÚLIO, DUARTE E SILVA, 2011, p. 22).

Assim, as Ações Afirmativas são engendradas por meio de políticas que propiciem uma maior participação desses grupos discriminados na educação, na saúde, no emprego, na compra de bens de consumo, em redes e programas de proteção social e de reconhecimento cultural e político.
Nessa perspectiva da definição de Ações Afirmativas e Cotas, afirma Piscitelli (2009) que as Ações Afirmativas e as Cotas seriam meio que "filhas" das desigualdades sociais do Brasil. Isto é, somente há tais políticas governamentais, pois, pelas enormes desigualdades sociais pátrias, há a necessidade gritante do Estado agir como promotor de ações que façam valer o Princípio da Isonomia e, portanto, da possibilidade de igual acesso às políticas públicas estatais, como é, na seara da educação, o Ensino Superior, por exemplo.
Destarte, Feres Júnior e Souza Neto (2008) dizem que as razões normalmente trazidas à tona para explicar a necessidade de tratamento desigual de indivíduos considerados negros, pobres, pardos e indígenas daqueles tidos como brancos e ricos nos processos seletivos para ingresso em Universidades públicas e em concursos podem ser, de modo geral, resumidas em duas vertentes:

> o argumento da reparação histórica, mediante o qual a sociedade teria uma imensa dívida a pagar aos seres recebedores da discriminação legal (as Cotas) em decorrência dos séculos de escravidão e exploração a que eles (na verdade seus antepassados) teriam sido submetidos; e o argumento da inclusão social, segundo o qual os seres discriminados pela lei (os cotistas) estariam atualmente em uma situação de exclusão social resultante de um passado gravemente discriminador e exploratório e merecem ser inclusos na sociedade.

Devendo partir da premissa de que aquelas pessoas que, de alguma forma, tiveram seu desenvolvimento educacional prejudicado e obstaculizado, possam concorrer em igualdade com quem o desenvolveu plenamente.

Conceito de igualdade formal e igualdade material

Igualdade formal ("na" lei) e igualdade material ("da" lei)
Afirma Silva (2009) que a Igualdade Formal ("na" lei ou "perante" a lei) é a igualdade que está escrita no texto da Constituição.
Ou seja, em tese e in abstracto, todos são iguais perante a lei. Para ele, essa noção, presente no Art. 5.º da Constituição Federal de 1988, provém da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a qual trouxe ao mundo o princípio de que todos os homens nascem iguais e morrem iguais, sendo necessário abolir os privilégios e as regalias de classes.
Nesse rumo, cumpre entender que:

> A igualdade ante a lei é apenas uma forma específica e historicamente determinada de igualdade de direito ou dos direitos, por exemplo, o direito de todos terem acesso à jurisdição comum, ou aos principais cargos civis e militares independentemente do nascimento. Mesmo se as pessoas deixassem de ter o privilégio de nascimento e passassem a ter o da capacidade individual, princípio de achievement, a igualdade passaria a ter um modelo basicamente meritório. No que diz respeito à postura que se optou no sistema constitucional brasileiro, foi uma posição intervencionista, tratando de tirar os obstáculos que surgem no caminho e que não permitem a materialização da igualdade (ALBERCA, 2011, p. 16).

Em sentido oposto, Igualdade Material ("da" lei ou "na aplicação" da lei), conforme Novelino (2010), é a igualdade formal posta em prática. Isto é, a igualdade prescrita na lei (Constituição) realizada e executada.
Nesse viés, em definição pragmática, Igualdade Material é uma situação:

> [...] onde todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, sexo, credo, tenham os mesmos direitos plenamente alcançados, ou seja, uma dimensão positiva ao respeito, uma distinção ideal ao respeito e que todos possam alcançar seus objetivos […] (ALBERCA, 2011, p. 13).

Em síntese, para Jensen (2010), Igualdade Formal é apenas a igualdade escrita em leis e dispositivos normativos. Isto é, as prescrições sobre como as coisas/pessoas devem ser iguais e equânimes. Já a Igualdade Material, é a igualdade mesmo, no sentido da prática da vida cotidiana. Ou seja, é a colocação em prática da Igualdade Formal.
Apesar dos prós e dos contras sobre a Lei das Cotas , e após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, do polêmico Projeto de Lei n.º 180/2008, o qual propunha uma política de Ação Afirmativa nas instituições federais de ensino superior, foi sancionado pela presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, em 2012, tornando-se a Lei Federal n.º 12.711/2012. Foi comprovadamente tida como constitucional e hoje no limiar de seus dez anos de vigência, discute-se sua continuidade.
Os debates sobre as Cotas não se findaram em 2012 com a publicação da Lei de Cotas para Universidades Federais e Institutos Federais.
Em 2014, foi sancionada a Lei Federal n. 12.990/2014, a qual reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
A Lei vale para sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três). A reserva de vagas a candidatos negros deve constar expressamente nos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido.
Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pelo IBGE, sendo que os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso.
Por fim, a nomeação dos candidatos aprovados respeitará os critérios de alternância e proporcionalidade, que consideram a relação entre o número de vagas total e o número de

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

vagas reservadas a candidatos com deficiência e a candidatos negros. Igualmente à Lei de Cotas para Universidades e Institutos Federais, a Lei de Cotas para Concursos tem validade de 10 anos.

Conclusão

Ao iniciar o texto deste artigo procuramos demonstrar nosso interesse em trazer uma temática que pudesse se somar aos demais esforços que estão sendo feitos no Brasil para que o Direito e a Educação possam ser instrumentos de transformação social, econômico, político e cultural.
Em um País como nosso, onde a desigualdade é enorme em varias áreas da sociedade, podemos utilizar o Direito vigente para diminuir esta desigualdade, assim como ocorreu com a implementação da reserva de vagas com o recorte étnico-racial na universidade de Brasília (UnB), e o voto do Ministro Relator Ricardo Lewandowski na ADPF 186.
A promulgação da atual constituição e a forma como os operadores do Direito podem interpretá-la, a luz de um Direito mais crítico que busque vencer as desigualdades, possibilitou que mais instituições de ensino superior pudessem implementar a mesma política adotada pela UNB.
O Direito não pode ser usado para manter o status quo, ou para sustentar os privilégios de uma parcela da sociedade brasileira que detém poder econômico e político.
Muitas das vezes uma minoria privilegiada se utiliza destes poderes para manter e ampliar suas vantagens, vantagens essas legitimadas pelo Direito.
O Ministro Ricardo Lewandowski pôde proferir seu voto contrário à ADPF 186 a favor da constitucionalidade da Lei das Cotas porque existia uma base de sustentação Constitucional alicerçada nas Normas e Princípios Constitucionais, fruto de uma grande mobilização popular organizada pelos movimentos sociais que conseguiram influenciar, antes e depois, os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte.
Houve de fato uma fusão entre uma nova força normativa presente na Constituição da práxis desenvolvida pelos movimentos sociais na elaboração do novo texto constitucional, consolidando assim uma posição ideológica da Teoria Crítica do Direito.
A partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt concluímos que o Direito pode ser construído não só nos parlamentos e nos tribunais judiciais, mas também através do movimento social, como ocorreu com a construção da Constituição de 1988.

Referencias

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. Educar em revista, p. 141-159, 2006.

BOTLER, A. and SCHILLING, F. Justiça e educação: como pensar uma escola justa? [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2022 [viewed 26 January 2022]. Available from: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2022/01/06/justica-e-educacao-como-pensar-uma-escola-justa/

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. 2001.

FREITAS, Verlaine. Teoria crítica da indústria cultural. Kriterion: Revista de Filosofia, v. 45, n. 109, p. 191-198, 2004.

https://jus.com.br/artigos/72061/a-escravidao-e-seu-contexto-no-periodo-imperial-brasileiro. Acesso em 29/01/ 2022

https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/ Acesso em 01/02/2022

JUNIOR, Henrique Cunha. AFRODESCENDENCIAE AFRICANIDADES: UM DENTRE OS DIVERSOS ENFOQUES POSSÍVEIS SOBRE POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL. Interfaces de Saberes, v. 13, n. 1, 2013.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas; SALVADOR, Maria Nazaré; JÚNIOR, Henrique Cunha. A criança (negra) e a educação. Cadernos de Pesquisa, n. 31, p. 69-72, 1979.

NATIVIDADE, Daise Rosas da; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Lugar dos negros na educação–da transição do século XIX ao XX. 2003.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. 2010.

ROMÃO, Jeruse et al. História da educação do negro e outras histórias. 2005.

SANTANA, Carlos. O direito como instrumento de transformação e emancipação social: através da análise dos julgamentos da ADPF 186, numa perspectiva da teoria crítica do Direito. In: In: Revista Digital Simonsen, nº 13, novembro, 2020. Disponível em: www.simonsenbr/revistasimonsen. ISSN: 2446-5941.

TELES, Tayson Ribeiro. Política de cotas da educação brasileira: o estado erigindo equidade. Pimenta Cultural, 2020.

ZUIN Aparecida Luzia Alzira, and André Luiz Pestana Carneiro. "Lei De Cotas E O Ingresso De Negros No Ensino Superior: O Caso Do Curso De Direito Da UNIR." Quaestio Iuris 14.3 (2021): Quaestio Iuris, 2021-09-23, Vol.14 (3). Web.

ELEMENTOS REFLEXIVOS DOS "LETRADOS CHINESES" NA VISÃO WEBERIANA DE EDUCAÇÃO

Elza Magela Diniz[1]
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira[2]

Introdução

O presente trabalho pretende realizar uma análise da obra "Os letrados chineses" e suas contribuições para a educação. O sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) é considerado um dos fundadores da sociologia. Este autor nos deixou um legado do ponto de vista econômico, histórico e social, suas ideias perduram até os dias atuais. Apesar dele não ter escrito obras ou capítulos destinados especificamente à Educação, podemos perceber, em algumas de suas leituras, em especial "Os letrados chineses", como a educação era concebida em termos de comportamento social. Nessa obra, Weber resgata textos e documentos históricos que nos mostram um sistema educacional que definia a posição dos indivíduos na sociedade da época.

Logo de início, o texto nos chama atenção para a importância social da educação: "A educação literária da China era medida de prestígio social" (WEBER, 1971, p. 479), destacando o autor, que "os letrados por dois mil anos foram (e ainda o são) a camada dominante da China" (WEBER, 1971, p. 480) os ocupantes de cargos de prestígio social e poder, em função de uma administração racional e inteligência.

Apesar de Max Weber não haver escrito o texto diretamente para área de educação, este revela algumas concepções que são de extrema importância para entendermos o funcionamento da educação que se desenvolvia àquela época.

Pretendemos aqui, identificar o máximo de elementos que nos for possível, para compreendermos as concepções de educação introjetadas na obra analisada e, sempre que possível, trazer um paralelo com dias atuais. Dividimos este artigo em três partes: na primeira apresentaremos brevemente as considerações sociológicas de Weber; na segunda parte, elencamos características e concepções da educação weberiana; e, na terceira parte, apresentamos a concepção de escola na educação chinesa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais a partir desta instigante leitura.

O que a educação weberiana vem nos dizer

Traremos aqui, de forma global e sucinta, conceitos da Teoria de Weber, ou da Sociologia Weberiana. Suas contribuições foram extremamente importantes para pensar a relação individuo/sociedade, a partir de um viés da interação do homem com o meio em que vive. O individuo passa a ter sentido em sua "ação social", ou seja, o homem por meio dos valores, regras e motivações, produz sentido para sua ação social. No entanto Weber destaca que esta ação pode ser dividida em 4 tipos principais: ação racional com relação aos fins, ação racional

[1] Mestra em Educação pela UEMG e Doutoranda da PUC-MG. E-mail: elzamdiniz@gmail.com.br
[2] Pós-Doutora em Educação, Professora PucMinas. E-mail: dorinhapuc@hotmail.com.

com relação a valores, ação afetiva e ação tradicional. O individuo em sua ação, leva em conta o comportamento do outro e isso faz da ação, uma "ação social". Os comportamentos são movidos pela racionalidade dos indivíduos.
Para Rodrigues (2007) o agir em sociedade de Weber, é um agir no qual as expectativas baseiam nos regulamentos sociais vigentes,

> No agir em sociedade, além do individuo orienta-se por este tipo de expectativa baseada nos regulamentos, supõe-se que tais regulamentos tenham sido feitos justamente com o objetivo de que os homens ajam segundo suas determinações, e não de outra maneira. (RODRIGUES, 2007, p. 58).

As regras são uma espécie de ordem social, na qual indivíduos apresentam expectativas recíprocas. A coletividade de Weber possui um caráter racional e inteligível. Essa coletividade ou associação, se institucionalizaram historicamente, as regras foram se constituindo, em especial para o Estado, com fins específicos de legitimação do seu poder sobre os indivíduos.
De acordo com Rodrigues (2007), para Weber a história humana foi um processo crescente de racionalização da vida, abandono das concepções mágicas e tradicionais, como justificativa para o comportamento dos homens e da administração social. Desta forma, surgiram 3 tipos de dominação: dominação tradicional, dominação carismática e dominação legal. A dominação tradicional legitima a tradição vinculada às famílias que se matem no poder; a dominação carismática tem seu alicerce no carisma do líder, reforçando as características pessoais e subjetivas; e a dominação legal baseia-se na lei e na racionalidade que está por trás dela.
Para Weber a sociedade se organiza a partir de regras. As pessoas obedecem tais regras pois estão convencidas da necessidade de obediência. Para o autor a dominação é baseada no consenso da legitimação. A institucionalização social se completa quando ocorre uma aceitação ou introjeção das regras. Quanto mais complexa a sociedade, mais conflitiva as relações entre indivíduos e grupos, gerando necessidade de maior número de regras.
Outro ponto necessário de esclarecimento na sociologia weberiana, diz respeito ao seu conceito de "tipo ideal". O cientista através um estudo sistemático das manifestações sociais, constrói um modelo acentuando aquilo que pareça característico ou fundante. O modelo ideal é um instrumento de análise científica para construção do pensamento sobre as formações e fenômenos sociais. Conforme dito por Weber,

> Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento. (WEBER, 1991, p. 106).

Destacamos que "tipo ideal" é um conceito elaborado pelo sociólogo, para organização da realidade social conforme determinadas categorias. Este estudo sistemático não se apresenta na forma perfeita ou acabada, mas, semelhanças e afinidades que permitem comparações, sintetizando o modelo ideal.
Com o advento da formação da sociedade moderna e do capitalismo, exigia-se um novo modelo de administração da empresa e do Estado. A necessidade do exercício de tarefas

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

burocráticas, trouxe à tona, a educação como meio de preparar os homens para o exercício destas novas atribuições. Conforme salienta Rodrigues (2007)

> A educação sistemática, para Weber, passou a ser "pacote" de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de "pilotar" o Estado, as empresas e a própria política, de um modo "racional". Um dos elementos essenciais na constituição do Estado moderno é a formação de uma administração burocrática em moldes racionais (…). (RODRIGUES, 2007, p.64).

Para Weber a racionalização e a burocratização (considerados essenciais para o autor), passou a demandar uma nova forma de educar. Era preciso formar um homem novo: um homem racional, livre das concepções mágicas e obedientes à lei. E com isto, passamos agora a analisar a educação weberiana propriamente dita.

Concepções da educação na visão weberiana

Para Weber, a educação assume o papel de preparar os homens para a vida em sociedade, assumindo funções impostas pela racionalidade do Estado burocrático. A sistematização da educação para operacionalização do Estado moderno em sua nova constituição burocrática racional, "um funcionalismo especificamente treinado e politicamente orientado com base em regulamentos racionais" (RODRIGUES, 2007, p. 64).
A educação passa a ter duas finalidades pedagógicas: preparar o aluno para uma conduta de vida e transmitir conhecimento especializado. Weber (1982) nos adverte que,

> Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado (...) são porém polos opostos dos tipos de educação e formam contrastes radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para uma conduta de vida, seja de caráter mundano ou religioso. De qualquer modo, a conduta de vida é a conduta do estamento. (idem, p. 482).

Abstraímos aí, três tipos de educação, apresentadas por Weber:
1) *Educação carismática:* "significa que eles [os educadores], simplesmente desejam despertar e testar uma capacidade considerada como um dom de graça exclusivamente pessoal, pois não se pode ensinar nem preparar um carisma" (idem, p. 482).
2) *Educação especializada:* trata-se das "tentativas especializadas de treinar o aluno para finalidades úteis à administração – na organização das autoridades publicas, escritórios, oficinas, laboratórios industriais, exércitos disciplinados" (idem, p. 482).
3) *Educação humanística:* "educar um homem para certo comportamento interior e exterior" (idem, p. 483) o autor cita como exemplo os guerreiros do Japão, no qual "a educação visará a fazer do aluno um cavalheiro e um cortesão estilizado, que despreza os homens que usam a pena, tal como os samurais japoneses os desprezaram". (idem, p. 483).
O autor destaca que a posição social na China "foi determinada mais pelas qualificações para ocupação de cargos do que pela riqueza" (WEBER, 1982, p. 471). Essa qualificação era determinada pela educação e medida pelos exames. Destaca ainda, que a educação literária da China, era determinante do prestígio social, "o prestígio dos letrados não consistia num

carisma de poderes mágicos de feitiçaria, mas antes num conhecimento da escrita e da literatura como tal." (Idem, p. 472).

Podemos destacar da Educação apresentada por Weber, dois tipos de pedagogia:

a) Pedagogia do Cultivo – que visava formar o homem culto, para ocupar um espaço na camada social em que vivia. Durante séculos foi a forma de educação mais importante da China, seu principal objetivo era preparar os letrados chineses para os exames de qualificação aos cargos públicos.
b) Pedagogia do Treinamento – tinha como objetivo desenvolver talentos humanos. Possuía o fim de treinar o aluno para atividades práticas úteis a administração, embora muitas delas pudessem ser realizadas por qualquer pessoa. Perdeu o sentido próprio, com a racionalização.

A educação literária da China, para Weber, era altamente exclusiva e livresca. Desta forma os exames comprovavam se os candidatos estavam embebidos de literatura e se possuía ou não os modos de pensar do homem culto.

As escolas das series iniciais desenvolviam provas de redação, estilo e domínio de autores clássicos. A educação literária era baseada em hinos, contos épicos, rituais e cerimonias. Possuíam o "livro da escola", que tinha como função demonstrar regras para o autocontrole, a piedade e medo para com os pais e as pessoas idosas (WEBER, 1982). Os "livros da escola" eram divididos por níveis, equivalendo a um total de seis livros, para cada livro, um grau diferente nos exames. O espírito "encadeado", servia para fazer com que o aluno que se desviasse (transgressor), voltasse ao foco e a disciplina.

Ocorria uma valorização da escrita e, por isto, os alunos das séries iniciais, antes mesmo de aprenderem o significado dos símbolos (escrita pictórica), passavam dois anos aprendendo a desenhar aproximadamente dois mil caracteres. Estes alunos eram observados com o propósito de identificar aqueles com maior habilidade para os desenhos, possibilitando inclusive, caso aprendessem, a ascensão social.

Os letrados chineses, aprovados nos exames adquiriam privilégios estamentais e sociais. Eram considerados como detentores de qualidades mágicas e carismáticas. Quanto mais exames ele era aprovado, maior o grau de ocupação nos cargos públicos. Percebemos aí uma estratificação social na qual, podemos comparar este sistema de avaliação como o que ocorre quanto a influencia dos diplomas em nossa sociedade,

As escolas de nível superior dependiam de vestibular para ingresso. Eram totalmente literárias e ensinavam a arte da dança, dos ritos e das armas (apesar de não ser militar). A música mantinha, de acordo com Dubet (2004)

> A correlação entre as desigualdades escolares e a influência dos diplomas lembra um dos paradoxos do modelo meritocrático que domina a maioria dos sistemas escolares e governa o papel que a sociedade lhes confia; quanto mais se acredita que a escola pode construir desigualdades justas, mais justo parece que estas tenham uma forte influência sobre o destino profissional dos indivíduos. Mas, com o tempo, quanto maiores são as desigualdades escolares e mais se reproduzem assim, mais isso contradiz o ideal meritocrático que suporia que a reprodução das desigualdades fosse a menor possível, já que deveria repousar, em princípio, em uma distribuição aleatória dos talentos e da vontade (DUBET, 2004, apud DUBETT, 2012).

Este sistema, apresentado por Weber, corresponde a um sistema meritocrático, no qual ocorre uma correlação de desigualdades escolares e sociais e possuem uma forte influência

no destino do individuo. O esquema clássico das sociedades meritocráticas prevê o destino de seus indivíduos e o lugar em que estes ocuparam na sociedade. Isto torna-se claro quando Weber vem nos dizer como os candidatos deveriam comprovar sua origem familiar,

> Nas épocas modernas, esse testemunho significa apenas a exclusão de descendentes de barbeiros, bailos, músicos, faxineiros, carregadores e outros. Não obstante, juntamente com esta exclusão, houve instituição de "candidatos ao mandarinato", isto é, os descentes dos mandarins gozavam de posição especial e prioritária, na fixação da quota máxima de candidatos a exame em cada província [...] Os filhos de funcionários aplicados tinham um grau mais baixo como título de honra. (WEBER, 1982, p. 479).

Podemos inferir na citação acima que, esta desigualdade, extrapola os limites da escola. Para Dayrell (2012) as desigualdades desenvolvidas em esfera de atividade, como a educação, só se torna verdadeiramente injusta, quando determinam desigualdades em outras esferas como o trabalho.

Em sua análise dos letrados chineses, Weber, revela dificuldades da ascensão social de subalternos, pois em muitos casos, os filhos dos mandarins estavam melhor preparados para o desenvolvimento das funções e, respectivamente, melhor preparados para os exames. Os exames se apresentavam conforme a origem e intenção dos candidatos:

> Mas hoje, como antes, havia lado a lado três caminhos para alcançar um cargo: 1) preferência imperial para filhos das famílias de nobres (privilégios de exame); 2) exames fáceis (oficialmente três a seis anos) para os funcionários inferiores pelos funcionários superiores que controlavam os cargos: isso levava inevitavelmente, cada vez, também ao avanço para posições mais altas; 3) o único caminho legal: qualificar-se efetiva e exclusivamente pelos exames. (WEBER, 1982, p. 481).

Os sistemas de exames abarcavam diversos níveis de provas e estabelecia uma disputa acirrada entre os mandarins, garantindo, deste modo, a manutenção do poder por parte do imperador. A aprovação nos exames não garantia a permanência no cargo. Nesse sistema meritocrata, o mandarim poderia ser reconhecido por seus méritos ou ser rebaixado por suas faltas. Eles eram avaliados a cada três anos e os resultados eram publicados na "gazeta imperial".

Podemos notar que a escola se constitui como um conjunto de normas e regras, numa dimensão simbólica, onde a intencionalidade ou objetivos implícitos seriam para resguardar a manutenção do status quo. Bourdieu, ao citar este sistema de ensino, desmascara a neutralidade do sistema de ensino, utilizando-se do capital cultural,

> Bourdieu questionou frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola tem assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

Neste caso, voltando ao diploma, BOURDIEU (2007) o coloca moeda de troca no mercado de trabalho. Para este autor, existe uma barreira que separa o último aprovado do primeiro

aprovado, ressaltando que as relações entre o cargo e o diploma, permeia uma dinâmica educacional de poder, entre dominante e dominado.

Configuração da escola no processo de educação chinesa

O sistema educacional chinês fomentava a formação do mandarim. Os letrados chineses tinham sua origem em nobreza leiga, possuíam conhecimento da escrita e da literatura adquirido por meio de muito estudo. Weber destaca que no período confuciano, não havia possibilidade de ascensão a cargos oficiais, bem como, ao sistema de ensino. As grandes famílias detinham o poder, monopolizavam o acesso a educação literária e escrita.
Após a pacificação do país, ocorre uma separação no preparo dos letrados e o preparo dos cavaleiros: o imperador conserva o preparo dos cavaleiros e os certames esportivos e literários e o Estado fica responsável pelo exame dos letrados. Na dinastia Ting, pela primeira vez, regulamentou a posição dos letrados e criou os colégios para sua educação (Século VII). Na dinastia Ming, no século VIV, foi decretado que deveriam ser criadas escolas em todas as aldeias, uma para cada 25 famílias. Essas escolas não eram subvencionadas e entraram em declínio, depois de 1370, apenas pessoas examinadas tinham direito aos cargos, o que acabou por gerar disputas entre territórios: Norte e Sul. Foram estabelecidas listas separadas do Norte e do Sul, sendo o Norte mais bem preparado para os exames. Qualquer semelhança, é mera coincidência, com o ranking das escolas atuais.
Surge aí a compra de lugares nos colégios. Os departamentos públicos também disputam entre eles: a Junta dos Ritos era responsável pelos exames e Junta dos Cargos Civis, era responsável pela nomeação dos aprovados. Os funcionários, por vezes, não eram nomeados, encontrando aí uma disputa de poderes do Estado, em detrimento da educação, tal qual ocorre atualmente.

Os autores chineses desenvolveram sistemas racionais de ética social, os eruditos jamais foram autônomos em sua ação. Havia escolas que ensinavam as artes ligadas às letras, dentro de um sistema tradicional de educação, que prevalecia, por vezes, castigos físicos. O ensino era um processo de memorização (meio mnemônico). O sistema de escrita conservou seu caráter pictórico. O caráter visual da escrita não favoreceu o desenvolvimento de produções poéticas ou pensamentos sistematizados: "Na China, as melhores manifestações da cultura literária brilhavam, por assim dizer, surdas e mudas em seu esplendor de seda" (WEBER, 1982, p. 486).
Na linguística, apesar das qualidades lógicas da língua, o pensamento chinês continuou apegado ao pictórico e descritivo. A educação, apegou-se ao pensamento do gesto e do movimento expressivo em maior proporção que qualquer outra educação literária. A falta de cálculo era notória na educação chinesa. O cálculo não é nem mesmo mencionado na pedagogia. Os mandarins eram literatos e, não se ocupavam de cálculos, cabia aos comerciantes aprenderem em seus escritórios.
Os exames literários eram exclusivamente sobre políticas. A instrução era ministrada por pessoa e instrutores particulares. Nenhum sacerdote participava do processo. A educação chinesa, conforme destaca Weber, servia para atender aos exames,

> A educação chinesa servia ao interesse pelas prebendas e estava ligada à escrita, mas ao mesmo tempo era puramente uma educação leiga, em parte de um caráter ritualista e cerimonial, e em parte, de um caráter tradicionalista e ético. As escolas se interessavam

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> pela Matemática, nem pelas Ciências Naturais, Geografia ou Gramática (WEBER, 1982, p. 489).

Além das disciplinas citadas, a filosofia não se constitui como tal, "não era de caráter casuísta e empírica e não dedicava à lógica como as Filosofias do Ocidente e Oriente Médio, baseadas no pensamento helenista" (idem, p. 489). A educação não era dialética.
Quanto ao sistema de avaliação, o texto analisado no diz que eram muito pesados e, para o aluno completar seu período de instrução e seu exame, não era o fim de sua imaturidade, "uma vez aprovado, o candidato ficava sob a disciplina do diretor da escola e dos examinadores", no caso de um desvio de conduta, seu nome era riscado da lista. Os candidatos aos exames ficavam reclusos e frequentemente adoeciam e cometiam suicídio.
Após esta reclusão rigorosa e aprovação nos exames de grau superior, os candidatos assumiam os cargos correspondentes ao número e importância dos exames que se submetia. Porem, como já dito, continuavam sob avaliação e controle da escola por toda sua vida. Os índices de reprovação eram muito altos.

Conclusão

O texto "Os Letrados Chineses" nos fornece uma serie de subsídios para discussões sobre a educação chinesa. O autor nos traz elementos em um campo muito vasto e fecundo, para discutirmos a sociologia da educação. Os tipos de educação apresentados (carismática, especializada e humanista), representam instrumentos para avaliarmos os sistemas educacionais existentes em diferentes épocas e espaços escolares.
A educação apresentada por Weber não está inserida em uma educação dialética e preocupada com a formação integral do individuo. Seu principal objetivo é a garantia de manutenção do poder das classes dominantes. Encontramos na obra, uma educação que além de propiciar uma estratificação social, ela se coloca com o propósito de perpetuá-la.
É um texto muito rico em detalhes que nos proporciona uma visão ampla da sociedade e política da época, bem como, uma visão da educação chinesa em comparação com outras formas de educação do Oriente e Ocidente. Neste sentido, o autor nos traz uma discussão teórica (tipos ideais de educação) quanto empírica (ocidental e chinesa), dos processos educativos.
Podemos perceber no texto, que, apesar de não ter sido escrito com propósito para a educação, ele vai nos trazer elementos como: segmentação, seriação, currículo, avaliação, conteúdos disciplinares, sistematização do ensino, finalidades da educação, educação profissional e educação literária, entre outros. Este é o tipo de texto que merece ser explorado detalhadamente, pois, é de uma riqueza de conhecimento extraordinária.
Percebemos também, como a educação se constituiu como elemento para manutenção do poder e estratificação social. Os tipos de dominação, apresentados no texto, apontam as formas de educação estabelecidas pelo Estado, para manutenção do seu status quo. Ao observarmos atentamente o texto, percebemos os elementos trazidos pelo autor que aos poucos vão caracterizando a educação chinesa e nos possibilitando uma reflexão com o atual sistema educativo. As nuances educacionais do preparo para os exames nos fazem querer aprofundar conhecimentos neste tipo de educação e estabelecer pontos e contrapontos com o que vivenciamos em nossa atualidade.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Referencias

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUERIA, Maria Allice;

CATANI, Afranio. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petropolis: Vozes, 2007, p. 70-79.

DUBET, F. **L'école des chances**. Paris: Seuil, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.** Educação e Sociedade. Campinas Cedes, v. 23, n 78, p. 15-36, abr. 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: lamparina, 2007.

WEBER, Max. Os letrados chineses. In: Weber, M. **Ensaios de Sociologia.** Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1982. pp.471-501.

PARA UMA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Patrícia Rosí Prohmann[1]

Hay que actuar como si fuera posible
transformar radicalmente el mundo.
I tienes que hacerlo todo el tiempo.
Angela Davis

Introdução

A escrita se inicia pelo lugar que ocupa neste tempo presente, o tempo-do-agora, como ensina Walter Benjamin. Em termos benjaminianos, cada momento exige de nós a atenção plena a fim de não se perder a majestosa possibilidade revolucionária. Isto exige e nos remete a uma ética pela qual somos guiados na prática pessoal e uma política que nos guia na prática social.

A educação pode ser vista através dessa riqueza de imagens e alegorias que permeiam nosso passado e nosso presente, esse poder que nos faz seguir adiante, esse esperançar, de verbo, de ação, de luta, como queria Freire. Mas também é burocracia e engessamento, currículo e opressão, reprodução de um sistema colonizador e opressor, formatação de pessoas. Falar dessa duplicidade do que representa a educação, através dos escombros benjaminianos, é a proposta que está lançada, a de descobrir o que se encontra para além das aparências de nosso sistema educacional, na contradição entre educação e violência. Essa contradição, em termos marxistas, pressupõe uma complementaridade entre esses fenômenos, que se colocam na concretude da vida material, pois vivemos em uma sociedade capitalista e ela nos conforma desde o nascimento, conforma as instituições e a própria educação.

Procuramos então, estabelecer a compreensão dos conceitos de violência mítica e divina no pensamento de Walter Benjamin, defendendo sua validade para o campo da Educação. Percebemos, em Benjamin, que o conceito de violência é revisto, levando em consideração meios e fins, e caracterizando-a em dois tipos: violência mítica e violência divina. A primeira como justificação dos meios, a serviço do Estado, do direito; a segunda como manifestação pura, sem interesse por alcançar fins ou justificar meios. Propomos essa revisão do conceito de educação sob a ótica da violência como fenômeno. A educação pode ser então relacionada com a mesma classificação proposta por Benjamin para a violência: podemos pensar em educação mítica e educação divina. Nessa reflexão intentamos contribuir no processo dialógico e permanente de propor uma educação que seja base e espaço de transição para a vida em sociedade.

Benjamin, em 1921, escreve "Para uma crítica da violência", que aborda essa crítica (*kritik*) "no sentido kantiano de 'delimitação dos limites', segundo a etimologia grega do verbo *krinein* – 'separar, distinguir, delimitar' – do qual derivam também os termos critério e crise". (BENJAMIN, 2011. p.121). Por isso, a crítica aqui aventada da educação passa pelos mesmos critérios de Benjamin para a violência, uma crítica pensada a partir de uma compreensão dos

[1] Psicóloga, Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. O presente artigo faz parte das pesquisas em andamento referentes à tese em educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer (UFSM). E-mail para contato: patricia.prohmann@gmail.com.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

limites e das interlocuções da educação na sociedade com a percepção histórico e materialista de fundo. Entendemos que o texto benjaminiano demarca de forma perceptível o papel da educação como exemplo de violência. Este ponto instigou a pesquisa, no sentido de dar forma e atenção a este alerta incisivo de Benjamin: de que a educação e a violência estão interligadas de forma original.

Benjamin faz uma ressalva, que qualquer resolução não-violenta de conflitos necessita não envolver o direito, ou seja, a não realização de qualquer contrato, pois o contrato é a garantia do uso da violência. Vemos aqui a importância de não esquecermos a violência que está na origem ou no desfecho de qualquer contrato jurídico, ou seja, está presente em todas as instituições reguladas pelo direito, na sua instauração ou na sua manutenção, o que inclui, obviamente, as instituições educativas.

Assim como o materialista histórico de Benjamin, o educador precisa buscar educar a 'contrapelo', tentando sair do ciclo mítico da reprodução homogênea. Este salto pedagógico crítico impulsiona a educação para fora da mera repetição dos conteúdos curriculares, rompendo o ciclo da violência mítica instalado burocraticamente. Para Benjamin, a existência da violência divina faz frente à marcha da violência mítica, pois:

> Se a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora do direito; se a primeira estabelece fronteiras, a segunda aniquila sem limites; se a violência mítica traz, simultaneamente, culpa e expiação, a violência divina expia a culpa; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não-sangrenta. (2011, p.150).

Sendo, de fato, a educação compreendida como violência, como esta se expressa e como se constitui na sociabilidade capitalista? Afirmamos o papel da violência como elemento constitutivo da educação, sendo agora diferenciado da proposta benjaminiana pela proposição de uma tipologia própria à educação: educação mítica e educação divina. Com Benjamin, juntamente com os autores que ele dialoga, propomos uma revisão crítica à educação através da disposição de desvelar o conteúdo de contrariedade presente na mesma.

Educação e violência na teoria benjaminiana

Benjamin explicita que sua análise crítica da violência passa por reconhecer sua interferência nas relações éticas. Esta é uma das chaves do texto, pois para a análise que nos propomos, no sentido de trazer este questionamento para a educação, as relações éticas encontram-se como papel central nas relações educativas. Portanto, para se ter uma ideia de como podemos entender a questão da violência na esfera das relações, esta ligação passa por direito e justiça. E como explicita Michael Löwy (2016), passa por uma equidade no tratamento do fenômeno da violência, onde ninguém possa deter o monopólio desta força. Questão central que nos interessa no entendimento de como as instituições (como as de ensino formal) detêm este direito para si.

> Em um documento do mesmo período (que permaneceu não-publicado durante sua vida), *O direito de usar a violência. Notas para um socialismo religioso* (1920-1921), Benjamin explicitamente descreve seu próprio pensamento como anarquista: "A apresentação desse ponto de vista é uma das tarefas da minha filosofia moral, na qual o termo Anarquismo pode certamente ser usado. É uma teoria que não rejeita o direito de usar a violência enquanto tal, mas ao invés disso recusa a qualquer instituição, comunidade ou

> indivíduo que atribua a si próprio o monopólio da violência". É portanto evidente, a partir desses documentos iniciais, que a primeira escolha ético-política de Benjamin foi o anarquismo – a rejeição radical e categórica de todas as instituições estabelecidas e, em particular, do Estado. Foi apenas alguns anos depois – estranhamente depois do fim do grande ascenso revolucionário na Europa de 1917-1923 – que Benjamin descobre o marxismo. (LÖWY, 2016. s/p)[2].

Esta influência anarquista de Benjamin permite que ele entenda a violência de forma a pensar que seu uso não pode ficar circunscrito ou monopolizado como poder de Estado nem de um indivíduo. Essa chave de compreensão abre caminho para fazer a crítica filosófica da violência e encontrar em seu texto a profundidade necessária para não moralizar nem tornar sua prática condenável intrinsecamente, sob qualquer pretexto. Para nosso intento de pesquisa, essa compreensão se torna crucial.

Especificamente sobre a questão da educação, no texto benjaminiano, *Para uma crítica da violência*, vemos a citação, num pequeno parágrafo, em que ele exemplifica a educação como uma forma de violência: "O poder que se exerce na educação, que em sua forma plena está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas". (2011, p.152). Durante todo este texto, o autor tece considerações sobre a violência e sua relação com o direito e as instituições que o monopolizam. Podemos entender o papel central que a educação têm, se pensarmos nas instituições de ensino como exemplo tanto da monopolização de um tipo de violência, a mítica, quanto da repressão de um outro tipo, a divina, quando esta não é ordenada pela instituição mas provocada como rebeldia, podemos perceber aí, já, uma ambiguidade da educação na sua relação com a violência. Por isso, entendemos que o texto benjaminiano demarca de forma perceptível o papel da educação como exemplo de violência. Este ponto instigou a pesquisa, no sentido de dar forma e atenção a este alerta incisivo de Benjamin: de que a educação e a violência estão interligadas de forma original.

Para Benjamin (2011), também se interligam poder e violência, como antes alertamos no uso do termo *Gewalt*. Esta, portanto, é uma crítica, no sentido de colocar os limites, também do poder que "se exerce, em particular para refletir sobre a oposição entre o 'poder-como-violência' do direito e do Estado, e a 'violência-como-poder' da greve revolucionária" (p.121). Ambos são formas de poder e denota-se do texto benjaminiano que a violência-como-poder é vista de forma moralizada pela sociedade. Quando assumimos uma posição defensiva contra o Estado e as instituições, esta é compreendida como algo negativo pela sociedade estabelecida.

O poder-como-violência, entrega ao Estado o direito de garantir nossa segurança. Nesse sentido somos induzidos a entregar nossa liberdade através de uma espontaneidade ingênua e inconsciente, pois essa relação entre segurança e liberdade, permanece obscura nas letras miúdas deste contrato. Permitimos que a própria violência do Estado nos atinja, nos limite e nos cerceie. Criamos as paredes que vão nos prender, através da sustentação ideológica do capital, a qual Marx nos alerta.

Ao entendermos a violência-como-poder, por outro lado, podemos questionar e protagonizar nossas próprias lutas, como na esfera da greve revolucionária. A chave do texto se encontra nessa possibilidade de pensar violência e poder como uma força, que pode ser compreendida dentro do contexto de luta e resistência, de sair da opressão de uma condição

[2] Michael Löwy. **O jovem Benjamin.** Trecho retirado de artigo publicado em 25/08/2016, no Blog da Boitempo: https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/25/michael-lowy-o-jovem-benjamin/. Acessado em 11/03/2020.

não por concessão do opressor, mas por ação do oprimido. Enquanto se espera que a paz aconteça de forma externa ao seu fazer, o ser humano entrega a sua força e seu poder (como violência) àquele que não tem pruridos éticos de usá-la: o Estado.

Como instituição, a escola (espaço por excelência da educação formal reprodutiva) no seu fazer violento, também reproduz este sistema que vende segurança e medo como forma de captura biopolítica. A educação, neste contexto, fica no espaço da superfície de reprodução da mera vida, onde a violência se auto-justifica no fim de se conseguir um mero lugar no mercado de trabalho, por exemplo[3]. Neste sentido, temos implícito um aceite inconsciente para ser 'capital humano'. Perdemos a noção de que fins e meios comportam a máxima justificação do uso instrumental da violência, conforme alerta o texto benjaminiano.

Ainda na esfera dos meios o autor questiona se não poderia haver outra maneira de resolver conflitos (lembrando que trabalhamos com a interferência em relações éticas) de forma não-violenta. Aqui Benjamin faz uma ressalva, que qualquer resolução não-violenta de conflitos necessita não envolver o direito, ou seja, a não realização de qualquer contrato, pois o contrato é a garantia do uso da violência. Vemos aqui a importância de não esquecermos a violência que está na origem ou no desfecho de qualquer contrato jurídico, ou seja, está presente em todas as instituições reguladas pelo direito, na sua instauração ou na sua manutenção, o que inclui, obviamente, as instituições educativas.

Assim como Benjamin ressalta que todo documento de cultura é um documento de barbárie e que a transmissão da cultura também envolve barbárie, aqui vemos que a contratualidade em qualquer relação revela a instauração e manutenção da violência mítica. Nos dois casos a educação se vê envolvida, por ser responsável pela transmissão da cultura e por fazer isso na forma contratual, pois a educação institucional se dá de forma regulada pelo Estado. Assim como o materialista histórico de Benjamin, o educador precisa buscar educar a 'contrapelo[4]', tentando sair do ciclo mítico da reprodução homogênea. Nesta perspectiva, o educador busca nos escombros da história aquilo que os documentos de cultura deixaram de revelar na história oficial. Este salto pedagógico crítico impulsiona a educação para fora da mera repetição dos conteúdos curriculares, rompendo o ciclo da violência mítica instalado burocraticamente.

Através do diálogo "existe uma esfera da não-violência no entendimento humano que é totalmente inacessível à violência: a esfera própria da 'compreensão mútua', a linguagem." (Idem. p.139). Por essa proposta a educação se beneficia com a possibilidade de romper com o ciclo repetitivo de manutenção e instauração da violência mítica, da ordem do direto. Um dos exemplos se encontra no diálogo como um caminho não-violento para compreensão entre as pessoas e outro, na violência divina – da ordem da justiça, como a força que irrompe sem controle e inesperadamente para depor o poder, sem almejar instaurar nada em seu lugar.

Educação e história na teoria benjaminiana

[3] Aqui pegamos o recorte da escola como representante da reprodução hegemônica da cultura dominante.

[4] Benjamin usa esta expressão no sentido de compreender a história a contrapelo, ou seja, em seu caráter oculto, encoberto pelas narrativas oficiais. Trata-se de uma nova perspectiva na abordagem dos acontecimentos históricos, priorizando a história dos vencidos, que traz em seus escombros e relatos, o resgate da memória dos esquecidos, daqueles que ficaram fora dos relatos oficiais. Essa redenção da memória busca elaborar este passado de forma que as ações no presente possam sair do ciclo mítico de repetições da violência.

> **"**Por favor, todas as minhas canções são de cunho político-ideológico!! Não me peça um absurdo desse, não me peça para silenciar, não me peça pra morrer calado. Não é por 'eles'. É por mim, meu espírito pede isso. E está no comando. Respeite ou saia. Não veja, não escute. Não tente controlar o vento. Não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros. Não conte comigo para niná-lo. Não vim botar você pra dormir, aqui estou para acordar os dormentes." Chico César [5]

Para a educação ser exemplo de violência divina ela precisa estar descolada das normas e leis estabelecidas pelo direito pois o direito e o Estado, para Benjamin, estão atrelados a uma violência instauradora e mantenedora, que seria o oposto da violência divina. Como pode então a educação ser essa força, se ela está permeada de regras e normas oriundas do Estado e do direito? E como poderíamos definir o que seja sua forma plena? Podemos perceber, então que existe uma ambiguidade na educação, ora ela atende os preceitos oriundos da burocracia e das normas calcadas nas instituições educativas pelo Estado, e ora, ela é exemplo de violência divina, uma força que está diametralmente oposta à anterior, pois não almeja fins, apenas acontece como expressão e desejo de compreensão do mundo. Talvez sua forma plena seja justamente aquela em que ela se encontra livre das peias oriundas da violência do direito, ou seja, da violência mítica.

> Esta violência divina não é atestada apenas pela tradição religiosa, mas encontra-se também na vida presente em pelo menos uma manifestação consagrada. O poder que se exerce na educação, que **em sua forma plena** (grifo nosso) está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas. (BENJAMIN, 2011, p.152).

A medida em que vamos aprofundando na compreensão deste contexto da educação, vamos percebendo a complexidade a que estas perguntas nos conduzem, com um indicativo de lampejo ou fissura nos pré-conceitos que nos leva a entender o quanto a educação está comprometida e ao mesmo tempo em disputa na sociedade, e nesta disputa aparecerem estas duas violências como formas de apresentação da educação.

A violência, neste aspecto mítico da teoria benjaminiana, aparece na educação como equivalente à perda da singularidade, da autonomia e do pensamento crítico. Pois, se pensarmos na homogeneização dos processos dentro das instituições educativas, veremos a burocratização e normatização da educação, exemplos típicos da violência do direito. Isto impossibilita o espaço para a diferença, a crítica e a manifestação plena do sujeito. Por outro lado, aparece também como um apagamento do entendimento da vida inter-relacional - em contraposição ao conceito de perda da singularidade -, como um individualismo egocêntrico que priva a percepção da condição social de dependência entre humanos. Essa compreensão começa por percebermos que a educação não se encontra isolada dos aspectos sociais e políticos que perpassam as instituições educativas e a sociedade como um todo, por isso a necessidade de uma compreensão que perceba as questões sociológicas, psicológicas, filosóficas e políticas inerentes ao campo da educação.

Necessitamos dessa qualidade rara de nos colocarmos no momento do agora, olhando criticamente o nosso tempo, pois é desse diagnóstico da realidade e sua consequente

[5] Chico César, compositor e cantor em: https://www.brasil247.com/tanostrends/internauta-pede-para-chico-cesar-parar-de-tocar-musicas-politicas-e-toma-invertida-nao-sou-ou-seu-entretenimento. Acessado em 05/01/2021.

problematização que poderemos pensar estratégias de resistência ao domínio que está posto dentro deste sistema capitalista que vivemos e também poderemos pensar radicalmente na mudança revolucionária disto que está posto. Nesse sentido, necessitamos descolar do nosso tempo, no sentido crítico, de olhar e perceber os fatos do presente com distanciamento e ao mesmo tempo pertencimento. Esse descolamento do tempo, também é tarefa que Benjamin nos coloca, quando fala em atenção plena, quando refere o tempo messiânico. Precisamos não aceitar passivamente tudo aquilo que é dado como normal e padrão, tendo a sensibilidade de questionar tais pressupostos sedimentados por nosso tempo, como necessitamos questionarmos a história contada pelos vencedores.

Nesta preocupação com a educação e sua relação com a transmissão da cultura, que se faz de forma violenta ou bárbara, é que trazemos as *Teses sobre o conceito de História*, de Benjamin, interpretadas com o auxílio do texto primoroso de Mate (2011), tendo como ideia principal e norteadora sua importância e influência para a compreensão da educação como violência.

O tema da violência é, em Benjamin, um fio condutor desde seus escritos da juventude. Para dar continuidade à compreensão deste poder sobre o qual nos debruçamos, vale lembrar que o oprimido é um indivíduo assujeitado que, historicamente, vive sob a égide da violência, pois a sofre como injustiça, mesmo que de forma inconsciente e alienada. Deste ponto de vista, daquele que sofre a violência, existe um legado, um conhecimento, uma episteme que povoa a realidade, mesmo que este sofrimento seja recalcado, negado ou não reconhecido. Partir deste ponto de vista do oprimido é a escolha de um posicionamento, perante a vida e contra a injustiça dos opressores. Sob este olhar é que focamos a história, a compreensão e é destes sujeitos oprimidos que podemos captar o conhecimento que a experiência revela.

> Todavia, o sujeito benjaminiano é central por sua debilidade. Ele é o lúmpen, o que sofre, o oprimido, o que está em perigo, mas que luta, protesta, se indigna. É esse o sujeito que pode conhecer o que os demais (o que oprime ou manda, ou passa ao largo) não podem conhecer. Seu *plus* cognitivo é um olhar carregado de experiência e projetado sobre a realidade que todos habitamos. Esse olhar é que pode dizer que, dentro de um Estado social de Direito, os oprimidos vivem em um permanente estado de exceção ou que aquilo que para a maioria é progresso, no fundo, é um processo de ruínas e cadáveres, como diz o anjo da história da tese IX. As imagens se sucedem para explicar esta capacidade cognitiva do sujeito que sofre. Conhecer é dispor de uma agudeza visual capaz de ver algo insólito em objetos, situações ou acontecimentos que todos vemos. É um olhar que comove as seguranças estabelecidas que servem de fundamento à vida em comum, inclusive na democracia. (MATE, 2011. p. 22).

Este sofrimento inerente ao processo de aquisição do conhecimento, que pressupõe uma certa carga de violência, conforme vimos anteriormente, é acrescido de maior densidade sobre o sujeito epistêmico que sofre a violência mítica do sistema opressor. Esta experiência singular deste lugar que ele ocupa na divisão de classes sociais alça este sujeito a uma experiência única de conhecimento da realidade. Sobre este saber acumulado da exploração é que o proletariado pode, em algum momento histórico, almejar a mudança. Por isso Marx reforça que a revolução parte do proletariado, da união das classes trabalhadoras, pois que o poder precisamente deve mudar de uma elite dominadora, para a maioria trabalhadora, não por anuência do opressor, mas pela força do oprimido.

Este sujeito benjaminiano de que fala Mate (2011) nos indica o caminho do sujeito epistemológico do qual estamos nos referindo, quando falamos da violência que traz a

experiência diferenciada de uma nova compreensão da realidade. O homem colonizado, servil, amedrontado e excluído promovido pela sociedade capitalista, surge como o novo lugar de onde parte o conhecimento, distante dos centros civilizados e mais próximo da realidade. A esquizofrenia da alegada melhor sociedade possível proposta pelo sistema capitalista está longe de dar as respostas a esse ser humano que sofre. Precisamos de um novo processo epistêmico que realize a percepção desta parte preterida da sociedade, que aparentemente não tem nada para contribuir, apenas para aprender com o colonizador que vive trazendo seu saber notório e superior, desde os tempos do processo colonizatório. Que marcas isso deixa na transmissão da cultura, no sujeito de conhecimento que vê seu *ethos* menosprezado e subalternizado até se apagar? O resgate do pensamento destes povos colonizados e sofridos remete para os escombros da memória, conforme os escritos benjaminianos, para dar voz e espaço para um conhecimento que foi esquecido.

Frantz Fanon (1968) compreende[6] que esse saber nos foi roubado, vilipendiado e negligenciado. Este autor converge sua crítica para uma sociedade que está fadada a repetir os erros dos colonizadores[7], reproduzindo a opressão de forma muitas vezes mais monstruosa que seus predecessores. Enquanto ficarmos na dependência do conhecimento da classe dominante, seguiremos repetindo sua forma de governo, sua sociabilidade e sua máquina de criar povos submissos e oprimidos que acreditam no progresso e no futuro melhor dentro desta sociabilidade.

Benjamin ocupa este lugar de destaque sobre o pensamento originário europeu, ao criticar a própria forma de pensar o conhecimento, a história, a arte, o humano. De forma genial ele recupera a autenticidade do olhar único e incomparável, sobre o momento presente, sobre a finitude e a capacidade de estar atentos ao que nos foi legado por um passado encoberto na história oficial. Trata-se de uma tarefa imprescindível e interminável de revisar "a contrapelo" a história, olhando sob o viés do oprimido, do sujeito que sofre.

Neste sentido, Benjamin já tinha em seu horizonte o pensamento decolonial, pois seu olhar se volta para os oprimidos, para recontar a história dos vencidos e com isso, ressignificar o próprio presente. Colonizados somos todos que somos oprimidos pelo poder-como-violência da sociabilidade capitalista. Não se trata aqui, portanto, de não ler e estudar autores do primeiro mundo, mas de priorizar a compreensão do mundo sob o ponto de vista dos oprimidos.

A resposta do oprimido vem como outra violência, que se apresenta, muitas vezes, como forma de violência defensiva. Trata-se para Fanon de uma recuperação da auto-estima e da potência de um povo que já não tem mais nada a perder, a não ser sua cegueira. Os freios que impedem o colapso social, estão atrelados a nossa ignorância sobre o passado, e sobre o próprio presente. Isso que é colapso para a classe dominante, se torna a redenção[8] do oprimido. Benjamin dá um viés messiânico para a política quando seculariza essa ideia através

[6] Frantz Omar Fanon, psiquiatra e filósofo político, natural das Antilhas Francesas, faleceu jovem ainda, com apenas 36 anos, acometido por leucemia. Ficou conhecido por sua crítica ao colonialismo, ao racismo e às políticas de exclusão dos países ricos. O livro Os condenados da terra, escrito no final de sua vida, ressalta a política de exclusão e contribui para os estudos pós-coloniais.

[7] Assim como fez os Estados Unidos, que de colônia se transforma em colonizador.

[8] Redenção aqui no sentido benjaminiano, que representa a recuperação da memória e de um passado que ficou perdido nos escombros da tempestade do progresso. Este passado que assombrava o presente, pode ser agora recuperado como força messiânica fraca que atua no presente. Diferente de um sentido puramente teológico, isso não necessariamente acontece sem violência.

do materialismo histórico de Marx. A face messiânica aparece na forma de rebeldia e inconformidade com a injustiça, na luta revolucionária pela libertação a cada momento.
Mas, o que é ver o mundo sob o ponto de vista da redenção? (Mate, p.28). Temos nesse ponto do texto das Teses, a relação com a teologia e a dificuldade auto-imposta por Benjamin de trazer o conceito de messiânico e de redenção, sem perder o rigor filosófico de sua autoria. A questão de viver num mundo que está em ruínas, impõe ao pensador formas radicais de pensar a realidade, e Benjamin não deseja se furtar a essa importante tarefa filosófica por receio da ousadia do seu pensar. Explica a redenção como força da memória, do passado, da tragédia, da história dos vencidos que não podemos esquecer, sob pena de nos tornarmos sem importância também.
A redenção do sofrimento vivido no passado precisa acontecer no presente para que a justiça se dê. Do ponto de vista do sujeito que sofre, a redenção é a elaboração do trauma, sua conjuração, a possibilidade de seu esquecimento sadio, conforme a psicologia. Com a lembrança dos mortos, ordem messiânica, em contraposição à força da ordem profana, felicidade dos vivos, Benjamin anuncia o entrelaçamento entre o mundo dos vivos e dos mortos, pois na forma social que vivemos, temos um projeto que despreza o passado, onde o conhecimento fica perdido e o presente desfalcado.

> se os mortos não importam, então, a felicidade não é coisa do homem, mas do sobrevivente. Se importa a visão de todos, então, relacionaremos a vida frustrada dos mortos com o interesse dos vivos, negando-nos a seguir um projeto que pressupõe o desprezo pelos caídos. (MATE, 2011. p.30).

No momento que vivemos hoje, percebemos que estamos num mundo em ruínas como o mundo se apresentava então a Benjamin. Os problemas são outros, mas o cenário de destruição ecoa em todos os momentos no mundo hipermidiatizado e patologizado em que nos encontramos. Necessitamos novamente, deste pensamento radical, ousado e lúcido para que possamos acionar o 'freio de emergência'[9] do nosso presente. Estamos em outra meia-noite da história e este momento exige uma crítica excepcional e por isso, a necessidade de trazer novamente este autor do passado e junto com ele fazer a redenção deste momento entre o profano e o messiânico.
Marx é outro autor que ressurge com força messiânica sempre que o mundo se encontra na aridez da miséria, do sofrimento, como nos alerta Mascaro[10], pois o capitalismo que gera essa dor precisa ser novamente compreendido e atacado nas suas bases, antes que a tempestade do progresso nos leve à extinção. Marx enfatiza a questão do sensível e do suprasensível, a aparência das coisas, e de seu significado mais profundo, o para além das aparências que aparece após a compreensão mais acurada da realidade, desde o primeiro capítulo de sua obra, O Capital.

[9] Para Benjamin, a revolução é o freio de emergência, que representa a necessária e radical quebra do sistema capitalista que nos empurra para o abismo. Apesar do colapso iminente, ainda pensamos que puxar o freio de emergência é uma atitude violenta, radical e impensada.
[10] Alysson Mascaro é jurista e filósofo do direito brasileiro, nasceu na cidade de Catanduva (SP), em 1976. É doutor e livre-docente em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo (Largo São Francisco/USP), professor da tradicional Faculdade de Direito da USP e da Pós-Graduação em Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, além de fundador e professor emérito de muitas instituições de ensino superior. A citação onde o autor reitera esta questão do marxismo se encontra no video da TVBoitempo, sob o título 'De onde vem o marxismo?', transmitido ao vivo no Youtube, em 06/05/2020, trecho onde cita o tema aos 25'30", em https://www.youtube.com/watch?v=0qQ6PbXGoqA&t=2121s.

Quanto à questão do progresso, Mate (2012) realiza uma compreensão do mesmo como cumplicidade com a barbárie. Essa barbárie da qual queremos nos livrar, persegue nossos sonhos de desenvolvimento e se instala justamente nas dobras do *continuum* temporal da tempestade do progresso. A barbárie igualmente denuncia o processo pelo qual idealizamos o progresso que deixa para trás, como preço a ser pago por sua demanda, ruínas de pessoas, culturas e civilizações.

> O grave dessa visão progressista da história não é tanto o fato de produzir vítimas, mas de justificá-las e, portanto, tornar a produzi-las indefinidamente. Frente à ideia propagandista de que o progresso processa seus próprios custos até reintegrá-los nos benefícios gerais do movimento histórico, está a denúncia benjaminiana de que esta lógica acrescenta exponencialmente os custos porque sua lógica é a de um tempo contínuo homogêneo que não admite interrupção nem olhada ao passado. (MATE, 2011. p. 51).

Denuncia ainda, o autor, a proximidade entre progresso e fascismo, no sentido de não se preocupar com os custos necessários para se alcançar os objetivos propostos. A questão é que o progresso não poderia ser considerado progresso se deixasse de lado uma parcela significativa da população e do planeta. Não levar em consideração a destruição de humanos e meio ambiente através das façanhas tecnológicas e progressistas das realizações humanas, de fato, nos leva de encontro à barbárie novamente. Daí a violência inerente ao processo civilizatório fundado na sociabilidade capitalista. A raiz do problema se encontra na função primordial desta sociabilidade, que se pauta numa exclusiva moral, a do lucro. A partir da necessidade do lucro, todos os outros processos ficam submetidos e subjetivados por essa lógica que leva de roldão oprimidos e opressores. Nenhuma outra lógica, nenhuma outra ética será levada em consideração para a tomada de decisões que regem este sistema, este é o fato político que naturaliza a opressão e a miséria, como externalidades inerentes a esta forma social.

A técnica, que foi criticada por Benjamin em seus princípios, na reprodutibilidade material do consumo da arte, se vê, hoje, exponencialmente elevada a sutilezas jamais imaginadas anteriormente. Ainda que dentro da lógica do lucro, esta riqueza virtual generalizada trouxe outra barbárie, a barbárie dos algoritmos, que povoa as redes sociais, transformando o usuário em produto do mercado. Neste caso, para o bem da lógica primordial, que é o lucro, na função anti-ética de manipulação das informações, a ponto de perdermos o sentido do real, não sabemos mais o que é verdade, nos tornamos reféns das ideologias reproduzidas ao extremo, somente para nós.

A educação divina: o messianismo e o tempo do agora

> *Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir-lhe espaço.*
>
> *Ítalo Calvino*

A partir do reconhecimento de como reagimos ao nosso sofrimento, Calvino traz o insight que possibilita a compreensão das decisões éticas que permeiam nossa vida. Arriscar-se na aprendizagem contínua sobre a nossa condição é ter a coragem de reconhecer o que é preciso mudar ou preservar. Para a educação essa é uma lição valiosa e a violência divina se torna esse lugar arriscado que exige nossa atenção.

A violência divina se configura como um lampejo, um indicativo sem controle, algo que precisa ser conquistado e mantido cotidianamente, poderíamos dizer que se trata de uma postura. Exige que se esteja pronto para abrir mão de seus preconceitos, como no amor e no diálogo. Exige abertura ao novo, para poder ver a violência divina como ser/acontecer ético na Educação. Por ser fugaz, por não objetivar uma finalidade, não pode ter líderes, nem regras, é um acontecer.

Essa força da violência divina recai então sobre o momento do agora, na preciosidade do instante, onde cada segundo pode ser a porta estreita por onde entra o messias, daí a referência ao tempo messiânico. A possibilidade de uma contra-hegemonia presente na educação estaria então nesta emergência do instante como força de mudança a cada escolha, a cada momento único que exige atenção plena.

Considerações finais

> *Mas ainda mais importante para mim é o outro aspecto, o aspecto metafísico da língua, que faz com que minha linguagem antes de tudo seja minha. Também aqui pode-se determinar meu ponto de partida, que é muito simples. Meu lema é: a linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que, como escritor, devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanhas de cinzas. Daí resulta que tenha de limpá-lo, e como é a expressão da vida, sou eu o responsável por ele, pelo que devo constantemente umsorgen*[11].
>
> *Guimarães Rosa*[12]

Guimarães Rosa, neste excerto de entrevista, não poderia ser mais benjaminiano e também, quiçá, gadameriano. Sua obra e seu estilo buscam isto que está "oculto sob montanhas de cinzas", como Benjamin a revirar nos escombros do passado, da história contada pelos vencidos. Apela o autor também para que possamos encontrar na escrita a evolução constante de nosso ser, e que essa postura perante a linguagem é uma forma de honestidade exercida em nome de sua própria autonomia, que se entrelaça com a vida e nunca termina, como o verdadeiro diálogo, em Gadamer. Mas a escrita é primordialmente uma escrita para o outro, para o reconhecimento e contribuição com o mundo. Esta linguagem própria e autoral que pretendemos expor ao dar corpo a esta tese, como testemunha de vida e como contribuição ao tempo presente, é responsável e assume os erros como parte do caminho.

[11] "Cuidar dele". Citado em alemão por Guimarães Rosa quando da entrevista realizada a Günter Lorenz.

[12] João Guimarães Rosa, em entrevista a Günter Lorenz - "Dialogo com Guimarães Rosa", realizada em Gênova, em jan/1965. Pesquisado em 01/07/2020. http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html.

A partir desta premência da ação no tempo-do-agora, Benjamin ressalta a ação política como chance revolucionária. Porque justamente a ação política? A noção de política vem primeiramente dos gregos em sua origem, e ela era considerada como ciência prática, juntamente com a ética. Porém, mais do que isso, a política acontece na *pólis*, na comunidade. Não podemos pensar a política de forma individualista, mas sempre coletiva. Para a educação seria sair do modelo mítico, pelo tratamento individualizado; para entrar na educação divina pelo tratamento coletivo. A política na educação seria ver o processo educativo como tarefa coletiva e social. No que tange ao sujeito, seu processo de educação é educar-se, como afirmou Gadamer, está na alçada de sua esfera privada, de sua escolha. Mas no que tange à sociedade e à tarefa civilizatória da educação, o processo educativo é coletivo, é aprendizagem de viver em sociedade, e é com esse aspecto político da educação que toda formação que se quer distanciada da violência mítica e aproximada da divina, deve se voltar, não esquecendo que na esfera do particular, a autonomia e o respeito com que cada sujeito escolhem viver sua vida está preservada.

Tais elementos nos ajudam a pensar no campo da educação, a importância da memória através do registro passado entre as gerações. Tal dinâmica verifica-se como força preventiva da educação, para impedir que este processo, da incompreensão do ciclo mítico, não se repita. Mas a memória de que fala Benjamin é aquela que se constitui nos escombros e esse pode ser o papel do professor, na sua função de partilhar o conhecimento, para com aqueles que o ignoram, interpelando a história contada, fazendo perguntas e dialogando.

Percebemos que a violência divina no processo educativo, é força em potência nem sempre percebida e muitas vezes confundida com violência mítica. Para a educação esta confusão priva educadores e educandos de lutarem, de questionarem, de se posicionarem de forma a entender o que realmente lhes aprisiona e o que os liberta. Para tanto, vemos na teoria benjaminiana, um ato que não objetiva um fim, é um movimento no sistema que não se controla e que movimenta o todo, numa série de eventos que não se pode prever, mas que tem como fio condutor a coragem de não se submeter à violência mítica. Essa coragem é um salto para sair da culpa e da restrição da norma social, para se permitir pensar e ousar sair de sua própria miséria. Para desafiar a violência mítica estabelecida dentro da lei, é preciso ter a coragem de assumir, por si mesmo, o rompimento com aquilo que é injusto na autoridade, sem esperar nada por isso.

Por isso, os resultados da pesquisa necessitam ser debatidos, discutidos e elaborados em conjunto com a comunidade, procurando no diálogo e na divulgação do trabalho, a continuidade do aprendizado. A continuidade desta pesquisa se destaca na necessidade de se fortalecer e repensar a educação como essa força viva do humano. Tal força desde sempre se posicionou perante a possibilidade de conhecer e questionar a si mesma e ao mundo ao seu redor.

Referências

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: **Escritos sobre Mito e Linguagem (1915-1921).** São Paulo : Editora 34, 2011.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos L. Muller. In: LOWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses "sobre o conceito de história".** São Paulo: Boitempo, 2005. p. 41-142.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FABBRI, Luigi. **O conceito anarquista de revolução.** *Dittatura e Rivoluzione, 1921. Trad. de João Black. In: https://ultimabarricada.wordpress.com/2020/05/18/o-conceito-anarquista-da-revolucao-luigi-fabbri/?fbclid=IwAR0RvAenS3xcnrOPVT08OP1lzGJCUCwvbI_NyzOVw_sz5KzmLnSDsdKm-I. Pesquisado em 19/05/20.*

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. (1930 [1929]) O mal-estar na civilização. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

____. **Verdade e Método II**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KEHL, Maria Rita e LÖWY, Michel. **Walter Benjamin intérprete do capitalismo como religião**. https://www.youtube.com/watch?v=4st9V8wnayY, TV Boitempo. 04/11/2013.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio – uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.

____. O jovem Benjamin, 2016. **Blog da Boitempo**. Publicado em 25/08/2016. In: https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/25/michael-lowy-o-jovem-benjamin/. Acessado em 05/06/2016.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**. Comentários às teses de Walter Benjamin *Sobre o conceito de história*. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2011. 440p.

MASCARO, Alysson L. **A terra é redonda e o capitalismo é o seu problema**. Publicado em 29/10/2019. Acessado em 26/12/2020. In: https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-capitalismo-e-o-seu-problema/.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad.: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15.a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo, 2014.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ÉTICA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Anita Helena Schlesener[1]
Tatiani Maria Garcia de Almeida[2]

Introdução

O objetivo desta comunicação é apresentar alguns aspectos da relação entre educação, justiça e direito no contexto da luta de classes neste momento crucial de ascensão do neoconservadorismo evidenciado na política neoliberal. O pressuposto teórico metodológico do qual partimos é o pensamento de Antônio Gramsci definindo inicialmentea a relação entre moral e política.

A moral regulamenta as relações mútuas entre indivíduos e destes na comunidade. A escolha moral se baseia em valores que regem a conduta no sentido de dizer se ela é boa ou má, digna ou indigna, etc. O bem e o mal se determinam apartir das relações entre indivíduos (o que é bom para um pode não ser para outro).

A política é permeada pela ética sob vários aspectos: se a ética se produz em torno das relações mútuas entre os indivíduos, estes não podem ser entendidos como isolados, mas se formam e atuam enquanto interagem tanto no seu grupo ou classe quanto nas relações que se instauram entre grupos e sociedades. O indivíduo deve ser entendido enquanto participante de uma cultura, na qual ele é inserido desde o nascimento e por meioda qual ele participa de um determinado grupo, partilha um mesmo modo de pensar e produzir em um modo de vida que se desdobra em atividades práticas.

Nessa perspectiva, o indivíduo não pode escolher as relações sociais nas quais é inserido ao nascer, mas pode atuar para construí-las e reconstruí-las por sua participação ativa no cotidiano da sociedade. Atua como sujeito da ação política enquanto desempenha uma função que diz respeito ao interesse comum. Direta ou indiretamente, o coletivo está sempre presente na vida do indivíduo, que é um ser social, sujeito a normas gerais e assumindo responsabilidade ante o social por seus atos.

O pressuposto da ética e da política é a preservação da vida, que se apresenta comovalor maior: a vida dos homens na sociedade. Assim, toda ação individual, entendida na sua inserção no âmbito do grupo ou da sociedade, assume um caráter político, tomando-se política no sentido amplo, em que se integram individual e coletivo identificando-se com toda a vida.

A relação entre ética e política na perspectiva gramsciana

Embora tenham características específicas, ética e política se interrelacionam no momento em que o sujeito da atividade política é um indivíduo concreto que age como membro de um grupo social determinado e defende interesses coletivos. Para Gramsci, a política revela seu caráter ético na formulação da conformidade entre meios e fins. "Um conflito é 'imoral'

[1]Graduação em Filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em História. Docente do Programa de Pós-Graduação da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná. https://orcid.org/0000-0002-5185-2604
[2]Graduada em Direito, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Educação pela UTP - Universidade Tuiuti do Paraná; e-mail: tatianigalmeida@gmail.com

quando afasta do fim ou não cria condições que aproximem do fim (ouseja, não cria meios mais conformes com a conquista do fim), mas não é 'imoral' de outros pontos de vista 'moralistas'." (GRAMSCI, 1978, p. 1810) Avaliar uma ação política implica considerar principalmente o compromisso assumido e os meios que se escolheu para cumpri-los.
Se o indivíduo interage com os outros participando de uma rede de relações sociais e se, integrado às modernas instituições da sociedade civil, reage e protesta ante as pretensões imperialistas, está também preparado para entender a ética como um empreendimento coletivo que precisa ser constantemente retomado e rediscutido, porque a moral, como a vida, é produto da relação interpessoal e social. É necessário que os povos defendam sua soberania e, para isso, é importante que cada indivíduo também se reconheçacomo sujeito autônomo e saiba que a obediência não é uma virtude. É preciso que cada grupo social se organize sentindo-se responsável por todos e que crie condições para o exercício de um pensar e agir autônomos. A relação entre ética e política é também uma questão de educação e luta pela soberania dos povos.

Educação, justiça e defesa de direitos na perspectiva da emancipação política

A relação entre educação, justiça e defesa de direitos se apresentacomo fundamental para se criar os meios que conduzam a um processo formativo que tenha como fim a emancipação política e a liberdade das classes subalternas. A importância desta reflexão se mede pela urgência em superar os limites impostos pela política neoliberal e as práticas neoconservadoras instituídas no Brasil desde 2016. As ações de resistência socialque nascem espontaneamente a fim de garantir os direitos sociais precisam ser incentivadassuperando se a sua espontaneidade com uma direção política efetiva.
As questões relacionadas ao direito e à justiça estão vinculadas ao conceito de hegemonia e a noção gramsciana de Estado que, na sua forma liberal, tem a tarefa de garantir os direitos individuais e sociais. Porém, quando se trata de ética, Gramsci tem uma concepção inovadora marcada pelo seu aporte teórico metodológico alicerçado no materialismo histórico: Em um fragmento do caderno 6 a propósito do maquiavelismo, Gramsci esclarece que "O materialismo histórico destrói toda uma série de preconceitos e convenções, de falsos deveres, de obrigações hipócritas, mas nem por isso justifica que se caia no ceticismo e no cinismo esnobe" (GRAMSCI, 1978, p. 739).
Nesse aspecto, não se deve confundir a "moral" política com a "moral" privada, ou seja, deve-se distinguir política de ética. Porém, é necessário reconhecer que "não pode existir uma associação permanente e com capacidade de se desenvolver que não seja sustentada por determinados princípios éticos" que a própria associação se coloca para construir sua unidade e alcançar seus objetivos. Embora sejam de um grupo, os princípios éticos primam por um caráter universal, visto que umaassociação normal se concebe como aristocracia, elite ou vanguarda, ou seja, tem elos ou pretende criá-los expandindo-se a outros agrupamentos sociais para atingir, quem sabe, a humanidade (GRAMSCI, Q 6, 1978, p. 749-750).
Esse tipo de relação política não pode ser pensado em uma sociedade na qual não exista uma democracia real, construída a partir de uma vontade coletiva e com a participação efetiva dos sujeitos singulares. Na sociedade capitalista cuja estrutura políticaé liberal as relações sociais se concentram na individualidade dos sujeitos isolados e a vontade coletiva precisa ser construída com muita força e determinação.

A partir desta diferenciação retomamos o conceito de política como luta de classes, que se configura na estrutura e na ação do Estado moderno. A novidade da leitura gramsciana está no modo de entender a política e implica retomar a construção histórica para compreender como a sociedade moderna se organizou a partir do confronto entre dois projetos de sociedade.

Neste contexto, o direito tem uma tarefa concreta de consolidar as relações de hegemonia, cumprindo a função de "pressupor que todos os cidadãos devam aceitar livremente o conformismo apontado pelo direito" de que todos são iguais e, portanto, possuem os mesmos direitos podendo "tornar-se elementos da classe dirigente" (GRAMSCI, 1978, p.773).

Dessa maneira, é opinião muito difundida a de que o direito é a expressão integral de toda a sociedade. Porém, Gramsci assevera que essa opinião é falsa, pois:

> [...] constituem expressão mais aderente da sociedade aquelas regras e práticas de conduta que os juristas chamam de "juridicamente indiferentes" e cuja zona se modifica com os tempos e com a extensão da intervenção estatal na vida dos cidadãos. O direito não exprime toda a sociedade (pelo que os violadores do direito seriam seres antissociais por natureza, ou débeis mentais), mas a classe dirigente, que impõe a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento[...] (GRAMSCI, 1980, p. 152).

Não se trata de negar a importância do direito no processo de organização social, mas de mostrar os seus limites no contexto da democracia liberal e na manutenção da ordeminstituída, ou seja, o direito tem uma função ideológica fundamental na sociedade burguesa.

O limite da política liberal e da democracia dela resultante está em não superar a divisão entre dirigentes e dirigidos, funcionando como uma máscara que oculta as relações reais existentes. A verdadeira democracia teria que ser construída a partir de outrasbases na realização do Estado-ético, do Estado sem Estado ou do Estado identificado à sociedade civil (GRAMSCI, 1978, p. 764). Tal Estado, organizado a partir das lutas das classes subalternas, deve se efetivar no interior e contra a ordem burguesa, como construção do momento ético-político.

Colocadas as bases da ética e da política, cabe agora definir a educação: Para Gramsci, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas se concretiza na vida, no processo de formação social e política: o Estado, na aplicação do direito e na formulação de políticas públicas exerce a sua função de educador. Para as classes trabalhadoras, educar-se significa superar as formas de subalternidade que são colocadas no âmbito da sociedade capitalista. Estas formas são principalmente culturais e ideológicas fundadas na estrutura econômica de exploração do trabalho.

A função hegemônica, que se consolida como dominação política, tem um fundamento ético e cultural enquanto um processo de subordinação a regras e valores assimilados pelas classes sociais subalternas tornando-se parte do modo de pensar cotidiano que denominamos senso comum. A sociedade de consumo se expande sedimentada na ideologia; com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e sua expansão Internacional o Estado assume novas características eas crises econômicas que, em outros momentos históricos, foram determinantes para o rompimento de estruturas políticas, já não possuem a mesma força porque subsidiadas porum horizonte ideológico. Tem-se um processo tão violento e impositivo que se realiza ocultamente pelos meios de comunicação de massa, os quais, na

década de 1970, Pier Paulo Pasolini denominou de genocídio cultural.
Para avaliar a densidade política da noção de hegemonia é preciso entender que o Estado, constituído de sociedade política e sociedade civil entrelaçadas na função de manter e consolidar a ordem vigente, tem no direito o seu principal baluarte.
Conforme Dias (2012, p. 321), a igualdade abstrata proclamada pelo direito serve, serviu e servirá para ocultar a desigualdade real. Porém, a desigualdade concreta expressa uma negação dessa premissa e reivindica uma análise histórica para decifrar a esfinge da luta de classes. A falácia da igualdade abstrata possibilita, na prática, que a luta do movimento operário, por exemplo, saia do âmbito do movimento e passe ao campo institucional, o que é a aceitação dos limites como algo legítimo.
Nesses termos, "a burguesia tratou, com grande êxito, de transformar-se em horizonte ideológico, político e econômico da história" (DIAS, 2012, p. 129). Logo, a troca de mercadorias e o trabalho feito mercadoria são os elementos que forjam o direito e, essa conformação, é possível por meio da disseminação de uma visão de mundo da classe dominante.

> Se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para esse fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades). (GRAMSCI, 1980, p. 96).

Os mecanismos de repressão articulados com os aparelhos ideológicos da sociedade civil como os meios de comunicação de massa e a própria escola, formam o lugar privilegiado de formação do consenso e de difusão cultural que tornam passivas as classes sociais subalternas.
Nesse sentido, Gramsci (1980, p. 97), explica que uma concepção de direito essencialmente renovadora não pode ser encontrada, totalmente, em nenhuma doutrina preexistente, desse modo:

> A concepção de direito deverá ser libertada de todo resíduo de transcendência e de absoluto; embora a mim pareça que não se pode partir do ponto de vista de que o Estado não "pune" (reduzindo-se este termo ao seu significado humano), mas luta apenas contra a "periculosidade" social. Na realidade, o Estado deve ser concebido como "educador", desde que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. (GRAMSCI, 1980, p. 96).

Logo, à medida que se atua sobre as forças econômicas e reorganiza-se o sistema de produção deve-se inovar quanto aos elementos da superestrutura. É por isso, que o referido autor, assevera que o direito é o elemento repressivo e negativo de toda a atividade positiva de civilização desenvolvida pelo Estado. Contudo, de acordo com Gramsci (1980), deveriam ser incorporadas, na concepção de direito, inclusive as atividades premiadoras, isto é, premia-se a atividade louvável da mesma forma que se pune a atividade criminosa. Portanto, o direito deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim que se almeja para a sociedade, relacionando-se à formação de uma nova civilização.

Considerações finais

A crítica gramsciana apresenta a sua atualidade porque nos ajuda a questionar a estrutura vigente e pensar as bases da educação, da ética, da justiça e do direito e da educação no sentido da superação da presente estrutura.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Ética e política entrelaçam-se na atuação dos intelectuais que se empenham em consolidar e manter a hegemonia. No escrito de militância política intitulado *Uma verdade que parece um paradoxo*, Gramsci acentua que tanto a atividade científica quanto a atividade política precisam ser exercidas com fantasia, mas, ao contrário da ciência cujas hipóteses, se falharem, geram apenas danos materiais, a política envolve um risco diverso, porque se um político erra em suas previsões, poe em perigo a vida dos homens, gera a fome e a revolta. "Na vida política a atividade da fantasia deve ser iluminada por uma força moral" (SCHLESENER, 2022, p. 152).

Esta força moral deve se traduzir em responsabilidade social, atuando a relação entre ética e política. No contexto da sociedade capitalista, onde a sociedade política se reveste de representante das forças materiais e económicas capitalistas, o direito se apresenta como um instrumento de controle social, mais que de aplicação da justiça. E a sociedade civil se molda num processo educativo que se traduz em disciplina e ordem aplicadas àqueles que não consentem. Os aparelhos ideológicos de manutenção da hegemonia apresentam-se como educadores num processo de formação continuada de um consenso passivo, exemplo mais comum é a televisão.

Importante frisar que a luta de classes, explicita e latente, é permeada de contradições, o que permite criar formas de resistência ao aparato hegemónico instituído. Entretanto, romper com este mecanismo exige enorme capacidade crítica, além de persistência em criar formas de organização política alternativa. Desta perspectiva, ética, política e educação se articulam e permitem lutar por um novo projeto de sociedade.

A possibilidade de elaborar projetos e de criar condições práticas de transformação social depende da formação política e de um processo de educação continuada que permita questionar a ordem instituída e descortinar os limites do direito no contexto desta ordem. Ética, política e educação, assim, fazem parte das lutas dos grupos subalternos.

Referências

DIAS, Edmundo Fernandes. **Revolução Passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Giulio Einaudi Editore, Turim, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

SCHLESENER, A. H.; SCHLESENER, A. P. (Orgs.) **Antonio Gramsci – Escritos Escolhidos (1915-1920).** Campinas: Ed. Lutas Anticapital, 2022.

RESSIGNIFICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS: UMA ANÁLISE DA TEORIA TRADICIONAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Taynara Gagliano[1]

Introdução

No presente trabalho se pretende explorar a aplicação prática da teoria crítica e sua compreensão da historicidade, cultura e relações de poder no contexto dos direitos humanos e fundamentais, a fim de estabelecer uma visão mais abrangente em comparação à fornecida pelas teorias tradicionais dos direitos humanos.

A problematização está na lógica de se construir um pensamento jus filosófico sobre a defesa de direitos tão essenciais, mas que não se sustenta no pós-discurso, não se viabiliza quando posto à prova.

A epistemologia que serve de fundamento para a construção do saber jurídico tal como tradicionalmente se transmite, é o objeto de discussão pelos teóricos críticos. Entretanto, para melhor compreender o que levou a tal ruptura, é necessário analisar o contexto histórico por meio do qual ambos os eixos teóricos foram construídos. Assim as breves contextualizações históricas são necessárias para a melhor compreensão do objetivo do trabalho.

Como método optou-se por delimitar as teorias tradicionais, utilizando-se para a obra Teoria dos Direitos Fundamentais de Robert Alexy como paradigma. Não será realizado um mergulho profundo na teoria propriamente dita, mas pretende-se utilizá-la para demonstrar os aspectos comuns às teorias tradicionais que de certa maneira obstam sua efetividade no *locus* social, como é defendido pelos teóricos críticos. Contribuições de John Rawls também foram importantes, como um teórico que, ao ver desta pesquisadora, simboliza quase um movimento de transição entre esses dois pensamentos, quando enfrenta a política e a moralidade diante do direito.

Em sequência, será apresentada a proposta crítica, também sem submergir em um mergulho muito profundo em razão do espaço limitado do texto. Nela se defende um entendimento amplificado do direito, por meio da inclusão de aspectos históricos, culturais e político-econômicos para se pensar a normatividade, de forma a contemplar os marginalizados, os grupos minoritários e todos aqueles que não se encaixam no modelo pré-concebido de sujeito de direitos implicitamente presente nas teorias tradicionais.

Nesse contexto, os estudos jurídicos críticos se expandem a partir das pautas identitárias, o que nos remete, entre outras vertentes, à teoria crítica da raça, através das contribuições de Richard Delgado e Jean Stefancic.

Por fim, o trabalho termina com a intervenção de Costas Douzinas, que traz um olhar mais radical e fundamentalmente crítico da proposta de direitos humanos que vem sendo reproduzida, desde suas origens até a atualidade.

---

[1] Mestranda em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil; Especialista em Direito Público e em Direito Internacional; Advogada; Pesquisadora nas áreas de Direitos Humanos e Direito Internacional, com ênfase em migrações, proteção infantil e gênero. tgagliano.adv@gmail.com.

Origem dos direitos fundamentais e o paradoxo prático

Os direitos fundamentais têm como marco tradicional da sua positivação a *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) de 1789, constituída a partir da Revolução Francesa, sendo reconhecido como o primeiro documento normativo a ter como conteúdo exclusivamente, e de forma expressa, direitos e garantias individuais, tais como a liberdade, igualdade e isonomia.

No documento é possível identificar esses direitos, como a isonomia, presente no art. 6º, o devido processo legal, no art. 8º, a presunção de inocência, no art. 9º, a liberdades de culto e de expressão nos artigos 10º e 11. (FRANÇA, 1789) No entanto, este pensamento não foi construído sozinho. Ele foi impulsionado pela Declaração de Independência dos Estados Unidos da América em 04 de julho de 1776, até então 13 colônias britânicas. Isso reforçou as ideias de liberdade da emergente burguesia, ante uma aristocracia inerte em seus privilégios naturais e divinamente concedidos. O documento, no entanto, não tem como objetivo estabelecer claramente os direitos individuais dos novos cidadãos estadunidenses, mas sim, o intuito de romper com o regime político e tributário da Inglaterra (CONAC; DEBENE; TEBOUL, 1993).

O que os episódios revolucionários têm em comum, e que serve para construir o pensamento jurídico acerca dos direitos fundamentais sob análise, é a fundamentação filosófica de base liberal iluminista, preponderante a partir do século XVIII na Europa e que serviu de substrato para as revoltas burguesas contra as monarquias absolutistas.

A ascensão da burguesia desencadeia a ordem político-econômica liberal mercantilista, que promoverá a primeira revolução industrial também a partir do século XVIII, e com ela, segundo Marx, o início da dominação das classes por meio das relações de trabalho exploratórias. Portanto, desde sua positivação observa-se um paradoxo entre o discurso jurídico-político dos direitos humanos e fundamentais, e sua efetividade.

Claramente a aparente isonomia pretendida, na verdade se dirigia de forma eficaz à apenas uma classe determinada de pessoas, àqueles que se colocaram no domínio das relações de poder vigentes.

Todo esse arcabouço político necessita, portanto, de uma fundamentação jurídica para se embasar. Nesse sentido a teoria liberal se consolida como sustentáculo. A teoria liberal pretende conceder legitimidade ao discurso de direitos e garantias individuais, permanecendo distante das divergências sociais, já que ao mesmo tempo é realizada uma tentativa de "cientificar" o direito, separando-o das demais áreas afins aos estudos da sociedade.

Epistemologicamente ela declara o direito como uma "ciência autônoma" em relação à política, e visa tão somente compreender os fenômenos sociais, a fim de compor com uma normatização adequada e, preferencialmente, universalizada. Não se pensa mais nos problemas sociais e no modelo de sociedade que se almeja alcançar. Inicia-se o esvaziamento das bases jurídico-filosóficas em detrimento da construção de um método científico jurídico. Estabelece-se uma distinção entre a operacionalização do direito por meio das decisões judiciais e suas consequências práticas para a sociedade e os indivíduos que a compõe, determinando que esta última seria objeto de interesse de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia e ciência política.

Com a consolidação da teoria jus positivista no século XX, o direito alcança a culminância do seu declínio crítico. Ele passa a ser técnica, substituindo a crítica filosófica pela busca ao método e à uma pretensa e inatingível neutralidade. Essa metodologia generalista facilita a missão do juiz, ao subsumir o caso concreto à norma, sendo possíveis diversas interpretações por ele elegíveis, desde que dentro da legalidade (KELSEN, 1999).

A contrário sensu, as demandas sociais pelo reconhecimento de novos direitos crescem, sobretudo após a II Guerra Mundial. Apesar disso a "ciência do direito" se mostra isenta ao seu exercício efetivo, já que a teoria jurídica vigente é eminentemente voltada à dogmática isolada da realidade, concedendo às demais áreas do conhecimento a responsabilidade pelo enfrentamento das questões sociais efervescentes.

Com o alavancar dos movimentos pós ou não positivistas, observa-se a persistente tentativa de se reduzir a discricionariedade das decisões judiciais, com o objetivo de alcançar uma aplicação do direito mais equitativa, neutra e universal.

Assim, teorias como de Dworkin e Alexy ganham forte aderência na comunidade acadêmica, visando a resposta correta ou a resposta mais adequada possível. Estabelecem-se técnicas diferentes para buscar algo em comum: garantir os direitos fundamentais, nessa altura já devidamente constitucionalizados. Busca-se alcançar essa garantia por meio de decisões judiciais que levem em consideração metodologias universalizadas com a principal finalidade já mencionada de se reduzir a discricionariedade judicial.

O que não mudou ao longo do decorrer desses séculos, desde a iniciativa francesa de positivar expressamente direitos essenciais direcionados exclusivamente ao homem, foi o *ethos* do qual emanou toda essa construção teórico-normativa.

Isso porque desde a sua concepção, a ideia tradicional de direitos humanos e fundamentais tem como alvo de proteção de um sujeito específico, homogêneo em face do Estado. Esse pensamento ganha força, mas coloca à margem componentes essenciais para se garantir que o ideal de igualdade, por exemplo, seja alcançado, ao desprezar a historicidade, a pluralidade cultural, questões raciais e de gênero.

Dos Estudos Jurídicos Críticos (*Critical Legal Studies*) à Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory*)

Como toda nova teoria das humanidades, a inauguração dos chamados *Critical Legal Studies* ou Estudos Jurídicos Críticos tem suas raízes em demandas sociais que irromperam nos Estados Unidos a partir da década de 1960.

Embora seja uma teoria constituída a partir das questões características do sistema anglo-saxão (Common Law), os *Critical Legal Studies*, ou *crits*, obtiveram êxito no contexto jurídico romano-germânico (Civil Law), em razão das reflexões também cabíveis às propostas existentes nesse universo jurídico. Essa realidade fica ainda mais clara uma vez que contemporânea ao período de descolonização nos continentes Africano e Asiático, às lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e à guerra do Vietnã.

Todo esse contexto de efervescência crítica entra em conflito com fato de o ensino jurídico hegemônico apresentar o ordenamento estatal como um sistema autônomo e suficiente, isento de lacunas e contradições, fundamentado na razão lógica, que perpassa por uma evolução, onde por fim se alcança a melhor das realidades possíveis. (ALMEIDA, 2018)

Esse modo de pensar está longe de alcançar a realidade de grande parte da sociedade, já que esse saber foi constituído e legitimado por uma categoria específica de pessoas, que direcionou sua aplicação ao seu próprio grupo.
Embora as teorias tradicionais tenham em comum uma pretensa universalidade e neutralidade, esses conceitos não se sustentam quando se observa o direito pela ótica da pluralidade existente em qualquer comunidade onde esse modelo jurídico tal qual fora proposto pretende-se aplicado.
Mas o que gerou essa limitação? O que se percebe é um reducionismo no modo de pensar o direito, fruto de um "estreitamento filosófico" a partir do século XVIII, com o movimento de constitucionalização e codificação pós-revolução francesa, passando pelo positivismo de Bentham e Austin no século XIX até a teoria kelseniana na primeira metade do século XX. Os Estados europeus de maior influência para a ocidentalidade do ponto de vista filosófico (França, Inglaterra e Alemanha), foram os pontos focais desse estreitamento.
Neste sentido:

> "A Dogmática Jurídica se assenta em "ficções fundadoras de verdades" – como, por exemplo, a fábula segundo a qual o saber jurídico seria neutro e imparcial, situando-se acima dos conflitos de interesse que atravessam o corpo social. Para as teorias críticas do Direito, a dessacralização dos mitos normativos revelava-se como etapa necessária à afirmação do primado da política, quer dizer, à explicitação do discurso jurídico enquanto discurso do poder, operacionalizado por grupos específicos em vista da manutenção de suas próprias ambições." (ALMEIDA, 2018, p. 2233)

Por conta dessa característica política de afirmação de poder, os movimentos jurídicos pós-modernos utilizam a teoria crítica para contestar o raciocínio jurídico proposto pelo método socrático imperante, que isolava a normatividade das questões morais e político-ideológicas. (ALMEIDA, 2018, p. 2234).

Diante do cenário profícuo para mudanças, emergem a partir das influências da escola de Frankfurt, de uma leitura própria do marxismo, e do realismo norte-americano, os *crits,* que se consolidam na década de 1970.
A *Critical Race Theory* ou Teoria Crítica da Raça, absorve a ideia de indeterminação jurídica, ou seja, nem todos os casos jurídicos têm um resultado correto, além do ceticismo em relação à história triunfalista predominante. Também compreende que precedentes favoráveis, como o caso *Brown vs Board of Education* podem se desgastar e ser eliminados com o tempo por má interpretação de instâncias inferiores. O grupo também recebe contribuições da teoria feminista, sobre as relações de poder e a construção dos papéis sociais ocultos que cooperam para o patriarcado e outros meios de dominação, além de manter a preocupação na reparação de injustiças históricas, com as consequências práticas das teorias jurídicas e as noções de empoderamento comunitário e de grupo, já desenvolvidas pelo pensamento convencional dos direitos civis. (DELGADO; STEFANCIC, 2021, p. 30,31)

Teoria tradicional vs. Teoria crítica

Apesar dos esforços para o reconhecimento dos direitos individuais, sua realização plena foi prejudicada pelo estreitamento teórico pelo qual o direito passou a partir do século XVIII, chegando ao seu ápice no século XX, o que culminou na separação entre uma perspectiva

intrajurídica, voltada à dogmática do direito, e outra perspectiva extrajurídica, onde caberiam as causas e os efeitos morais, políticos e sociais, e, portanto, segundo determinado pelo pensamento dominante, não normativos (informação verbal).[2]
O direito não estaria mais preocupado em dar resolução efetiva às demandas sociais, em reconhecendo seus aspectos complexos e plurais. Esse propósito se transfere à política, à sociologia, que devem permanecer dissociadas do direito. Segundo André Coelho:

> "No decorrer do Séc. XX, a teoria do direito deixou de ser um ramo vibrante da filosofia política, capaz de interagir com história, economia, sociologia, antropologia e ética, e se tornou uma reflexão especializada e autocontida, que fala do direito, do discurso jurídico e da prática jurídica a partir dos mitos inquestionáveis do liberalismo jurídico" (informação verbal).[3]

Essa estrutura epistemológica foi determinante para a consolidação da teoria tradicional imperante, mantendo o direito em um lócus muito específico, onde a produção jurídica era gerada por sujeitos de privilégios, a partir de uma visão de mundo homogênea, universalista e carregada de uma pseudoneutralidade, no intuito de justificar sua proposta de cientificidade do direito.

Teoria dos direitos fundamentais de Alexy: um paradigma normativista da teoria tradicional

Para melhor exemplificar os argumentos tecidos, pretende-se observar, sem grande profundidade a fim de não comprometer a objetividade do estudo, a estrutura da teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy e a contribuição de John Rawls a fim de compará-las à proposta da teoria crítica da raça estabelecida por Richard Delgado e Jean Stefancic, e, na sequência com a intervenção de Costas Douzinas.
Conforme já mencionado, a teoria de Alexy busca uma objetividade nos direitos fundamentais, pensando-os enquanto normas-princípios. Sua intenção é compreendê-los, dentro de uma teoria da argumentação, por meio do conceito de mandamentos de otimização.
Segundo ele, os princípios, que são toda a origem, o *mens legis* para qualquer direito fundamental, devem ser medidos de maneira a serem otimizados no caso concreto, ou seja, devem ser aplicados de forma ótima, da melhor forma possível, através do método de graduação quanto à sua satisfação, que ele denomina proporcionalidade.
Diferentemente de Dworkin, que acredita em uma única resposta certa para os casos difíceis (*hard cases*), (DWORKIN, 1999), Alexy propõe um filtro com crivos específicos em ordem, ao cabo do qual será encontrado o melhor (ótimo) direito fundamental a ser considerado para o caso concreto (ALEXY, 2015).
Após passar pelo crivo da adequação e necessidade (condições fáticas), o princípio deve ser verificado na sua condição jurídica, por meio do que Alexy chama de proporcionalidade *stricto sensu*. Apesar da estrutura valorativa, o autor nega que tal análise é de origem moral, mas sim

[2] Fala do professor André Coelho, na disciplina Pensamento Jurídico Contemporâneo, UFRJ, em 05 ago. 2021.
[3] Ibidem.

do direito, uma vez que toda essa aplicação está circunscrita ao conteúdo normativo do ordenamento jurídico (regras, precedentes etc.). (ALEXY, 2015)

A partir dessa construção lógica, Alexy aplica o sopesamento para resolução de conflitos de princípios. Ele busca demonstrar de forma quase matemática, sua metodologia, um modo de pensar que pode auxiliar o julgador quando este se deparar em situações de conflito de normas princípios que tenham conteúdo de direitos fundamentais. (ALEXY, 2015)

O problema está no fato de Alexy não observar que na maioria dos casos as partes não estão em pé de igualdade de fato. Que não há como se sustentar uma neutralidade baseada em uma falsa ideia de homogeneidade. Para uma das partes certamente o critério de sopesamento parecerá mais favorável do que para outra, mas em momento algum se leva em conta as condições reais se situam essas partes como sujeitos de direitos, ou se realmente o são.

Desta forma a análise da norma princípio proposta por Alexy está pautada apenas no dispositivo jurídico a ser aplicado ao caso concreto sob observação, mitigando assim questões importantes para a efetividade da proteção em face do Estado, que é o clássico objeto dos direitos humanos e fundamentais. Ele deixa de compreender, por exemplo, as interseccionalidades, que modificam completamente o sentido de justiça e a amplitude dos direitos elegíveis ao caso.

Além disso, apesar de inicialmente o autor tentar pensar sua teoria voltada ao sistema constitucional alemão, fica claro que ele visa a universalidade, sobretudo ao responder às críticas recebidas no posfácio acrescentado à sua obra em 2002. (ALEXY, 2015, p. 575–627)

Ele passa a se preocupar mais com a sistematização da sua teoria através da metodologia normativista, viabilizando pensar nas propostas de proporcionalidade e sopesamento dentro de um ordenamento jurídico determinado, agora não apenas o alemão, mas qualquer um onde seja possível estabelecer os critérios de valoração dos princípios, ou seja, universalmente.

Nessa revisão a universalidade e neutralidade são reforçadas na teoria, já que Alexy, ao se defender das acusações de que seus preceitos valorativos teriam conteúdo moral, estabelece "um núcleo fixo ou halo de certeza", onde se fundamentam os três subprincípios: a adequação, a necessidade e a proporcionalidade em sentido estrito, sendo este último empreendido para demonstrar objetivamente os critérios de sopesamento entre direitos fundamentais em conflito. (MOREIRA, 2014)

Esse conflito seria resolvido com a verificação de basicamente três perguntas: a) Qual o grau de afetação em que cada princípio é atingido?; b) Qual o grau de satisfação em concreto com a aplicação e escolha do princípio supostamente vencedor no juízo de ponderação?; e c) Qual o grau final das premissas empiricamente sopesadas? (ALEXY, 2015)

Perceptível o esvaziamento jus filosófico em detrimento à técnica e ao método. Como pensar um modelo jurídico que alcance a satisfação (justiça) sem que sejam levadas em consideração as desigualdades socioeconômicas, discriminações de raça e de gênero, por exemplo?

A insuficiência é reiterada na teoria tradicional de forma geral, quando se fecham os olhos para as disparidades reais em que se encontram os destinatários dos direitos teorizados. Seria isso realmente apenas uma forma de cegueira, onde se pretende uma justiça neutra, acreditando que desta forma se alcançaria a isonomia, enquanto direito fundamental? Ou seria mais uma forma de dominação naturalizada por uma estrutura de poder, onde aqueles que se perpetuam no topo, não estabelecem meios de erradicar esses marcadores sociais,

precisamente para continuarem nessa condição de soberania, justificando-se por meio da parca afirmação de que todos são iguais perante a lei?
O discurso da equidade perde força na medida em que a realidade díspar dos enjeitados sociais fica cada vez mais clara. Se frequentam escolas, estas possuem condições inferiores, moram em locais lotados em um urbanismo de exclusão, vivenciam a violência de forma naturalizada, com cor de pele e traços étnicos específicos, que determinam o emprego, a renda e se não possuírem o gênero adequado, essas oportunidades são ainda mais reduzidas. De que maneira então o direito pode igualar, ou ao menos compensar tantas desigualdades? Como sua aplicação pode ser justa sem que seja levado em consideração contextos e significados de justiça tão contraditórios para os sujeitos envolvidos? Por que reduzir o direito à mera técnica para realização da atividade jurisdicional, separando-o dos efeitos ativos da política na construção de uma sociedade mais equitativa, mas mantendo-o como mecanismo de poder politizante?
Tais questionamentos passam silentes pelas vozes das teorias tradicionais, o que contribui para perpetuar uma ideia diminuta dos direitos humanos e fundamentais, que não comporta toda a potencialidade que o desenvolvimento de um saber jurídico voltado verdadeiramente para demandas sociais poderia proporcionar.

Rawls e o liberalismo político igualitário

Em uma perspectiva dentro da teoria de justiça, um claro exemplo na falha da teoria tradicional apoiada no liberalismo quanto à efetividade dos direitos fundamentais é verificável pela teoria de John Rawls. Ele propõe um tipo de liberalismo mais moderado, numa tentativa de se pensar em questões sociais aliada aos direitos fundamentais, o liberalismo igualitário, que exerce significativa influência na teoria dworkiniana.

A teoria de justiça pensada por Rawls é ferozmente criticada pelos seus correligionários, justamente por admitir a moralidade individual dos cidadãos em face do autogoverno pelo bem da comunidade. Gargarella, na sua obra *As teorias de justiça depois de Rawls,* destaca a crítica feita por Habermas, indicando que seria necessário um fortalecimento das autonomias privada e pública, sem que uma se sobreponha à outra, ou seja, permanecer o equilíbrio entre a soberania nacional em face dos direitos humanos. (GARGARELLA, 2008, p. 221)
A resistência à teoria rawlsiana é tamanha que o autor julga necessário modificá-la e assumi-la, não mais como uma teoria de justiça, mas como uma "mera doutrina política" (GARGARELLA, 2008, p. 223–224).
Não faz sentido o suposto equilíbrio entre a soberania e os direitos humanos, se esses são necessários essencialmente quando há abusos por parte do próprio Estado, que se utiliza do poder para oprimir os marginalizados. Isso afasta a aplicação da crítica formulada por Habermas no caso de violação aos direitos humanos.
Como seria possível um equilíbrio jurídico entre a vítima e seu algoz? Não é visível a desigualdade de condições de poder, de influência, de defesa?
Esse pensamento liberalista só atesta a perpetuação do modo excludente resultante de teorias jurídicas que, assim como Rawls, pressupõem uma homogeneidade social que não existe. Não é viável essa ideia universalista de uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos livres e iguais, se pensadas as desigualdades reais em que vivemos (RAWLS, 2000, p. 58).

A visão de justiça como equidade proposta por Rawls apresenta dois princípios de justiça fundamentais pelos quais as instituições devem promover os valores de liberdade e igualdade.

> "a. Todas as pessoas têm igual direito a um projeto inteiramente satisfatório de direitos e liberdades básicas iguais para todos, projeto este compatível com todos os demais; e, nesse projeto, as liberdades políticas, e somente estas, deverão ter seu valor equitativo garantido.
> b. As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer dois requisitos: primeiro, devem estar vinculadas a posições e cargos abertos a todos, em condições de igualdade equitativa e de oportunidades; e, segundo, devem representar o maior benefício possível aos membros menos privilegiados da sociedade (RAWLS, 2000, p. 47–48)."

A primeira premissa apresenta a igualdade na perspectiva do pensamento liberal de forma muito clara: há liberdades básicas iguais a todos, mas que são limitadas pelo projeto de liberdade comum, de forma a homogeneizar a sociedade, à exceção das liberdades políticas, que devem ser equitativas para fins de garantir a democracia. As liberdades individuais nessa proposta não se sustentam, uma vez que só são possíveis de forma homogênea, ou seja, uma liberdade formal, mas inalcançável, diante da pluralidade presente em diversos marcadores sociais e de interseccionalidades. Até mesmo Rawls reconhece esse pluralismo, mas o define como razoável, o que na prática o restringiria à compatibilidade dessas doutrinas ao sentido comum e homogeneizado de liberdade, já que o autor deixa de definir o que seria razoável de forma clara (RAWLS, 2000, p. 80).

O segundo princípio é ainda mais desarmônico com o sentido de igualdade, pois só reconhece as desigualdades socioeconômicas vinculadas aos cargos nas instituições, que devem representar benefícios aos marginalizados. Percebe-se que os marginalizados permanecem do lado de fora, uma vez que, o fato de um cargo de poder estar aberto a todos não é suficiente para igualar as condições reais dos concorrentes. Essa ideia de igualdade equitativa e de oportunidades, que fundamenta o ideal liberal de meritocracia, é ineficaz quando não identifica desde o início o objeto ao qual se destina. A generalização fomenta as desigualdades.

Isso nos traz reflexões sobre onde se funda o interesse de que se perpetue nas cadeiras de direito esse tipo de pensamento? Quem se beneficia desse modelo desigual de sociedade e do enfraquecimento das instituições jurídicas? Como essas estruturas naturalizadas de discriminação nasceram e como é possível desarraigá-las da sociedade?

O enfrentamento da inefetividade dos direitos fundamentais

Para a teoria crítica pensar que o direito está limitado à prestação jurisdicional e que não pode ser um instrumento de combate às desigualdades e violações aos direitos fundamentais, o fragiliza e extrai de si a essência inerente à própria concepção do direito.

É nesse intuito que se busca uma compreensão holística da realidade para a aplicação do direito de forma a se promover a justiça social e a almejada efetividade dos direitos humanos e fundamentais.

Conforme já exposto a Teoria Crítica da Raça (TCR) busca demonstrar a desigualdade jurídica sistêmica, através do olhar daquele que se reconhece ou é reconhecido de forma diversa ao grupo dominante, tomando por base aspectos raciais. Outras teorias citadas de

matriz identitárias (apesar da TCR não ser unânime nessa classificação) foram igualmente construídas, como a teoria feminista e os movimentos LGBT, ambas impulsionadas inicialmente pelos estudos jurídicos críticos.

Como já visto um dos principais, (se não o mais desafiador), temas críticos da TCR é a crítica ao liberalismo. Com efeito ativista, essa crítica perpassa por esse sistema e se concentra na estrutura do capitalismo em si, que se fundamenta em aprofundar desigualdades, a fim de que poucos possuam privilégios em detrimento da maioria (DELGADO; STEFANCIC, 2021, p. 49–53).

Para isso esses temas se desenvolvem e se interconectam, produzindo uma lente que apresenta de forma integral a visão daqueles que são excluídos da sociedade. Desta forma, ela rompe com a lógica de homogeneidade e neutralidade, enfrentado o modelo hegemônico de sociedade representado pelos homens, brancos, anglo-saxões, heterossexuais.

É preciso inicialmente reconhecer que o racismo não é restrito às células discriminatórias e radicais. Não se apresenta em eventos isolados de violência, que ganham a atenção midiática, mas está presente no mundo e é a regra de conduta geral (DELGADO; STEFANCIC, 2021, p. 36–38). Isso ocorre porque, segundo as vertentes idealista e realista da TCR, o racismo é uma construção social, não biológica. É fruto do pensamento de dominação pelo qual se definem privilégios e status, hierarquizando de forma racial a sociedade (DELGADO; STEFANCIC, 2021, p. 44–45). O grupo chamado de materialista acredita que as nações colonizadoras demonizam aquelas conquistadas como forma de legitimar a exploração, portanto os processos raciais estão dependentes de condições favoráveis ou desfavoráveis aos interesses do grupo dominante (DELGADO; STEFANCIC, 2021, p. 45).

Diversamente da teoria tradicional as teorias críticas, e aqui especificamente a teoria crítica da raça propõe mecanismos práticos para a efetividade dos direitos humanos e fundamentais, a partir da desconstrução do pensamento político-ideológico operante.

Como exemplo pode-se destacar um dos pontos fundamentais da teoria, intitulado revisionismo histórico, uma vez que a história é descrita pela fala do colonizador, do opressor, daquele que detém o poder, e, portanto, deve ser revisada a fim de que as vozes dos dominados sejam igualmente ouvidas. Nesse ponto, abre-se um parêntese para destacar algo que vivenciamos particularmente em nossa sociedade de forma naturalizada que é a romantização da escravidão no Brasil. Ela não se manifesta apenas no inconsciente coletivo, que reproduz desde o ensino escolar a visão de um Brasil imperial com esplendor e riqueza, sem pontuar o fato de que a mão de obra para a construção de toda essa opulência era em sua totalidade escravizada. Essa idealização ocorre na esfera jurídica. Apesar de o Brasil ser o último país da América a abolir a escravização negra, a Lei Áurea é motivo de festejo e celebração como reconhecedora de direitos, quando na verdade significou o marco histórico das estruturas de miserabilidade, discriminação e violência contra os negros que perduram até hoje. Foram despejadas na sociedade da noite para o dia, pessoas que antes eram reconhecidas como bens, sem qualquer direito. A ausência de encaminhamento após a lei produziu uma cultura de violência racial, que criminaliza o negro, o empobrece e o marginaliza.

O recorte acima demonstra como é possível perceber de forma prática o impacto dos princípios da TCR na sociedade, levando a uma reflexão reestruturante do pensamento coletivo, por consequência dos sistemas jurídicos e vice-versa.

Desconstrução dos direitos humanos

Há ainda teorias jurídicas mais radicais acerca da relação entre o liberalismo e os direitos humanos, como defende Costas Douzinas. O autor apresenta a proposta da desconstrução dos direitos humanos tal como se estabelecem hoje, tendo como argumento que atualmente, na ausência de um projeto político que reconfigure a economia, sociedade e política, eles representam a mais importante instituição liberal (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 2), correspondendo ao seu sustentáculo ideológico.
Essa teoria sofistica a discussão sobre direitos humanos ao compreendê-los como um axioma. Segundo Douzinas

> "O objetivo dos direitos humanos é de resistir à dominação e à opressão pública e privada. Eles perdem este objetivo quando se transformam em ideologia política, ou em idolatria do capitalismo neoliberal ou na versão contemporânea da missão civilizatória" (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 3).

Para o autor os direitos humanos se converteram em uma ideologia que colabora para a pauta liberal quando torna evidente as disparidades e desigualdades sociais, e as amplia, na medida em que são "produzidos" com o objetivo de retroalimentar essas desigualdades. Assim, os direitos humanos se tornam um paradoxo, veneno e antídoto, doença e cura, uma dicotomia que somente se resolve com a dissolução da matriz político-ideológica imperante.
Douzinas (2011) revela a humanidade como uma "estratégia de classificação ontológica em plenamente humano, menos humano e inumano", ou seja, ela, a humanidade, não corresponde a uma qualidade compartilhada por todos. Daí a pergunta, "sabemos definir o que é humano?" Segundo o autor, interpretações históricas que serviram como base para legitimar a ideia de humanidade a partir da ideia difundida pela Roma antiga de *homo humanus* e *homo barbarus*. Assim, o primeiro é dotado de pleno direito sobre o segundo em razão de sua superioridade civilizatória. Esse pensamento foi incorporado pela sociedade eurocêntrica em relação aos povos tradicionais, a ideia de que o outro é inumano ou subumano, e esse pensamento foi o fundamento para atrocidades, como a escravidão, aniquilação como estratégia de missão civilizatória, conquista, ocupação e colonização de povos (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 5).
Seguindo, defende que supostos antagonistas como poder e moralidade, império e cosmopolitismo e soberania e direitos, não são inimigos, mas constituem a ordem estruturante de cada época e sociedade.

> "A nação-estado passa a existir através da exclusão de outras pessoas e nações. Os indivíduos modernos alcançam a sua humanidade através da aquisição de direitos políticos de cidadania, os quais garantem a admissão deles à natureza humana universal ao excluir outros deste status. O estrangeiro enquanto um não-cidadão é o bárbaro. Ele não tem direitos porque não é parte do Estado e, é um humano inferior porque não é um cidadão. Alguém é considerado um homem em maior ou menor grau porque é um cidadão em maior ou menor grau." (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 6).

Assim, a construção do humano ou inumano passa a variar em razão do lócus social e da temporaneidade. O estrangeiro não é humano, porque não é reconhecido como cidadão

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

naquela sociedade naquele preciso momento. Isso torna os direitos humanos um conceito instável a partir da óptica capital-mercantilista.

O pós-guerra fria é o ponto de partida para uma nova ordem que combina um sistema econômico gerador de desigualdades estruturantes a uma ideologia jurídico-política, que promete equidade e dignidade. Essa é a convergência do capitalismo neoliberal e o humanitarismo. "Mas se todos os seres humanos têm direitos iguais, e todos os povos têm direitos iguais, então não podemos manter o tipo de sistema desigual que a economia mundial capitalista sempre foi e sempre será." (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 7).

Desta forma os direitos humanos não seguem seu propósito original, e passam a servir como estratégia ideológica para essa nova ordem político-econômica. Sistemas políticos e sociais, quando transformam suas prioridades ideológicas em valores e princípios universais, tornam-se homogêneos, o que obsta o cumprimento dos direitos humanos nos seus aspectos subjetivos. Em outra construção social, sua abstração poderia ser uma arma de ataque às desigualdades e indignidades, mas isso não ocorrerá enquanto forem utilizados pelos dominantes para disseminar o que o autor chama de "valores de uma ideologia niilista" (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 8).

Para o autor, "os direitos são o terreno no qual as pessoas são distribuídas em legisladores, legislados e excluídos" (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 9), ou seja, é possível identificar o modo de operação do poder ao observar a privação e a fruição de direitos de cada pessoa situada num lugar e tempo determinados. Essa ideia se alinha com a princípio da convergência de interesses de Derrick Bell, inserido na TCR. Políticas adequadas surgem para esses grupos excluídos, quando as reivindicam e apenas na medida em que atendem aos interesses do grupo soberano. Isso estabelece a mudança na hierarquização dos grupos sociais e após a mudança, a política tem suas regras de legitimidade redefinidas pela inclusão desse novo grupo (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 10–11).

Como já visto inicialmente, o direito moderno abriu uma distância entre si e o mundo. Esse esvaziamento estabeleceu uma lei forte, mas sem valor normativo, que constitui e restringe, mas não significa (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 13). Desta forma, apesar da força, a validade desta lei enquanto normatividade é posta em xeque pela teoria crítica. Neste sentido:

> "O direito aparece em sua forma mais imperialista, no exato momento em que ele começa a perder a sua especificidade. Os direitos, tanto quanto as normas regulamentadoras, abandonam sua normatividade, a fim de normalizar. A regra jurídica do império: tudo o que acontece é potencialmente legal; se nada tivesse acontecido, isto seria legal também" (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 13)

No trecho acima Douzinas enfrenta a universalidade, ao afirmar que ela transcende em um formato de dominação quando nega a especificidade, o reconhecimento das interseccionalidades, o ser individualizado essencial aos direitos humanos.

Assim, o autor finaliza reconhecendo que o cosmopolitismo, a insatisfação com o Estado, a nação e o contexto internacional estão vinculados às singularidades. O futuro é de cada indivíduo único, não importando quem seja ou de onde venha. A polis é a interseção infinita dessas singularidades e esse vínculo não pode ser restringido aos conceitos tradicionais de

Estado, pois corresponde ao começo de uma nova ontologia e política de emancipação" (DOUZINAS; DE CAIUS BRANDÃO, 2011, p. 15).
Apesar da abstrata conclusão, é evidente o entendimento do autor de que os direitos humanos não serão efetivados diante da lógica neoliberal de mercado, onde são empregados de forma distorcida como ideologia jurídico-política e que a única maneira de se romper com esse pensamento, é através da reconstrução e do enfrentamento críticos, por meio dos quais se façam presentes, não só representativamente, mas ativamente, os excluídos e marginalizados sociais.

Considerações finais

A efetividade da teoria dos direitos humanos e fundamentais da dogmática hegemônica é questionada a partir das suas raízes históricas pelas teorias críticas, que não vislumbram a possibilidade da concretização desses direitos sem a ruptura política e jurídico-ideológica que fora estabelecida desde o marco da modernidade.
Seja ainda de forma incipiente, com o advento dos estudos jurídicos críticos na década de 1970, passando pelos recortes identitários, como a teoria crítica da raça, até ideias mais radicais, como a proposta de desconstrução do cosmopolitismo atual para uma ideia de direitos singulares que se conjugam em um vínculo independente aos conceitos tradicionais de Estado e comunidade. As teorias críticas entendem os direitos humanos e fundamentais através de uma perspectiva de ativismo e enfrentamento da universalidade e da neutralidade tradicionais, devido ao seu efeito de invisibilidade e emudecimento das minorias e grupos vulneráveis.
Elas tornam mais tangível a viabilidade prática desses direitos, ainda que sem a plenitude almejada. Os direitos humanos e fundamentais devem ser acessíveis a todas e a todos, sem distinção, não apenas na redação do texto jurídico, mas de fato. Na realidade vivenciada por aquelas e aqueles que têm sua humanidade violada ou não reconhecida.

Referências

ALEXY, Robert. ***Teoria dos Direitos Fundamentais***. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

ALMEIDA, Philippe Oliveira De. O neoliberalismo e a crise dos Critical Legal Studies. ***Revista Direito e Práxis,*** v. 9, n. 4, p. 2229–2250, out. 2018.

CONAC, Gérard; DEBENE, Marc; TEBOUL, Gérard. ***Déclaration Des Droits de L'Homme et du Citoyen de 1789: histoire, analyse et commentaires.*** Paris: Economica, 1993. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3333010f/f17.item.texteImage>.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. ***Teoria Crítica da Raça: Uma Introdução***. 3. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

DOUZINAS, Costas; DE CAIUS BRANDÃO, Tradução. OS PARADOXOS DOS

DIREITOS HUMANOS. ***Aunário do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos*** /*UFG*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2011.

DWORKIN, Ronald. ***O império do direito***. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇA. ***Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão***. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Declaração_dos_Direitos_do_Homem_e_do_Cidadão>. Acesso em: 16 set. 2021.

GARGARELLA, Roberto. ***As teorias da justiça depois de Rawls. Um breve manual de filosofia política.*** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KELSEN, Hans. ***Teoria Pura do Direito.*** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Eduardo Ribeiro. ***Critérios de Justiça***. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

RAWLS, John. ***O Liberalismo Político***. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 02
CURRÍCULOS, TEORIAS E PRÁTICAS

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO URBANÍSTICO PARA A FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Analice Nogueira Santos Cunha[1]

Introdução

O tratamento dispensado pela Constituição Federal de 1988 à política urbana confirmou a posição do Direito Urbanístico como ramo autônomo do direito púbico, pois introduziu seus princípios, institutos e instrumentos com status constitucional e forte caráter social. Além disso, constituiu a afirmação histórica de lutas sociais por reforma urbana, que estiveram presentes também no processo de elaboração do texto constitucional na Assembleia Nacional Constituinte[2].

Por efeito, impôs-se constitucionalmente a demanda por uma nova forma, mais sustentável e socialmente justa, de regulamentar e de executar políticas públicas no que diz respeito ao desenvolvimento urbano, moradia, saneamento básico, infraestrutura urbana, mobilidade urbana e etc. Assim, desde então, houve uma crescente evolução da legislação urbanística, com disposição de diretrizes gerais federais e a criação de planos diretores municipais.

Desse modo, é necessário conhecer e estudar esse ramo emergente do direito, para propor soluções jurídicas inovadoras e pertinentes ao melhor atendimento dessas demandas. Isso significa que é preciso, entre outras coisas, que a educação superior se adapte às exigências constitucionais e sociais, promovendo uma formação técnica e profissional consolidada na área do Direito Urbanístico. Isso significa não só a oferta dessa disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação do país, mas também sua integração ao tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Afinal, os cursos superiores são responsáveis pela formação e aperfeiçoamento dos bacharéis em Direito, profissionais que poderão ocupar as carreiras jurídicas da Magistratura, do Ministério Público, da Defensoria Pública e da Advocacia pública e privada, bem como as comunidades jurídico-científicas e científico-profissionais.

A educação é um direito social garantido constitucionalmente e a oferta de cursos de graduação, seja por instituições de nível superior públicas ou particulares, deve seguir normas gerais da educação nacional. Assim, a regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação é uma competência do poder público, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação.

São as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Direito, elaboradas pelo CNE, que determinam os projetos pedagógicos, em especial no que diz respeito perfil do formando, as competências e habilidades, bem como os conteúdos curriculares exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática. Porém, ainda hoje, não há qualquer

---

[1] Doutora em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Substituta do Departamento de Direito da Universidade Federal de Sergipe e do Centro Universitário Estácio da Bahia. profanalicecunha@gmail.com

[2] O conteúdo do capítulo constitucional da política urbana corresponde em grande parte à emenda popular nº PE 00063-6 de reforma urbana apresentada à Assembleia Nacional Constituinte.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

exigência estatal quanto à inclusão da disciplina Direito Urbanístico no Projeto Pedagógico e na grade curricular nos cursos de graduação em Direito no Brasil.
Mas, qual importância do Direito Urbanístico para a formação jurídica no Brasil? Por que essa disciplina deveria constar nas DCNs e demais normativas correspondentes, como componente curricular dos cursos de graduação em Direito das instituições de ensino superior (IES) brasileiras?
O Direito Urbanístico contribui para uma formação jurídica mais adequada à realidade social e constitucional brasileira, e isso justifica a importância da sua inclusão no currículo dos cursos superiores de Direito. A promoção do Direito Urbanístico, em última análise, contribui com a construção de cidades mais sustentáveis, democráticas e justas para todos os seus habitantes.
Então, o presente artigo pretende evidenciar a importância da inclusão do Direito Urbanístico no currículo das graduações em Direito, tendo em vista a sua contribuição para uma formação jurídica mais adequada à realidade social e constitucional brasileira. Para cumprir esse objetivo foi preciso analisar a relação entre o Direito Urbanístico e a realidade social e constitucional brasileira, levantar as normativas existentes sobre o ensino superior em Direito, e verificar o contexto atual de inserção da disciplina Direito Urbanístico nos cursos de Direito.

Metodologia

Quanto ao objetivo geral desta investigação, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois volta-se para a compreensão de um fenômeno de ocorrência recente, qual seja, promulgação do paradigma jurídico-urbanístico pela Constituição Federal de 1988 e sua repercussão nos currículos das graduações em Direito no Brasil. Desse modo, busca-se ampliar a discussão nos campos da educação e jurídico-urbanístico com uma problemática atual.
É também uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva quando levanta as disposições contidas nas normativas sobre ensino superior e quando elenca as características do direito urbanístico e realiza comparações destas com a realidade social e constitucional brasileira, bem como é de natureza explicativa, ao analisar e interpretar os fatos, identificando as causas que contribuíram para o contexto do ensino superior em Direito atual, aprofundando o conhecimento do fenômeno estudado.
Os meios e técnicas utilizadas para levantamento dos dados e informações relevantes para essa investigação foram a pesquisa documental e bibliográfica. As fontes documentais abrangeram documentos oficiais, legislação, projetos de lei, Resoluções, pareceres e outros documentos jurídicos. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, compreendeu jornais, livros, artigos e relatórios de pesquisa com vistas a subsidiar as análises e interpretações, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias e argumentos já publicados.

Resultados

A Constituição Federal trouxe em seu bojo um capítulo atinente à política urbana, composto por dois artigos: 182 e 183. No art. 182, o texto constitucional determina que a política de desenvolvimento urbano deve ser executada pelo Poder Público municipal por meio do

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

plano diretor, elaborado conforme diretrizes gerais fixadas em lei federal, com o objetivo de ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. Assim, a função social da propriedade urbana é identificada pelo atendimento das exigências fundamentais de ordenação da cidade constantes do plano diretor. Este dispositivo prevê ainda instrumentos urbanísticos para o adequado aproveitamento do solo urbano. Já o art. 183 da Carta Magna brasileira traz a disciplina jurídica da usucapião urbana.

De fato, inaugurou-se um novo paradigma jurídico-urbanístico constitucional e essa inovação guarda relação com o princípio constitucional de uma democracia participativa, com os fundamentos e objetivos republicanos de cidadania, do desenvolvimento nacional e da redução das desigualdades. Além disso, repercute diretamente no tratamento jurídico dos direitos fundamentais, especialmente a moradia, a propriedade, o transporte e etc, bem como cria novos instrumentos urbanísticos para o desenvolvimento urbano.

A partir daí da promulgação da Constituição, formou-se um arcabouço legislativo nacional sobre as temáticas jurídico-urbanísticas, como por exemplo: a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, denominada de Estatuto da Cidade; a Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, que estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; a Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispôs sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; a Lei nº12.305, de 2 de agosto de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos; a Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que trata da Política Nacional de Mobilidade Urbana, a Lei nº 13.089, de 12 de Janeiro de 2015 que instituiu o Estatuto da Metrópole; e tantas outras. Assim, o Direito Urbanístico desenvolveu-se e conquistou sua autonomia como disciplina jurídica.

No que diz respeito à educação jurídica, a Constituição Federal estabelece que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Assim, essa temática é regulada pela lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 9º, §1º da dessa norma dispõe que "na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente […]."

Nesse sentido, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

No âmbito de sua atribuição normativa, o Conselho Nacional de Educação através da sua Câmara de Ensino Superior estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Direito por meio de resoluções. Assim o fez através da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, em seguida com a alteração do art. 7º com a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, posteriormente revisou as DCN na Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 e depois alterou seu art. 5º na Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.

A normativa mais recente, qual seja, a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, alterada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021, estabelece os elementos básicos que devem constar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de Direito das Instituições de Educação Superior (IES) no país. Assim, no PPC deverá constar,

por exemplo, o perfil do graduando, as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática.

> Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, **aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania**. (grifo nosso)

Quanto às competências a serem desenvolvidas na formação profissional, a mencionada resolução dispõe que o graduando deve ser capacitado, entre outras coisas, a interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas.
Além disso, no PPC deve constar conteúdos e atividades que atendam às perspectivas formativas: geral, técnico-jurídica e prático-profissional. O dispositivo que trata desses domínios estruturantes da formação jurídica é que foi alterado pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021, que incluiu a disciplina Direito Financeiro entre os conteúdos essenciais, senão vejamos:

> Art. 5º. […] II- Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e […]

Já havia a previsão no §2º, do art. 5º desta Resolução, de que tanto a formação geral quanto a técnico-jurídica e a prático-profissional devem abranger os problemas emergentes transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação jurídica. Além disso, §3º, do mesmo dispositivo dispõe ainda que podem ser introduzidos no PPC:

> […] novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Pelo exposto, não consta da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 previsão expressa de inclusão da disciplina Direito Urbanístico nos cursos de graduação em Direito nacionais.

O parecer CNE/CES nº 635/2018 (p.07) aponta que, de 2004 a 2018, "o curso de Direito sofreu uma ampla expansão, registrando um aumento de cerca de 50% na oferta de cursos, e de 62% na oferta de vagas". Porém, o número crescente de cursos jurídicos não tem implicado na promoção do Direito Urbanístico na formação jurídica.
No ano de 2014, o Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico (IBDU)[3] promoveu a pesquisa intitulada de *Educação em Direito Urbanístico*, com a finalidade de realizar um diagnóstico da oferta dessa disciplina pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no país. O IBDU (2016, p. 22) apurou que 902 IES ofertavam o curso de Direito no Brasil naquele ano e 370 destas compuseram o universo amostral da pesquisa. Como resultado desse levantamento, apenas 36 IES contavam com Direito Urbanístico em sua grade curricular como disciplina autônoma, contudo somente em 16 delas constituía um componente curricular obrigatório; nas 23 IES restantes, o Direito Urbanístico é apenas uma disciplina optativa.

Discussão

O capítulo constitucional da política urbana representou a inauguração de um novo paradigma-jurídico[4] urbanístico no país. O texto constitucional trouxe um novo tratamento a institutos tradicionais do direito, como a propriedade, e apresentou novos instrumentos urbanísticos como garantias à efetividade das funções sociais da cidade.
Nesse sentido, Fernandes (2001b, p. 17), afirma que "proceder a essa mudança de paradigma, sobretudo no contexto das decisões judiciais, é de fundamental importância." Assim, essas temáticas deveriam estar presentes nos cursos superiores de Direito, pois a graduação ou a pós-graduação são etapas da formação e aperfeiçoamento indispensáveis para os profissionais que ocupam carreiras consideradas essenciais à Justiça, como a Magistratura, do Ministério Público, da Defensoria Pública e da Advocacia pública e privada, bem como daqueles que são pesquisadores do Direito e que fazem parte das comunidades jurídico-científicas e científico-profissionais.
Porém, atualmente, como evidenciou a pesquisa do IBDU (2016) a disciplina Direito Urbanístico ainda não consta na maior parte dos currículos e, a partir da leitura das Resoluções do CNE, o modo como se dá a construção do conhecimento, o processo de aprendizagem de conteúdos, competências e habilidades nos cursos de bacharelado em Direito, as temáticas urbanísticas são minimizadas ou excluídas das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Isso faz com que "o estudo da dimensão jurídica do processo de urbanização seja negligenciada em grande medida" (FERNANDES, 1998, p. 5)
Como não há obrigação legal expressa de as IES incluírem a disciplina Direito Urbanístico no Projeto Pedagógico, na Matriz Curricular e na Organização e Estrutura dos cursos de Direito, poucos são aqueles que preveem esse componente curricular seja como elemento obrigatório ou optativo. Consequentemente, "[...] o desconhecimento da nova ordem jurídico-urbanística por parte tanto dos litigantes quanto dos magistrados também explica a

[3] O IBDU é uma associação civil que reúne profissionais, pesquisadores e estudantes para discutir, pesquisar e divulgar temas do Direito Urbanístico. Atua nacionalmente desde 2005 como produtor de conhecimento e importante fonte de pesquisa e capacitação técnica nessa área, no país.
[4] Para FERNANDES (1998, p. 219) os dispositivos do capítulo constitucional da política urbana "certamente construíram um novo marco para o Direito Urbanístico brasileiro.

baixa efetividade do Estatuto da Cidade nas trincheiras do Poder Judiciário." (ALFONSIN *et al.,* 2016, p. 421)

Por óbvio, as DCNs e os projetos pedagógicos não podem esgotar o acúmulo de conhecimentos cotidianamente produzidos na área jurídica, contudo também não podem negligenciar temática como a urbanística, tão relevante socialmente e conectada à Constituição Federal.

Afinal, o Parecer CNE/CES nº 635/2018 (p.10) afirma que "a concepção do Projeto Pedagógico do curso de Direito deve ter em conta, além das peculiaridades do campo de estudo, sua contextualização em relação a sua inserção institucional, política, geográfica e social […]". Assim, a inserção da disciplina Direito Urbanístico nos PPCs é medida que ajustaria a estrutura dos cursos de Direito ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade.

As cidades brasileiras são segregadas, desiguais e caóticas, resultado de um processo de urbanização intenso e desordenado. "Somente uma compreensão mais ampla do papel do Direito no processo de urbanização poderia contribuir para a promoção das reformas urbana e jurídica há tanto esperadas, e tão necessárias no Brasil" (FERNANDES, 1998, p. 11)

Conclusões

As DNCs do curso de direito precisam construir critérios que possam provocar uma mudança nos cursos de Direito para que estes promovam uma formação jurídica inovadora, de excelência e que consiga responder aos desafios complexos que se apresentam cotidianamente na nossa sociedade.

A edição de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito deveria ser uma oportunidade para indicar direções para mudanças qualitativas nos projetos de formação jurídica. Contudo, a omissão da disciplina Direito Urbanístico nas Resoluções do CNE ao longo dos anos indica a persistência de uma defasagem curricular e evidencia a necessidade de uma revisão que abarque o Direito Urbanístico.

Portanto, mostra-se imprescindível a inclusão dessa disciplina na matriz curricular dos cursos jurídicos, seja na pesquisa, ensino e extensão, mas também nos cursos de formação, nas capacitações e seminários destinados aos profissionais das diversas carreiras jurídicas.

A consolidação do paradigma urbanístico constitucional depende, entre outras coisas, de uma formação jurídica que proporcione aos operadores do direito o desenvolvimento das habilidades e o conhecimento no campo do Direito Urbanístico, permitindo que estes se apropriem e que acionem, na sua prática cotidiana, os processos e instrumentos urbanísticos, para promover a gestão participativa, bem como a função social da cidade e da propriedade, conforme dispõe a Constituição de 1988.

Assim, a educação jurídica e a atuação dos profissionais do Direito poderão contribuir para que as transformações constitucionais consigam transpor as barreiras da formalidade e se materializem nas cidades, promovendo mudanças na realidade urbana e social do país.

Referências

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 mar 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10257.htm. Acesso em: 05 jul 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Disponível em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.** Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Disponível em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Disponível em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10411

1-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Disponível em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.** Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Disponível em: 02 mar. 2022.

ALFONSIN, Betânia et al. A ordem jurídico-urbanística nas trincheiras do Poder Judiciário / The legal-urban order in the judicial trenches. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 421-453, jun. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/22951. Acesso em: 29 ago. 2020.

FERNANDES, Edésio. **Direito urbanístico.** Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

FERNANDES, Edésio. **Direito urbanístico e política urbana no Brasil.** Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

FERNANDES, Edésio. Do Código Civil ao Estatuto da Cidade: algumas notas sobre a trajetória do direito urbanístico no Brasil**.** *In*: **Revista de Direito do Alto do Parnaíba,** Araxá, Ano 5, n. 5, 2001b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO URBANÍSTICO. **Educação em Direito Urbanístico no Brasil**. Projeto Fortalecendo o Direito Urbanístico e a Mobilidade Urbana para Efetivação do Direito à Cidade. Abr. 2016. Relatório Final. 88 p.

SILVA, José Afonso da. **Direito urbanístico brasileiro**. São Paulo: Malheiros: 2012.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUGARES DE DISPUTAS

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida[1]
Lélia Cristina Silveira de Moraes[2]

Introdução

Boaventura de Sousa Santos desenvolve em seus escritos o conceito de epistemologias do Sul, não no sentido convencional do termo, mas confrontando o império cognitivo do "Norte", as epistemologias dominantes; afirmando que é "imprescindível questionar os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico e ir além dele, por mais brilhante e magnífico que seja o conjunto de teorias que ele gerou": (SANTOS, 2021, p.9).
"As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado." (SANTOS, 2021, p.17).
Assim, as propostas, as discussões, as pressões sociais que emergem no cotidiano social e se incorporam na legislação, são ressignificações. E no dizer de Santos (2021) essas ressignificações identificam e valorizam o que antes nem se quer figurava como conhecimento e possam ser/são instrumento de interrupção de políticas dominantes.
Neste sentido, a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, é de fundamental relevância, não só pela obrigatoriedade, mas pelas mudanças e ressignificações que advém de práticas pedagógicas que "buscam desafiar a construção das diferenças e preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro" (CANEN, 2010, p.187).
A discussão sobre a efetividade da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar se entrelaça a muitos outros temas, a saber: a necessidade de conhecimento e aplicação da legislação, a formação inicial e continuada de professores, a produção e socialização de materiais sobre a temática, a inclusão da temática nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, realização de práticas curriculares interdisciplinares, dentre outros. Neste sentido, compreender o currículo e fazer a discussão e vivências da Educação das Relações Étnico-raciais é basilar para mudanças teóricas e práticas, bem como as ações que possam valorizar as diferenças na escola e na sociedade.

[1] Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA. E-mail: erikachristianne@gmail.com
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFMA. E-mail: lelia.silveira@ufma.br

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O currículo escolar: território em disputa[3]

A compreensão de que "A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais." (Arroyo, 2013), e o currículo escolar é eixo estruturante da construção e reconstrução de práticas sociais, políticas, econômicas, da subjetividade que marcam a formação dos sujeitos, é fundamental. Para Macedo (2017) o currículo assumiu um tamanho *empoderamento* enquanto definidor dos processos formativos e suas concepções.". E Silva (2017, p.43) reforça: "É como atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira". E de forma indissolúvel essa questão perpassa pela dinâmica social e estruturas de poder.

Arroyo (2013), nos mostra alguns indicadores sobre a centralidade do currículo como território em disputa, a saber: *primeiro:* O próprio campo de conhecimento mais complexo, acirramento pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Os conflitos por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições sociais e fundamentar outros olhares e possibilidades de projeto de sociedade. *segundo:* A produção e apropriação do conhecimento intimamente ligado à estruturas de dominação-subordinação, como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade e a negação do conhecimento produzido e de outros modos de pensar e fazer o mundo e a história; *terceiro:* a estrita relação entre ordenamento curricular e o peso normatizante sobre o trabalho docente, aqui está o cerne político e as lutas dos profissionais por sua identidade, consciência profissional, a responsabilidade ético-política e autoria docente; *quarto:* As lutas históricas e políticas da sociedade, do Estado e de suas instituições, a mediação entre manter o estilos normatizantes e incorporar novos saberes e novas culturas produzidas por movimentos sociais.

De forma provocativa, o autor nos convida a lançar nossos olhares e indagações para a "rica dinâmica social que toca de frente na conformação da cultura e das identidades profissionais." (Arroyo, 2013, p.11). E mais, a repensar a tensão "quem tem lugar e quem não teve lugar e disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos (...)? (ARROYO, 2013, p.17).

Como fio condutor dessa provocação é indispensável descolonizar o currículo, discutindo e evidenciando outras possibilidades de conhecimentos e experiências para além das cristalizadas pelas epistemologias dominantes. De modo que, o reconhecimento de outros saberes e fazeres, certamente, perpassam pela consideração dos múltiplos olhares, etnias, culturas, enfim, pelo reconhecimento da pluralidade, e esse reconhecimento certamente não se assenta de modo linear, mas tensionado na complexa relação escola-sociedade.

E no dizer de Gomes (2012, p.105): "O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do "outro", interpretações diferentes e confrontos de ideias." Para contribuir com a discussão trazemos a nossa questão: Como os professores desenvolvem cotidianamente a Educação das Relações Étnico-raciais nas suas ações curriculares no contexto escolar, em uma escola da rede pública de ensino?

A questão admite a compreensão de que a Educação das Relações Étnico-raciais no currículo escolar, atende às demandas sociais e que podem orientar um processo de resgate de diferentes discursos educacionais, que até então privilegiavam a visão eurocêntrica. Outras

[3] Partimos dos estudos de Arroyo (2013) para ampliar nossas discussões sobre o currículo como território em disputa. Tomaz Tadeu da Silva (2017) em seus escritos também utiliza o termo território.

narrativas e representações são possíveis, novas tomadas de decisões são possíveis. É o que Santos (2021) evidencia ao afirmar que nas epistemologias do Sul invocam-se ontologias outras, outros modos de ser, que têm sido excluídos dos modos dominantes de ser e conhecer.

Frente ao exposto, fica evidente que a escola e o currículo são território de disputas e a luta pela inserção de outras epistemologias e ontologias é resultado de lutas travadas contra uma estrutura opressora. Macedo (2017) afirma que se pode considerar o currículo como o *novo príncipe* nos cenários da educação institucionalizada. Considera, ainda, que:

> "É preciso, portanto, que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais, tenham oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes" (MACEDO, 2017, p.15)

É relevante debater construções de percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares, temas como a Educação das Relações Étnico-raciais se fazem indispensáveis, pois, são decorrência de lutas e reivindicações pelo reconhecimento da cultura do povo negro. A escola é parte atuante na formação dos sujeitos, e o racismo também está dentro dela.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", passando a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> § 3º (VETADO)"
> "Art. 79-A. (VETADO)"
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Essa Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Assim, fica evidente a relevância tanto a nível de legislação, fruto das pressões sociais, quanto pedagógico de que há necessidade de ampliação da discussão do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos

a ela relacionados, no contexto escolar há ainda o imperativo de preparação das futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. (CANEN, 2010).
Alves *et al* (2018) ao tratarem o currículo enquanto síntese do conhecimento e da cultura, questionam sobre qual conhecimento e qual cultura fazem parte dos currículos de formação e das escolas brasileiras, e como esses currículos contribuem na formação do cidadão crítico, para tanto ressaltam a importância dos movimentos sociais e seu papel na denúncia das desigualdades históricas e com o rompimento de práticas de inferiorização impostas pela colonialidade. Refletem também sobre como a educação defendida pelos movimentos sociais podem resultar na descolonização do currículo nacional e em outras percepções sociais.
Silva (2017), ressalta que o currículo é um texto racial, é uma questão central de conhecimento, poder e identidade, o texto curricular se materializa nas narrativas nacionais, étnicas e raciais, e estão nos livros didáticos, paradidáticos, nas lições orais, nas orientações oficiais, nos rituais escolares, datas festivas e comemorativas, de modo que conserva e as marcas da herança colonial. Santomé (2013) realça que a preponderância de visões e/ou silenciamentos de atitudes de racismo e discriminação contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, comparações hierarquizadas e dicotômicas, construindo e reforçando estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados.
No intuito de regulamentar a Lei nº 10.639/03 o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, publica Resolução CP/ CNE nº1 de 17 de junho de 2004, com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

> Art. 2° As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.
> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

As Diretrizes Curriculares deixam evidente, no Art. 2º, § 2º, o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros. De tal modo, é indispensável a compreensão dos sujeitos da escola sobre essa temática e como espaço de afirmação da identidade e valorização de experiências que possam superar a segregação.
Não pretendemos fazer um percurso histórico, mas rememorar que a população negra foi alijada dos direitos, recebendo um tratamento de exclusão ao longo do tempo. Embasados em mecanismos legais[4] no âmbito educacional e que com estes se firmaram no cenário

[4] A legislação deu alguns direcionamentos, conforme o Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que na escola pública não era admitida a matrícula e frequência de escravos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html Acesso em: jun. 2020. O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, estabelecia que negros só podiam estudar no período noturno. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html Acesso em: jun.2020

econômico e na subjetividade da sociedade. A promulgação da Constituição Brasileira de 1988, traz a garantia de que todos são iguais perante a lei, abrindo espaços para luta e afirmação desses direitos no cotidiano. E nessa abertura de espaços é que está o Movimento Negro, no dizer de Gomes (2017), entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a temática étnico-racial em nossa história.

É relevante resgatar a história, o legado do povo negro, seus saberes e fazeres, bem como de seus descendentes no cotidiano da escola. Nessa arena de lutas históricas, retomamos os indicadores tratados por Arroyo (2013), sobre a centralidade do currículo como território de disputa, em especial o *terceiro:* a estrita relação entre ordenamento curricular e o peso normatizante sobre o trabalho docente, aqui está o cerne político e as lutas dos profissionais por sua identidade, consciência profissional, a responsabilidade ético-política e autoria docente; aqui a sua interface mais instigante, ao nosso ver, pois, nela se assentam não somente a formação institucionalizada docente, suas lutas históricas por valorização, mas também a sua formação pessoal e consciência profissional, que permeiam diretamente suas práticas pedagógicas e são potencializadoras de mudanças.

Para Marques *et al* (2018, p.27) "a mudança começa a partir da prática, e quando a mudança se pretende no cenário educacional o profissional da educação é o agente principal desse processo", no que se refere a prática do professor como possibilidade de construção e formação crítica do alunado podem ser potencializadas. Assim, o currículo é mediado pelo professor nas suas práticas pedagógicas cotidianas para além de conteúdos, mas refletem a estrutura de um sistema social.

Neste sentido, para Fávero e Tonieto (2010, p.75), "Toda prática docente é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não. Toda prática docente busca *intervir na e contribuir* para a formação de outros". E reforça que, conforme a intencionalidade que se tem são pensadas ações, intervenções e contribuições.

É neste aspecto que se localiza outra questão importante sobre a prática docente e a temática étnico-racial, é necessário para além das determinações legais e institucionais, conhecimento sobre o assunto, compromisso político, engajamento no trabalho, há ainda a concepção de mundo e sujeito do próprio sujeito/professor, o que se constitui um grande desafio considerando a trajetória da formação de professores no Brasil e o chamado "racismo à brasileira". Para Santos (2018) a formação de professores no contexto brasileiro, por si só, já é um grande desafio e não pode se deslocar de temas necessários e da sociedade multicultural e pluriétnica.

A incorporação da discussão do Currículo e as Educação das Relações Étnico-raciais, com a necessidade da formação de professores para atuação fundamentada nessa temática, sem dúvida, é importante para avanço de reflexões e práticas, bem como enfrentamento do racismo, visto que, "São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta." (SANTOMÉ, 2020, p.164).

Paim e Castro (2012) ao discutirem a formação de professores em atuação, afirmam que essa é uma discussão política que exige opções filosóficas, epistemológicas e curriculares, que considerem o professor como sujeito, as suas demandas profissionais e pessoais, e enfatizam que a formação atualmente, necessita ser reconfigurada contemplando as dimensões política, ética, cultural e pedagógica. Neste sentido, Nóvoa (2011, p.20) reafirma: "Temos dito (repetido) que o professor é a pessoa; que a pessoa é o professor; que é impossível separar

as dimensões pessoais e profissionais; que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos".

Assim, poderia se falar também das múltiplas identidades docentes, marcadas pela cultura e etnia, pela trajetória de cada um, Goodson (2008, p.13) menciona "À base de grande parte da minha pesquisa existe uma crença de que para entender o social e o político é preciso antes o pessoal e o biográfico." De certo modo, em uma conjuntura que também exige posicionamento político, o que inegavelmente na discussão e efetividade da Educação das Relações Étnico-raciais na escola apresenta-se como processo complexo, interligando-se as experiências pessoais, relações de poder, projeto de sociedade.

Assim, para Gomes (2012, p.105) a descolonização dos currículos é mais um desafio para a educação escolar. (...) "a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos". E reafirma também a perspectiva de mudança:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais.

Alves e Oliveira (2010) ao tratarem sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como relacionadas aos saberes e fazeres, que nem sempre são coerentes, afirmam que os professores tecem práticas cotidianas a partir de redes, contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Santos (2018) enfatiza que, sem a desconstrução dos olhares impregnados de valores civilizatórios europeus e a constante desvalorização de tudo o que dele se distancia, o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais não se efetiva na escola.

É pertinente, ainda, reafirmar Silva (2017) quanto a compreensão que apresenta de currículo:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

O currículo para Mota e Barbosa (2004) pode ser entendido, ainda, como uma seleção de conteúdos e organização de experiências de aprendizagem, que envolve planejamento e orientação, pois é a materialização das políticas na escola, organização de tempos e espaços, etc.; pode-se entendê-lo ainda como um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana.

Ao ressaltar a formação humana, coloca-se em evidência a formação de uma identidade social, e para Silva (2017), o destaque de uma identidade ou subjetividade, entre muitas possibilidades, como sendo a ideal é uma operação de poder. De tal modo, a reflexão do professor deve ultrapassar os "limites" da sala de aula, da escola, e conectar-se a cenários mais amplos, sociais, econômicos, culturais, compreendendo que os processos de formação de sujeitos se fazem, sobretudo, pela diversidade e não pela uniformização. Gomes (2001, p.94) enfatiza que, a educação escolar é um recorte do processo educativo mais amplo, que

todos vivenciamos, "Que os vínculos entre o que acontece dentro e fora da escola nos ajudarão a repensar nossos currículos, nossas práticas e nossos valores, dando lugar à construção de uma escola mais democrática."

Santos (2018) evidencia que a introdução da temática africana e afrodescendente como um novo componente curricular, mostra-se atravessado por relações hierárquicas de poder e por representações do negro que foram se constituindo historicamente, em meio a disputas, embates ideológicos tanto no campo simbólico quanto da ação política, apresentando-se ainda como processo de recuos e avanços da luta antirracista. No que se refere a discriminação racial no Brasil, Santos (2018, p. 79) frisa: "Ela se evidencia em dados estatísticos sobre acesso à educação, (...) distribuição desigual de renda e de bens culturais, em que a população negra ocupa uma posição sempre desfavorável, evidenciando a ausência de uma distribuição equitativa dos direitos". As diferenças culturais existem, mas não há grupos humanos superiores e inferiores, "É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro." (SANTOMÉ, 2013, p.163-164).

Alves *et al* (2018, p.116) relembram que, no contexto brasileiro, nas últimas três décadas, as discussões sobre a relação entre educação e diferenças culturais têm sido objeto de reflexões e ressignificações. E destacam que tanto as reivindicações dos movimentos negros quanto as produções acadêmicas fomentaram a criação de políticas públicas afirmativas e legislações educacionais, no intuito de assegurar processos educativos interculturais, e que esse processo colocou rasura na herança colonial.

Santos (2013, p. 25), ao discutir sobre as contribuições do movimento negro para construção da Educação das Relações Étnico-raciais afirma que:

A luta histórica da população negra por sua plena cidadania atribui desde seus primórdios um grande destaque ao combate contra as ideologias construídas para justificar a hierarquização dos grupos humanos com base em seu pertencimento étnico. A formação dos Movimentos Sociais Negros incorporou dentre suas reivindicações a luta por educação pública de qualidade por acreditarem que a escolarização contribui para o fim do racismo e a construção da igualdade racial. (Santos, 2013, p. 25)

No que se refere a implementação da Lei 10.639/2003, Santos (2013, p.38) explicita que a mesma "surge como um reflexo dessa histórica reivindicação da população negra por uma educação que não mais apresente influências implícitas ou explícitas de ideologias racistas". Reforça que uma iniciativa como essa, que visa rompimento com práticas e estruturas de poder não é aceita nem efetivada sem disputas e afirma:

Instituir a Educação das Relações Etnicorraciais no Ensino Básico desperta uma série de resistências por parte dos atores sociais envolvidos, sejam elas oriundas da simples omissão ou da aceitação dos conceitos pejorativos que atacam a população negra. Se a "certeza" da inferioridade dos afro-brasileiros é socialmente construída com fundamentos que não raras vezes são reproduzidos em materiais didáticos e nos discursos e ações de professores, gestores e redes de ensino, o esforço para construir uma nova educação que contemple com equidade todos os grupos étnicos presentes na sociedade nacional. (Santos, 2013, p. 38).

Diante desse contexto, tecer reflexões, instigar conhecimentos e práticas sobre essa temática se faz mais que necessário, faz-se imperativo. A escola, o currículo e os sujeitos (alunos, professores, pais, gestores, coordenadores, funcionários,) todos fazem parte de algum modo das demandas que permeiam nossa sociedade. As epistemologias do Sul se fazem presente,

questionando: Por que não a minha história também? Por que não o meu jeito de ser? Por que não o meu jeito de fazer?
Para Arroyo (2013, p.122) "Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar". O autor, ainda, aponta como necessidade e direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado, conhecer o complexo jogo de interesses que se materializam no currículo.

Considerações finais

Nosso questionamento sobre como os professores desenvolvem cotidianamente a Educação das Relações Étnico-raciais nas suas ações curriculares no contexto escolar, em uma escola da rede pública de ensino e os desdobramentos advindos dessa questão ainda inicial, certamente nos trarão dimensões que se interconectam e expõem ainda mais a necessidade de conhecer e dialogar com as culturas silenciadas. "Os conhecimentos resgatados pelas epistemologias do Sul são tecnicamente e culturalmente intrínsecos a determinadas práticas - as práticas de resistência contra opressão." (SANTOS, 2021, p.20)
É preciso dialogar com a diferença, caminhar para construção de uma sociedade inclusiva, cidadã, que respeita e valoriza as diferenças. Com efeito, sabemos que essa caminhada não é uma "benesse", é uma luta coletiva. É pertinente, ainda, relembrarmos Paulo Freire (1996, p. 98), quando endossa, que ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e "[...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*".
Neste sentido, a articulação entre Currículo e Educação das Relações Étnico-raciais, em nossa pesquisa, se direciona na perspectiva de conhecer intervenções que são feitas pelas ações curriculares docentes e quais ações curriculares caminham na direção de descolonização do currículo; de conhecer as concepções e processos formativos pessoais e profissionais docentes, de conhecer quais estratégias são desenvolvidas para inclusão da temática como conhecimento e experiência válidos, legítimos.

Referências

ALVES, Gisele Morilha, BOLSON, Hildete Pereira da Silva. SILVA, Wilker Solidade da. **Escola, Leitura e Decolonialidade: Os Livros disponíveis me escolas Sul-Mato-Grossenses e a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais**. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. TROQUEZ, Marta Coelho Castro. (Org.s) Educação das Relações Étnico-raciais: caminhos para descolonização do currículo escolar. 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018.

ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Uma História da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo**. In: LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. (org.s) **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo v.2).

ARROYO. Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm aceso em: 15/02/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. Legislação Informatizada - **DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854** - Publicação Original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Legislação Informatizada - **DECRETO Nº 7.031-A, DE 6 DE SETEMBRO DE 1878** - Publicação Original. Disponível: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html Acesso em: jun.2020.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (Org.s). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, V.2).

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petropólis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropólis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, Michele Fernandes. ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A Função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Formação do Professor).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** 7ed.atualizada. Petropólis, RJ: Vozes, 2017.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. et al. **Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor.** *In:* MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. (Org.s) Educação das Relações Étnico-raciais: caminhos para descolonização do currículo escolar. 1 ed.- Curitiba: Appris, 2018.

MOTA, C.R.; BARBOSA, N.V.S. **O currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com seu tempo**. MEC/TV Escola. Brasília, jun. de 2004.

NÓVOA, Antônio. **Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. *In:* PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. et al (orgs.) Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas, SP: Editora, Alínea, 2011. 2ª Edição. (Coleção Educação em Debate)

PAIM, Ana Verena Freitas. CARMO, Maria Cláudia Silva do. **Formação de professores em atuação: um olhar multirreferencial.** *In:* MACEDO, Roberto Sidnei. et al (org.s) Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. – Salvador: EDUFBA, 2012 (Escritos formaceanos em perspectiva) 301p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** *In:* Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) 11.ed.-Petropólis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. 1. Ed.; 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS. Lorene dos. **Saberes e práticas docentes em Redes de Trocas:** Educação das Relações Étnico-raciais em questão. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Org.s). **Políticas e práticas curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Richard Christian Pinto. **A Educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio**. Dissertação de mestrado. –São Luís, 2013.97f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed.;10. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

A INTENCIONALIDADE DA FUNDAÇÃO ODEBRECHT EM ATUAR NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS CAMPESINOS EM IGRAPIÚNA BAHIA

Jamile Nascimento Santos[1]
Elis Cristina Fiamengue [2]

Introdução

Este estudo foi parte da dissertação "Conexões Atlântico e as controvérsias entre Educação Rural e Educação do Campo na Casa Familiar Rural de Igrapiúna-BA" defendida no Programa de Mestrado em História e, tem como objetivo investigar as propostas e as ações educativas da Fundação Odebrecht implantadas na Casa Familiar Rural de Igrapiúna-BA (CFR_I), município situado no Baixo Sul da Bahia, no recorte temporal 2007-2019, período que corresponde à fundação da Casa Familiar Rural e às ações realizadas após sua implementação.

Almejou-se entender qual a intenção da Odebrecht em atuar na educação dos jovens campesinos com a fundação da Casa Familiar Rural. Sustentou-se a ideia de que CFR_I foi inspirada nas instituições análogas, surgidas na França a partir de 1937, promovendo a formação de jovens baseando-se na pedagogia da alternância com profunda sinergia nos princípios da educação do campo.

Para alcançar os objetivos, utilizaram-se fontes, como o estatuto social, Atas de criação da CFR_I, Regimento Interno, site da Fundação e da CFR_I, relatórios anuais dos resultados do projeto, projetos educativos da CFR_I, plano de ação e contrato de parceria. Essas séries de documentos possibilitaram uma compreensão da instituição em sua integridade, abrangendo seus objetivos e suas metodologias, e também por que a Fundação Odebrecht resolveu atuar na educação dos jovens campesinos e como esses são envolvidos em todo o processo. Foi realizado também um levantamento da bibliografia para a partir das teorias e dos conceitos facilitar a compreensão das fontes com coerência e entender a complexidade das experiências históricas apresentadas nos documentos.

Educação rural e educação do campo no Brasil

A adoção das tendências educacionais europeias seguiu o atlântico e foi adotada pelo Brasil de forma mais rigorosa após a Proclamação da República. As práticas de escolarização dos povos do campo eram ditadas conforme o modelo das classes dominantes. A ideia era transformar os moradores do campo em assalariados, eliminando as sociedades rurais e transformando-os em consumidores. Percebem-se no contexto histórico do campo as implantações da exploração europeia na expansão

[1] Mestra em História pela UESC e coordenadora pedagogia do Centro Educacional em Educação profissional em Saúde do Leste Baiano – CEEP, Valença Bahia. E-mail: jamnsantos@uesc.br.
[2] Doutora em Sociologia (UNESP) e professor adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus – Bahia (Brasil) E-mail: eliscf@gmail.com

brasileira em que os povos nativos são obrigados a utilizar o seu modo de produção. Como diz Caldart,

> Se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2011, p. 151).

Ao (re)visitarmos a história da educação no meio rural no Brasil, identifica-se a falta de uma ação planejada por parte do Estado brasileiro que a priorizasse. A não institucionalização da educação em um espaço prioritário usurpou a classe trabalhadora e dificultou o acesso às políticas e aos serviços públicos. Caracteriza-se como um processo excludente, que expulsou camponeses para a cidade, contribuindo para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. Bem no sentido da afirmação de Arroyo, Caldart e Molina (2011), a escola, no meio rural, foi tratada como resquício do sistema educacional brasileiro e consequentemente à população do campo foi negado o ingresso aos avanços ocorridos nas três últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Enfatizado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo-GPTE instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003:

> O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

Inúmeros são os problemas educacionais brasileiros, mas, no meio rural, o cenário é mais complexo. A realidade educacional se limitava a um currículo baseado nos direitos básicos da cidadania, portanto o campo era sinônimo de agricultura e/ou agropecuária, e os traços culturais do mundo urbano eram incorporados no modo de vida rural principalmente pela educação, o campo deixou de ser um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. Leite (1999) reconhece que a educação rural não foi focalizada ou enfatizada, mas destituída de sua identidade. Para esse autor, desde 1960, ela vem capitulando programas educacionais, via Ministério e Conselhos de Educação, porém não institui uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais. Conforme as argumentações do GPTE:

> A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, "o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida" (BRASIL, 2005, p.8).

A tentativa de imposição de um modelo de educação que não se adequava à realidade dos nativos apenas evidenciava a discriminação e a marginalização e, consequentemente, a

ideologia de um sistema social, econômico e político que privilegiava apenas a elite. O interesse era na produção, e na mão de obra, implantando um modelo urbano-liberal entre a população rural. Segundo Leite (1999), os grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas no sistema escolar rural foram as vertentes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentistas, ideologias que colaboraram para a perda da identidade campesina e o enfraquecimento dos valores escolares que poderiam relacionar a teoria e a prática a partir da realidade do campo. Isso porque

> A educação rural brasileira ofertada aos povos do campo guiou-se, desde os seus primórdios, pela discriminação, tratando os povos campesinos como incivilizados, rústicos e incultos; devendo a escola salvar esses "desvalidos sociais a partir dos novos e emergentes paradigmas urbanos e capitalistas de vida. Assim, as escolas rurais colocaram-se a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de se desruralizar o mundo rural (ROSSATO, p 25).

As comunidades, cansadas das negligências do Estado em relação às escolas rurais, organizaram-se para criar escolas e assegurar a educação de seus filhos, recorrendo ao apoio da Igreja e de outras organizações e de movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, entre outros), organizações que estavam comprometidas com a educação popular.

E, no início de 1980, no período da ditadura militar, não foi possível evitar as lutas de combate às contradições entre capital e trabalho no meio rural. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST se destaca como um dos movimentos de luta pela terra e arquiteta uma educação voltada para o campo. O objetivo era eliminar a dominação, a exploração e as políticas de expropriação destinadas ao campesinato durante o século. Os agricultores eram culpados pelo atraso do país e a forma adequada para acabar com esse problema foram as implantações de programas, como assistência técnica, extensão rural, além de uma educação elementar. Nada desses programas colaborou para a queda do analfabetismo nas zonas rurais, mas fortaleceu os movimentos que clamavam por uma educação do campo e abriu portas para conquistas efetivas. Podemos considerar como conquista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual estabelece orientações para a escola do campo em seu artigo 28:

> Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB,9.394/96, art. 28).

Observam-se na educação rural avanços políticos, educacionais e culturais em que o Estado tem a necessidade de cumprir o seu papel. Trazer o currículo como orientação para escola do campo é propor caminhos para a organização escolar, é abrir espaço para ressignificar os

conhecimentos trazidos pelos alunos, é motivar o aprimoramento e a produção de novos conhecimentos. Mencionado por Garcia (2004), o desafio maior seria a construção da matriz curricular pedagógica, na qual o currículo atenda às especificidades, ampliando o conhecimento por meio de uma visão ampla.

> A educação do campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (ROCHA *et al*, 2013, p 07).

Embora tardia, esta lei é vista como uma vitória significativa para elaboração de um plano pedagógico que leve em consideração pontos relacionados à realidade do povo do campo a fim de criar suas políticas educacionais, pretendendo articular o ensino escolar com as práticas sociais. Para que esses planos se tornem efetivados na prática e para que as negligências que impossibilitaram o direito à educação não sejam frequentes seriam necessárias posturas de fortalecimento da gestão do sistema e do trabalho docente. Esse trabalho de fortalecimento tem como possibilidades a implantação de políticas educacionais específicas à sua cultura, a seu trabalho e a suas lutas.

Diante do contexto já apresentado, a educação rural surge a partir da necessidade de suprir os interesses do capital no intuito de desenvolver o capitalismo no campo. Para Ribeiro (2012), a educação rural foi constituída pelos organismos oficiais e a intenção era a escolarização como ferramenta para adaptar o homem ao produtivismo e aos ideais de um mundo do trabalho urbano. Esses elementos contribuíram ideologicamente para a expulsão dos sujeitos do campo e para que esses se tornassem operários na cidade. A educação rural é manifestação de retalhos do ruralismo pedagógico que permanecem até os dias atuais. A educação rural exerceu o papel de fixar os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente "colonizador", tal como critica Freire (1982).

Ao contrário da educação rural, a educação do campo nasce como um reconhecimento dos conhecimentos e da reconstrução da história. A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo voltada para os interesses do campo, "(...) atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação" (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29), pois conforme diz Santos (2019) é direito do próprio povo ter sua própria história e tomar decisões a partir de sua experiência e realidade, além de eliminar a linha abissal que separa sociabilidade metropolitana da colonial. É necessário um pensamento descolonizador. O protagonismo da população e o espaço onde são construídos estes ideais são fatores que diferem a educação rural da educação do campo. Enquanto aquela é um desfecho de um projeto elaborado para a população do campo, está se origina dos povos do campo e vem sendo criada por eles.

Dentro de um projeto popular de sociedade, a educação do campo busca adquirir um conjunto de princípios que oriente as práticas educativas promovidas e que elimine qualquer tipo de opressão. O ideal é estabelecer uma relação com a formação escolar, ligada à formação da vida e da comunidade. Segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, um dos princípios da educação do campo é o: "respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça

e etnia". Ele é uma afirmação dos movimentos sociais e reforça que a educação do campo não pode ficar desvinculada da luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito à cultura e ao trabalho, sendo necessário um olhar sobre o entorno.

Um Breve resgate histórico das Casas Familiares Rurais

A experiência da Casa Familiar Rural (CFR), em francês "*Maison Familiale Rurale"* (MFR), surgiu em 1935 na pequena comunidade *Sérignac–Peboudou*em *Lot-et-Garone,* na França, período em que o país estava se reconstruindo após o desastre social e econômico deixado pela Primeira Guerra Mundial. Quanto ao ponto de vista econômico, o setor agrícola enfrentava uma grave crise e a educação não atendia aos interesses dos alunos do campo. As instalações das escolas foram criadas com base nos interesses do capital e desprezavam a qualidade de vida dos trabalhadores rurais, sendo inserido um modelo econômico que acompanha o compasso progressista do comércio e da indústria moderna, favorecendo a exclusão dos povos do campo por meio de um "paradigma meritocrático e urbanocêntrico", silenciando a cultura, a identidade e os saberes (ROSSATO, 2015).

Dois personagens foram peças principais para a construção da "*Maison Familiale Rurale"* (MFR). O pároco francês Abbé Granereau, filho de camponês, sempre se preocupou com as demandas do meio rural, "vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões," sonhava com uma política para os povos do campo, pois "sentia-se incomodado com a forma como a sociedade rural era tratada pelo Estado e pela Igreja, ou melhor, como essas instituições não tratavam de seus interesses e necessidades da forma que era necessário." (NOSELLA,2013, p. 45).

O Estado não oferecia o que os agricultores, pais de famílias, precisavam. Em relatos de Granereau (1969, p. 22), revela-se a concepção sobre o propósito de vida para os alunos moradores do meio rural propagado pelos educadores das séries iniciais, só existiam oportunidades fora do campo e os professores diziam aos pais e alunos: "seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...], vencerá na vida melhor que seu pai [...], conseguirá uma boa posição social" (*Apud* NOSELLA, 2013, p. 46).

Para Queiroz (1997), só restavam duas alternativas para os filhos de camponeses: ou "continuar os estudos e sair da família e do meio rural para as cidades ou permanecer junto à família e ao trabalhador rural e interromper o processo escolar," em um período em que a educação e o trabalho eram situações distintas. A presença dos filhos no trabalho era indispensável e as condições precárias e a falta de suporte por parte do Estado não favoreciam quanto a mantê-los nas cidades. Uma realidade cruel que estava "posta aos pais, aos sindicatos, às cooperativas e à Igreja." A exclusão fazia parte da realidade de cada camponês e "a realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças" (QUEIROZ, 1997, p. 41).

Nesse contexto, entra a atuação do segundo personagem, o senhor Jean Peyter, líder de comunidade, agricultor, presidente do sindicato agrícola e comprometido com as questões políticas e sociais da época. Peyter, percebendo a insatisfação do seu filho Yves em continuar os estudos, movimenta-se em prol de soluções para o problema. O sonho de Jean Peyrat era

que seu filho cursasse o Ensino Superior, mas ele estava desmotivado. Ao identificar a falta de interesse, Jean "começou a tomar consciência da necessidade de uma formação complementar, para atender às necessidades do filho". Queria que ele tivesse uma realidade diferente, por meio da formação. Peyter procurou o padre para que juntos encontrassem soluções para a situação do seu filho. (GRANEREAU, 1969, *apud* GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 24).

Segundo Zamberlan (2003), Ives com 12 anos estava próximo a adquirir o certificado de Estudos primários, neste período o processo de escolarização era obrigatório e os educandos concluíam essa etapa com 13 anos de idade. Um dos desafios desses jovens era ficar muito tempo longe do seu âmbito familiar, ficando desmotivados e sem interesse em continuar os estudos. As lideranças locais não tinham nenhuma estratégia para mudar aquela realidade e foi justamente com o filho de Jean Peyrat, Ives, que surgiu a solução para o problema desses jovens. (ZAMBERLAN, 2003)

Aos 21 dias de novembro de 1935, foi fundada a primeira Maisons Familiare Rurales (MFR), com a participação de "quatro pioneiros a viver essa inovação", que foram: Yves Peyrat, Lucien, Paul Callewaert e Eduard Clavier. Três agricultores, que são os próprios pais dos educandos, e o padre. Ambos "acreditavam ser possível criar uma escola que atendesse às necessidades do meio rural e que ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos do jovem do campo" (GIMONET, 1999, p. 40).

Ficou definido que o padre ensinaria os conteúdos durante uma semana e nas três semanas seguintes do mês os alunos colocariam em prática os trabalhos da agricultura sobre responsabilidade das famílias. O tempo-casa e o tempo-escola aconteceriam durante cinco meses no ano, "[...] iniciando todo um processo que posteriormente viria a ser conhecido como a Pedagogia da Alternância" (ESTEVAM, 2012, p. 58).

> As Maisons Familiales Rurales (MFR) não surgem do acaso nem tampouco de uma decisão dos poderes públicos. Tiveram seus próprios promotores, seus 'artesãos'. Um grupo de pessoas muito diferentes por sua profissão e situação: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo... todos eles dotados de grande personalidade e com uma preocupação comum, ainda que, de diversos pontos de vista, pela situação e o futuro do meio rural (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 21).

Esse novo modelo não tinha estrutura escolar definida e não fazia referência a nenhum teórico pedagógico, apenas "imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. O Estado não fazia parte desse processo de criação e para que essa ideia se fortalecesse "eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais". Faltava uma estratégia metodológica que relacionasse a sua realidade à educação e "eles inventaram uma fórmula escolar baseada na Pedagogia da Alternância que induzia uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola." O envolvimento da comunidade nesse processo disseminou o desejo de mais jovens rurais e "em 1935, eram quatro jovens (...), no ano seguinte dezesseis jovens (...), dois anos mais tarde eram quarenta estudantes." (GIMONET, 1999, p. 40-41).

Tanto a *Maison Familiale Rural-MFR* quanto a Pedagogia da Alternância são fruto da insatisfação dos filhos dos pequenos agricultores em relação ao modelo educacional que lhes

era oferecido. As MFRs queriam priorizar a realidade rural. A proposta metodológica utilizada girava em torno das necessidades dos jovens levando em consideração a teoria e a prática, alternando uma semana na escola e duas ou mais em casa/comunidade, no tempo escola e tempo casa buscam a interação entre o conceito e a aplicação prática. Ribeiro (2006) enfatiza que esta pedagogia produz saberes de escola do campo, direcionando a integração da escola com a família e a comunidade do educando, possibilitando aos discentes o período alternado.

A implantação das *Maisons Familiales Rurales* se conecta pelo atlântico e sua propagação pelo mundo teve início no fim dos anos 50, quando rompe com as fronteiras internacionais. Se conecta pela Itália, Senegal, Brasil. Essa expansão também foi fruto do esforço dos fundadores, por meio de divulgações em campanhas mostrando os excelentes resultados obtidos desde a criação destas instituições. Eles não pretendiam que o projeto caísse no esquecimento, e a estratégia era fazer com que essa ideia atingisse todo território nacional e internacional.

A partir das experiências francesas em 1981, no Estado de Alagoas, surgiu a primeira CFR, na cidade de Arapicara, infelizmente com curta duração. Em 1987, foi instalada também no município de Barracão, Estado do Paraná, seguindo para o município de Quilombo, em Santa Catarina, em 1991. Todas essas escolas foram inspiradas no modelo francês e eram regidas por pais de estudantes, líderes comunitários e ONGs, com ensino associado à formação profissional agrícola. As CFRs iniciaram-se no Nordeste, mas destacaram-se na região Sul, nascem dentro do contexto da ditadura militar e têm grande aproximação com os sindicatos e as federações de trabalhadores rurais, aprimorando-se com a ajuda da Igreja Católica (RIBEIRO. 2010).

As contradições na atuação da Fundação Odebrecht com sua atuação na Casa Familiar Rural de Igrapiúna

A Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFR_I) é uma unidade de ensino que oferta curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, credenciada em 09 de junho de 2011 pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia–CEE/BA. A CFR_I "possui profunda sinergia com os princípios da Educação do Campo, pois incorpora os saberes dos agricultores, da família e da comunidade". Apresenta como missão: "Formar filhos(as) de agricultores familiares, contribuindo no desenvolvimento de uma nova geração de empresários rurais com a cultura cooperativista, promovendo a inclusão sócio produtiva e a sua efetiva realização na atividade rural", os jovens em formação recebem "ensinamentos técnicos, que contribuirão para o aumento da produtividade e melhoria da qualidade das lavouras, minimizando os impactos ambientais com a utilização de tecnologias limpas de baixo consumo de carbono." (Plano de Ação 2018).

A educação do campo, segundo Molina e Fernandes, (2005), quebra com o paradigma da Educação Rural que prega o produtivismo, ou seja, com base nesse o campo não é um espaço de vida, mas de mercadoria de produção. Quando uma escola declara que segue os princípios da educação do campo, dando como referência para essa educação o produtivismo e agronegócio, ela vai contra uma ação de histórias significativas de lutas coletivas. A educação do campo nasce da luta pela reforma agrária buscando romper com o latifúndio e a exploração do capital. Para isso acontecer, a educação deve considerar a vida dos camponeses

e sua relação com o campo, se "constitui a partir de uma contradição entre classes no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo," isto porque "a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda." É necessário reforçar que "o território do agronegócio-latifundiário não é o campo da Educação do Campo" (CALDART, 2005, p. 2).
Ofertar curso técnico em agronegócio e formar jovens empresários rurais é manter a subordinação do campesinato com um modelo de educação bancária. Essa educação pretende explorar a classe trabalhadora atendendo a demanda do capital e estimulando o marketing empresarial, o individualismo e o empreendedorismo. Para ser contemplado dentro dos princípios da educação do campo, é necessária a formação humana integral, com a finalidade da libertação de toda a sociedade apoiada nas ideias da pedagogia do oprimido. Em cada fonte analisada, são perceptíveis as controvérsias no modelo de educação CFR_I, principalmente quando apresenta em seu objetivo principal:

> Qualificar o educando para atuar no setor administrativo, produtivo e comercial de empresas Rurais e Agroindústrias, nos mais diversos segmentos da produção, visando o aumento de produtividade e eficiência no mercado agrícola e industrial, potencializando a execução de atividades de gestão do negócio rural, colaborando assim com o desenvolvimento econômico da região. (PLANO DE AÇÃO, 2018. p 03)

Existe um debate da educação do campo que pensa a educação a partir das especificidades e do contexto do campo e do seu sujeito, é interesse da população do campo ter uma educação do campo, e não apenas para o campo, pois

> Enquanto a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio tem a intencionalidade de formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Em oposição, a educação do campo busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. Portanto, um projeto de educação que objetive atender aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio. (CAMACHO, 2011, p.4)

Tornar os camponeses empresários rurais defensores do agronegócio não faz parte da perspectiva e das propostas das diretrizes educacionais do Campo. O ensino sobre a transformação dos alunos do campo em empresários rurais à mercê do agronegócio é discurso economicista que pretende abastecer as empresas rurais. A educação do campo assegura os seus objetivos de manter os conhecimentos e as técnicas vinculadas ao trabalho, ao lazer, à cultura e à vida cotidiana, em comunhão com os interesses da classe trabalhadora, porém a educação do campo na Casa Familiar Rural de Igrapiúna é uma estratégia para que sejam firmados os processos de exploração econômica e de dominação política.
A Casa Familiar Rural de Igrapiúna foi constituída de cima para baixo, sendo idealizada e fundada pelo grupo Odebrecht em conjunto com as Plantações Michelin da Bahia Ltda e apresentando-se aos agricultores como uma alternativa para transformação social e econômica, mas a verdade é que "na racionalidade das empresas capitalistas, a única

referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar." (MARTINS; NEVES, 2012, p. 29) Nesse sentido, a estratégia das empresas de atuarem na educação dos jovens campesinos, com o discurso de responsabilidade social, é silenciar as lutas dessa população, ampliando e aprofundando a dominação e exploração do trabalhador e do trabalho com a imposição de novas tecnologias no campo.

A atuação da Fundação Odebrecht, com o intuito de educar os jovens campesinos, só evidencia a "pedagogia da hegemonia, que tem "como objetivo principal a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida)", é um educar para a aceitação. Os educandos precisam responder "positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo." Neste contexto, a pedagogia da hegemonia fortalece a classe dominante e mantém uma educação baseada no consenso e na coerção. Se uma Casa Familiar Rural é implantada dentro deste contexto, ela está longe do projeto de educação proposta pelas Maisons Familiare Rurales da França e longe dos princípios da educação do campo.

Para compreender melhor a etapa de mobilização e articulação da CFR_I que resulta na conquista de discípulos, é necessário expor a metodologia utilizada pela casa e o processo de avaliação. A CFR-I "promove a formação de jovens baseando-se na Pedagogia da Alternância, buscando a interação entre o conceito e a aplicação prática, adequada à sua realidade" (Plano de ação 2018, p. 03). Segundo os dados analisados, a CFR_I utiliza o modelo educacional "a Pedagogia da Alternância, onde os jovens passam duas semanas na propriedade rural da família e uma semana no centro de formação – CFR-I," esse tempo-escola e tempo-casa é um meio de efetivar a "interação entre o conceito e a aplicação prática. Desta forma, busca-se formar um ser humano produtivo e comprometido com o meio ambiente e com a coletividade." (PROJETO FORMAÇÃO EMPRESÁRIOS RURAIS.2018, p. 4). Para os idealizadores da CFR_I, com a pedagogia da alternância.

> o jovem agricultor compartilha na comunidade, conhecimentos necessários para vida, usando a sabedoria, que lhe garante o conhecimento acumulado, descobrindo, assim, alternativas econômicas na sua propriedade. Resolvendo em parte, o problema do pequeno agricultor que possui pouco recurso financeiro, reconhecendo que é possível, ele fazer acontecer em sua propriedade. (PROJETO FORMAÇÃO EMPRESÁRIOS RURAIS. 2018, p. 10)

Os jovens, após adquirir os conhecimentos impostos pela CFR_I, passam a ser os multiplicadores desse modelo. Por meio de um processo de avaliação, quando estão no tempo-casa, devem partilhar os conhecimentos com a família e comunidades mediante seminários e palestras.

> Ele se transformará em **agente multiplicador desses conhecimentos**, com respeito à preservação do meio ambiente, e, por meio da sua capacidade profissional de utilizar as técnicas adequadas, em **impulsionador da sustentabilidade do desenvolvimento da região.** O desafio que se coloca é viabilizar ações de sustentabilidade, a serem realizadas pelos jovens, suas famílias e por suas comunidades, garantindo um desenvolvimento equilibrado. (Plano de Ação, 2018, p.03)

A CFR_I escolhe educandos com capacidade de liderar, sendo transformados em agentes multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no tempo-escola. Uma forma de atrair sócios para as associações e cooperativas já criadas pela Fundação. Conforme dados apresentados no site da Fundação, "três Cooperativas Estratégicas apoiadas pela Fundação Odebrecht, por meio do Programa PDCIS, estruturam-se com base em uma cadeia produtiva completa, do apoio técnico aos produtores,", esses produtos passam "pela industrialização e consequentemente geração de valor ao produto, à parceria com distribuidores para garantir a venda", essa cooperativas são denominadas: Cooperativa dos Produtores de Palmito do Baixo Sul da Bahia (Coopalm), Cooperativa dos Aquicultores de Águas Continentais (Coopecon) e Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves (Coopatan). Os alunos com capacidade de liderar são usados por meio de um processo de avaliação em formato de seminários e palestras, em que têm que apresentar com a ajuda de monitores destas cooperativas os lucros que se terá caso a plantação do palmito seja adotada. As pessoas da comunidade e os pais dos estudantes que aceitarem a proposta "após a plantação, eles se associam à Cooperativa dos Produtores de Palmito do Baixo Sul da Bahia (Coopalm), recebem "aprendizado e experiência em uma formação técnica oferecida pela Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFR-I)" e a cooperativa financia a plantação.

Os depoimentos apresentados demonstram o quando os agricultores foram atraídos pelo projeto. Os alunos são instruídos a induzir seus familiares e comunidades a integrarem o agronegócio. Percebe-se que a estratégia de adquirir adeptos com transmissão de conhecimentos técnicos, com utilização de novos manejos, nova cultura, novos produtos indústrias para plantação e orientação para receber financiamento é uma ferramenta crucial para o domínio do trabalho do agricultor quanto ao capital. Esses alunos nitidamente expandem as relações de exploração capitalista no campo e esse será subordinado à sociedade urbano-industrial.

Historicamente tanto as casas Familiares Rurais, quanto a Educação do Campo nascem da luta por políticas públicas de educação para a população do campo. No entanto, a educação apresentada pela CFR_I condiz com a educação Rural, pois existe a imposição de um conhecimento desconhecido quanto à tradição e vida dos camponeses, de forma superficial. Existe também a construção de escolas voltadas para o domínio de um grupo dominante (Fundação Odebrecht) utilizando instrumento formador para capacitar mão de obra como "pacote fechado", com objetivos, metodologias e conteúdos intocáveis, além da imposição do agronegócio. Essa proposta utilizada pela CFR_I está pautada nos princípios de uma educação empresarial, e não nos princípios do campo.

A ideia de formação de jovens empresários rurais é uma intencionalidade de formar a agricultura camponesa adepta do agronegócio pautado na lógica da acumulação de lucro e na racionalidade industrialista com a produção do palmito, uma agricultura hegemônica e homogênea. Por meio dessa cultura e do financiamento aos agricultores com o intuito de concretização dessa, estabelece-se a comprovação para os camponeses de que o campo pode e deve ser um local de produção moderna, tecnológica, capitalista. O processo de avaliação que faz com que os jovens sejam multiplicadores de conhecimento espalha o ideal da Fundação por toda comunidade fixando as inovações do capital.

Considerações Finais

Como foi visto no decorrer da discussão, a Casa Familiar Rural foi criada para a redução do êxodo rural e melhoria das condições de vida dos agricultores, ofertando ensino de qualidade que se aproxima da realidade dos jovens campesinos. Apresenta como objetivo a formação profissional e integral dos jovens do campo, e esse ensino vai muito além da mera profissionalização de agricultores; a proposta busca envolver a família e a comunidade na formação escolar dos jovens, comprometendo-se com proporcionar melhoria em relação à renda e qualidade de vida deles. É uma escola-resistência, administrada por uma associação de pais e líderes comunitários, e a partir da coletividade constitui uma organização não governamental. Faz parte dessa educação a formação humana em todas as suas dimensões: política, científica, artístico-*cultural*, esportiva e de *lazer*. (Estevam, 2003)

Em Igrapiúna a CFR_I é uma estratégia cujo objetivo é totalmente diferente de tudo isso, embora utilize a metodologia e os instrumentos que condizem com a proposta inicial da CFR; ela faz parte do Projeto Educacional da Fundação Odebrecht, que visa manipular a população inserindo-a no projeto societário burguês. Nesse, as famílias campesinas do Baixo Sul são colocadas à disposição de conhecimentos necessários e determinantes para acumular valor: o trabalho humano. Um retrocesso para essa população, pois esse projeto educacional apresenta às comunidades rurais, por meio dos jovens, conhecimento para produção imediata e espontânea, mas na realidade está garantindo a dominação de classe.

Os jovens, pais, comunidade e natureza na concepção da Fundação Odebrecht, o que pôde ser percebido a partir dos documentos analisados, são apenas produto, consumo e fonte de exploração, e as matas do Baixo Sul passam a ser matéria-prima, porque a Fundação tem uma visão capitalista, diferente da visão da educação do campo, pois as diretrizes operacionais dessa vêm a terra como fonte de vida.

Esses motivos foram também fundamentais para identificar que a proposta educacional da CFR_I não condiz com os princípios da educação do campo, pois esta surge com projetos e programas em combate a esses pontos citados acima. No entanto, a CFR_I pode ser nomeada como educação rural, porque suas propostas estão relacionadas ao latifúndio empresarial de campo, com abordagens reprodutivistas, excluindo os jovens e as famílias que não se incluem na lógica da produtividade. Essa educação rural está dentro dos princípios da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que foi identificada no regimento interno, documento analisado, como metodologia utilizada pela CFR_I.

Em resumo, o paradigma da educação do campo é formado pelos povos campesinos, como preconizado na legislação são reconhecidos (BRASIL, 2002) como ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, assentados da reforma agrária, caiçaras, entre outros. São esses que padecem historicamente quanto a estruturas firmadas do poder colonial e buscam a reintegração e o diálogo entre diferentes povos e a afirmação da educação do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), ouvia-se muito que a educação era direito de todos e dever do Estado, mas não chegou aos territórios rurais. Sendo assim, a Constituição de 1988 promulgava a universalização da educação básica, mas faltava o direito à educação específica e diferenciada para os povos campesinos.

Tendo em vista essas colocações, "as questões ambientais, os direitos sociais negados e a concentração de terra são mascarados, fazendo com que a população acredite que a pobreza existe pela ausência de investimentos na educação," (RIOS, 2016,p 115) e a Fundação

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Odebrecht, mesmo com todo seu histórico negativo, infelizmente, ainda é vista pela comunidade como salvadora da região, pois por meio de sua vasta rede de aparelhos de Estado e privados adquire recursos para sanar o problema da pobreza dos agricultores.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB n°1/2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas
dom Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB 012002.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNB/CEB nº 36/2001*: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C.. O campo da Educação do Campo. In:MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983ª

_____. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

LENINE, V. I. Sobre educação. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. I e II.

_____. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

KAUTSKY, Karl. A questão agrária. São Paulo: Nova Cultural. 1986.

MOLINA, M. C. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Viçosa: Educação e perspectiva, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: FRIGOTTO, G. et al (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS 2020 E 2021: UMA ANÁLISE DOS RELATOS DOS DISCENTES EM PEDAGOGIA SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Jonas Severino da Silva[1]
Maria do Carmo Pereira Servidoni[2]

Introdução

A pesquisa consiste em refletir sobre a questão da Educação Infantil e seu potencial na transformação de uma sociedade. O conhecimento desse potencial está presente nas pesquisas no âmbito da educação, na legislação, nos planos de educação e na formação continuada do professor, entretanto, na prática ainda se tem muito o que avançar. O período de 2020-2021, mostrou a necessidade de se repensar a função da escola; a responsabilidade dos pais com a educação dos filhos; o novo modelo de família e, consequentemente, o fluxo entre o nascer, desenvolver-se e tornar cidadão de direitos e deveres, além de críticos e responsáveis pela humanidade.

A criança precisa estar no cerne dos debates quando se fala em desenvolvimento econômico, cultural e social, podemos considerar que não existirá avanço em nenhuma desses âmbitos se não pensarmos que a criança de hoje será o adulto de amanhã. Nesta perspectiva é muito mais simples seguir como nos ensinou Pitágoras 500 anos a.C.: "educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos". Garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo é uma tarefa que deve começar desde o princípio da vida e, se a instituição escola é a responsável por parte majoritária desse desenvolvimento, deverá ela estar preparada para tal.

Se tomarmos apenas um item, relativo à educação, por exemplo, a formação dos profissionais da educação e sua respectiva remuneração, percebemos que existe uma desvalorização em relação a outros profissionais que exercem funções que exigem o mesmo nível de formação do professor.

Vejamos, "o piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira foi reajustado em 12,84% no ano de 2020, passando de R$ 2.557,74 para R$ 2.886,24. (BRASIL, 2020)"

O valor acima refere-se a profissionais da educação básica, já o professor que atua na educação infantil, tem a média salarial de R$ 1.092,00, no Brasil[3].

Anualmente, a classe do magistério precisa receber uma atualização do piso salarial, no entanto, estados e municípios brigam para não proceder com o aumento, pois o aumento concedido sairá do orçamento desses últimos. E mesmo que haja o pagamento conforme preconiza a legislação, ainda assim é discrepante em relação a outros profissionais com formações equivalentes, pensando na profissão docente.

---

[1] Mestre pela Universidade São Marcos. Faculdade Estácio de Santo André. E-mail: jonasssilva20@gmail.com
[2] Mestra pela PUC/SP. Faculdade Estácio de Santo André. E-mail: servidonipereira@gmail.com
[3] Disponível em: https://br.indeed.com/career/professor-de-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/salaries acesso em 03/03/2022.

Para o ano de 2022 o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público na educação básica será de RS 3.845,63. (BRASIL, 2022)
Os valores citados acima revelam que o país precisa evoluir muito para a construção de uma educação que de fato consiga transformar uma sociedade. Apenas neste item já se percebe a desvalorização do profissional, sem considerar ambientes de aprendizagens, problemas psicológicos e sociais enfrentados pela população, sobretudo no período da pandemia.
Assim, este trabalho resulta de observações e análises dos relatos de experiências dos alunos do curso de Pedagogia que realizaram estágios curriculares em unidades de Educação Infantil durante os anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia do coronavírus. Chama-nos a atenção a situação da Educação Infantil nas escolas da região em que os discentes atuaram como observadores de práticas pedagógicas aplicadas na neste segmento da educação.
Sabe-se que nos últimos anos a Educação Infantil tem recebido um olhar mais atento para a formação das crianças, prova disso são as alterações na legislação ocorridas no período de 1988 a 2009, que traçamos nas próximas linhas.
Com o advento da pandemia do coronavírus, houve muitas dificuldades no mundo, no entanto, é compreensível que as instituições e os profissionais atuantes no segmento da Educação Infantil tenham enfrentado obstáculos devido a faixa etária e a falta de condição de participar das atividades remotas, justificados pela menor idade. Partimos deste cenário, para pensarmos o contexto deste segmento de ensino por meio das percepções dos discentes de pedagogia, a partir das experiências na observação dos trabalhos desenvolvidos em estabelecimentos educacionais de educação infantil durante o acompanhamento das crianças nas diversas fases de aprendizagem.
Será que as atividades propostas atendiam o que GARDNER (1994) preconizou quando disse que nada é tão importante na carreira educacional de um aluno do que o encontro de uma disciplina com uma determinada mistura de inteligências? É notório que, todos os profissionais da educação tiveram que se reinventar, mas como se reinventaram para atender a Educação Infantil? Quais os resultados dessa experiência? Quais os marcos que precisam ser estudados e melhorados pensando na Educação Infantil?
Nosso objetivo foi trazer esses elementos para que os profissionais atuantes neste segmento possam se preparar para o atendimento das crianças em uma fase tão peculiar da vida, sejam em todas/quaisquer situações adversas propostas pelo mundo contemporâneo. Os relatos dos discentes do curso de pedagogia no decorrer das orientações e exposições dos planos de trabalho na disciplina de estágio na Educação Infantil foram nossa motivação para uma reflexão da necessidade de se repensar as propostas para a Educação Infantil.

Contextualizando a legislação

Nos últimos vinte anos, a legislação educacional brasileira sofreu algumas alterações, as quais apresentaram evoluções na educação, sobretudo na Educação Infantil. Para situarmos o que representa essa etapa na sociedade brasileira traçamos a trajetória e, seguimos, pensando na reestruturação da escola em vários aspectos, desde os ambientes de aprendizagem, formação continuada dos docentes que atuam nesse segmento e da criação de projetos que visam aproximar a sociedade da escola no sentido de enfrentar os desafios da educação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento norteador que institui um ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, publicado em 2017, define a Educação Infantil da seguinte forma.

> É a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018)

Nesse contexto, a Educação Infantil é muito mais do que o cuidar e merece um olhar mais assertivo, por ser uma fase de fundamentos de processos cognitivos, emocionais, sociais, e estruturais importantes do indivíduo.
Ainda, referenciando a legislação é interessante notar a trajetória da Educação Infantil no Brasil, considerando que a Constituição Federal, tornou em 1988 a Educação Infantil como dever do Estado e estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas, e, após oito anos, um novo passo é dado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em 1996.
A Educação Infantil deixou de ser um preparatório para a escolarização e passou a fazer parte da Educação Básica. Esta legislação tornou-se um marco importante para a sociedade, pois o sistema educacional abarcou a Educação Infantil como parte integradora.
Outro avanço, ocorreu em 2006, com uma alteração na LDB, o ensino fundamental passou a atender às crianças a partir de 6 anos, ficando a Educação Infantil com a faixa etária de 0-5 anos, porém, a partir da Emenda Constitucional n.59/2009 do Ministério da Educação, passou a ser obrigatório o acesso da criança na escola a partir de 4 anos.
Olhando para essa trajetória, percebe-se que há um avanço e que ele precisa ser consolidado não apenas em termos legais, mas sim na prática diária da sala de aula, com ambientes educacionais favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo. Entende-se que para essa consolidação os profissionais que atendem a esses seres em estado de desenvolvimento estejam também formados e preparados para essa demanda tão peculiar.
Ao analisarmos esse percurso, pode se afirmar que o processo foi moroso, entretanto, foi o despontar para um avanço significativo em termos de concepção de Educação Infantil.
De acordo com Plano Nacional da Educação - PNE – é objetivo do Estado,

> Investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município. Para isso, é essencial o levantamento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo a materializar o planejamento da expansão, inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças em âmbito municipal, projetando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. É importante uma maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras no ambiente dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço. (BRASIL,2014)

Há à vontade explícita em garantir uma educação de qualidade em que os processos educacionais presentes nesta fase da vida, sejam, efetivamente, capazes de proporcionar a

construção de um indivíduo desenvolvido plenamente. Sobretudo, ainda é necessário maiores transformações em termos de formação docente, ambiente de aprendizagem e capacidade de atendimento da demanda existente.
As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como,

> Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda em termos legais, segundo a LDB (1996),

> A finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996)

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006),

> Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: • cidadãos de direitos; • indivíduos únicos, singulares; • seres sociais e históricos; • seres competentes, produtores de cultura; • indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006)

Desde 2017 tem-se a implementação de um novo currículo para toda a educação, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A história do processo de implementação de uma educação Infantil de qualidade no Brasil, percorreu e percorre um extenso caminho, com alguns avanços significativos. Pode-se considerar que houve mudança no entendimento do que venha a ser criança e suas necessidades; formação do profissional da educação; ambiente adequado para o desenvolvimento das habilidades. No entanto, tem-se ainda que avançar na concepção do processo de ensino. A criança precisa ser inserida em um ambiente de aprendizagem rico em experimentação, interação e socialização. Essa necessidade é consenso entre professores, gestores e poder público, no entanto, não é tarefa fácil superar obstáculos rompendo com costumes já estruturados socialmente.
Mas ainda assim, conforme Freire,

> Nas situações-limites mais além das quais se acha o "inédito viável", as vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa (FREIRE, 1992, p.11).

É necessário, hoje, repensar o amanhã, a partir das necessidades preexistentes na sociedade e a crise sanitária mostrou veemente que a educação precisa ser o porto seguro nas situações em que a criança se encontra desprotegida.
Existe no Brasil discrepâncias entre o ambiente de aprendizagem de uma escola pública para uma privada; na remuneração dos profissionais de uma mesma rede por segmento; na formação dos profissionais que atuam na educação infantil por região, entre outras mais. Os

pontos citados revelam que ainda há muito a avançar para atingirmos uma educação infantil de qualidade no país. Para obter-se um consenso é necessário rever e renovar, de forma democrática com toda a sociedade que se encontra em constantes mudanças qual é a finalidade da educação infantil e seu papel no futuro de uma nação.

Estágios obrigatórios nos cursos de Licenciatura

No Brasil, os estágios nos cursos de licenciaturas são obrigatórios e com uma carga horária, razoavelmente considerável. É a partir dos estágios que os alunos podem experimentar na prática o que venha ser um professor. Nesse trajeto, percebe-se que a escola de hoje ajuda a formar o professor do amanhã.
Os estágios não são entendidos nas licenciaturas como somente uma exigência legal para a formação, mas como uma atividade que tem uma função pedagógica precípua, ou seja, é visto como uma oportunidade para aplicar os conhecimentos de forma supervisionada, propiciando ao estudante a realimentação do processo ensino-aprendizagem e sua vinculação ao mundo do trabalho. Os estágios são desenvolvidos de forma articulada e com complexidade crescente ao longo do processo de formação.
Concordamos com Buriolla apud Pimenta (2009, p. 13), quando afirmam que,

> O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

De acordo com Freire (1996, p. 23), "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".
As atividades de estágios são preponderantes para que o discente trilhe uma experiência de imersão na unidade escolar, este passo representará uma oportunidade única de qualificar-se para atuação docente. De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado nas licenciaturas constitui uma das principais etapas na vida acadêmica dos alunos, atende aos preceitos da LDB e garante ao discente o momento de realizar suas observações, pesquisas, planejamento, execução e avaliação de várias propostas pedagógicas. A fase dos estágios curriculares representa a aproximação dos pressupostos teóricos vistos nas faculdades com a prática que é adotada nas salas de aula das escolas.
Em sua maioria as atividades de estágio curricular são cumpridas por meio das disciplinas de prática de estágio supervisionado, com carga horária prática de 182 horas, totalizando 546 horas ou 14,63 % da carga horária do curso.
Segundo Barreiro (2006, p. 27) a formação de professores precisa ser articulada nos contextos da educação:

> A inserção do aluno na realidade que se pretende investigar, e na qual atuará como profissional, só é possível mediante a intencionalidade dos cursos formadores e do estágio. A formação de professores e sua prática não podem mais ser consideradas executoras de modelos, de decisões alheias, e sim capazes de analisar, decidir, confrontar prática e teorias, e produzir novos conhecimentos referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Desta forma torna-se evidente a importância por parte dos discentes de licenciaturas realizarem seus programas de estágios curriculares e, as instituições de ensino devem orientar e propiciar experiências diversas no campo dos estágios para que os alunos possam participar e render bastante proveito nesta fase da formação.

Análise das falas discentes durante os estágios na educação Infantil em tempos de pandemia

Em março de 2020, as escolas baixaram as portas devido a pandemia do Coronavírus, o mundo foi surpreendido com a necessidade de cancelar toda e qualquer atividade não essencial, a escola também foi inserida no rol da não essencialidade, porém, o que não se esperava é que isso fosse perpetuar por quase dois anos.
É nesse cenário que enxergamos uma possível falha, a educação deveria ter sido considerada como atividade essencial e estar preparada para garantir a segurança sanitária das crianças, protegendo a elas e às famílias, no entanto, não foi considerada e as instituições de ensino, sem o devido preparo, demoraram para estabelecer uma rotina que possibilitasse a continuidade no processo de ensino-aprendizagem.
As crianças da Educação Infantil permaneciam na escola por um longo período e estavam acostumadas com suas rotinas diárias de interação, alimentação e brincadeiras em um espaço apropriado para sua faixa etária, pois as unidades escolares se prepararam para mais um ano letivo em 2020, no início de fevereiro. Quando se depararam com a interrupção, não houve tempo para pensar na continuidade do processo educacional a distância de uma forma mais assertiva. As crianças ficaram sob responsabilidade dos pais, que no início também ficaram impossibilitados de trabalharem. Mas com a estabilização da percepção do problema da crise da pandemia, as atividades foram sendo retomadas e a escola ficou para depois, as famílias tiveram que se reorganizar para buscar pessoas para cuidar dos filhos e muitas dessas pessoas não tinham a competência/conhecimento de um professor.
Muitas crianças ficaram com vizinhos, parentes e até mesmo irmãos mais velhos que também estavam em casa sem assimilar o que estava acontecendo.
Segundo os relatos dos discentes, a faixa etária de 03 a 05 foram deixadas com quem pudesse ficar com as crianças, muitas vezes em grupos de mais crianças de faixas-etárias variadas, colocando os menores expostos em situações de vulnerabilidade, o que acarretou casos de abusos e traumas nas crianças. Estes discentes, a partir do estabelecimento de um canal de comunicação com as famílias e com as crianças, acompanharam o processo remotamente e foi notório o desespero dos pais que não tinham com quem deixar os filhos. Por outro lado, os pais apresentaram não saber lidar com a alimentação e sono dos filhos, muitas se mostravam muito preocupadas quando os filhos não se alimentavam e nem dormiam direito. Os professores passaram a ministrar aulas para os pais com orientações de como desenvolver os cuidados básicos, sempre apoiando-os quando apresentavam certa angústia com a situação.
Outro ponto para se pensar foi o trabalho remoto dos pais, muitos trabalhavam durante o período que permaneciam com as crianças, o que alavancou certo desgaste para eles e, consequentemente, uma maior irritabilidade quando era requerida pelo filho, muitas entravam em contato dizendo "não sei mais o que fazer com ele", "quais brincadeiras ele

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

gosta?", "já não sei mais o que inventar para ele me deixar trabalhar". Muitas tiveram de fazer a opção pelos eletrônicos, o que sabemos ser bastante prejudicial para a fase em que se encontravam.

A classe menos favorecida, mais uma vez, sofreu as consequências de modo mais avassalador, as crianças ficaram expostas a riscos, muitas vezes irreparáveis. As mães que são arrimos de família não puderam ficar em casa, e as que ficaram não tiveram como sequer oferecer uma alimentação adequada.

Algumas ações foram realizadas para suprir a fome das crianças que estavam acostumadas a fazer as refeições na escola, podemos citar: mutirões de arrecadação de alimentos, distribuição de cestas básicas encaminhadas pelas prefeituras, professores se organizando entre os pares e arrecadando roupas e alimentos.

Uma aluna relatou que uma das professoras da educação infantil chorou quando um aluno disse "professora estou com fome, não tenho nada para comer" em uma das tentativas de conduzir a atividade pedagógica por chamada de vídeo. Pensamos muitas vezes na parte pedagógica que ficou muito prejudicada, mas parando para refletir sobre a fome, pode se prever que muitas crianças apresentam falhas nos sistemas imunológicos por ficarem muito tempo sem alimentação adequada.

O aspecto pedagógico foi o menos importante no início da pandemia, as preocupações eram outras, entre elas a segurança, a fome, e o psicológico das crianças de forma que o pedagógico ficou para um futuro próximo. Quando a situação se estabilizou em termos de adaptação a crise em que a humanidade foi emergida, a sociedade percebeu o quão essencial e necessário o professor é para conduzir o processo pedagógico. Muitas mães relataram "eu não sei ensinar", "ele não me obedece", "ele não quer fazer as lições", "como devo proceder?" Isso mostra a essencialidade das escolas e que estas devem estar preparadas para toda e qualquer demanda. Mostra também a fragilidade social em termos de conhecimentos da Educação Infantil, os responsáveis deveriam estar sempre preparados para conduzir a vida dos filhos, até mesmo em caráter excepcional.

Existe hoje uma força tarefa em prol da recuperação do período do distanciamento social, mas já se percebe as falhas no processo, por exemplo, as crianças de 07 anos que estavam na educação infantil, foram conduzidas para o fundamental no primeiro ano e, hoje já se encontram no segundo ano do fundamental. Muitos interromperam o período de alfabetização e retornaram em séries subsequentes, esses alunos provavelmente apresentarão dificuldades na aprendizagem se não houver um trabalho muito assertivo de recuperação.

Considerações finais

A realização das atividades de estágio curricular na educação infantil representa aos discentes de pedagogia e demais licenciaturas uma oportunidade de experienciar os desafios que permeiam o entorno das unidades escolares e principalmente nas salas de aula junto aos alunos.

Mediante os relatos dos discentes encontrados nessa pesquisa é perceptível que a formação docente se dá na maioria das vezes pela experiência que se estabelece entre a teoria e a prática da sala de aula. Esta ação representa toda uma diferença no papel do futuro professor.

As experiências de estágios vividos pelos alunos do curso de pedagogia durante os anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia de coronavírus, e trazidos pelos pesquisadores que

acompanharam esta trajetória, representam o quanto é desafiador o ingresso e permanência na educação.

Consideramos que, mediante as dificuldades relatadas e a necessidade constante de formação continuada dos professores, há um grande gap entre os princípios da educação e como ela se estabelece na prática. São muitas as dificuldades relatadas, desde o âmbito da rotina escolar, infraestrutura inadequada, inexistência do apoio familiar, alunos indisciplinados, escassez de recursos didáticos, salários defasados e dentre outras. Estas experiências são significativas para a decisão de seguir na carreira docente.

Desta forma, o estágio curricular tem um papel fundamental na formação dos discentes que desejam o ingresso na área da educação é nele que futuros professores se enxergam como agentes transformadores de uma realidade e que para isso não podem deixar de ser esperançosos.

Concluímos acreditando que diagnosticamos duas situações limites da sociedade, a saber a vulnerabilidade social e o despreparo das nossas escolas na lida de uma excepcionalidade e que se faz necessário repensar a Educação Infantil, para que dela se constitua uma sociedade crítica, reflexiva e atuante. Analisar esse período também nos revelou que os profissionais da educação são seres esperançosos, no sentido de Paulo Freire, mesmo com todos os obstáculos não deixaram de exercer com excelência a sua função de educar seja os alunos ou os pais. Eles imergiram em um mundo desconhecido, a saber a tecnologia, e vivenciaram todos os percalços junto com as famílias, não deixando de esperançar. Mesmo desesperançosos, tiveram a esperança de poder transformar uma realidade e, assim convencidos, buscaram na desesperança caminhos e recursos para o fazer pedagógico.

Referências

BARREIRO, Iraíde; GREBAN, Raimunda. **Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília – DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> acesso em10/02/2022.

_
_____. *Ministério da Educação.* Secretaria da Educação Básica: **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília – DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor> acesso em 13/03/2022.

_____LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >acesso em 01/03/2022.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Esperança:*** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escola*r***: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissiona*l*** - formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KAMII, Constance. **Desvendando a Aritmética**: Implicações da teoria de Piaget/Constance Kamii, Sally J. Livingston; tradução Maria Rabioglio, Camilo F. Ghorayeb. – Campinas, SP: Papirus,1995.

PIMENTA, Selma. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos) São Paulo: Cortez, 2004

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional.*** Petrópolis: Vozes, 2002.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

OS ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: AS INTERFACES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Kélli Renata Corrêa de Mattos[1]
Micheli Bordoli Amestoy[2]
Poliana Antunes da Rosa[3]
Riceli Gomes Czekalski[4]
Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto[5] [6]

Considerações iniciais

O discurso neoliberal vem articulando, desde os anos de 1990 no Brasil, uma série de mudanças não só nas políticas públicas, mas também na própria organização do aparelho estatal. O neoliberalismo pode ser caracterizado como um projeto que visa à reorganização do capitalismo internacional, como um projeto político para acentuar a acumulação de capital e reestruturar o poder das elites. Esse movimento, que reúne adeptos em todas as camadas sociais, orienta-se pela ideia de um Estado fraco, que não é capaz de gerir recursos e garantir os direitos individuais e coletivos. Nessa distopia, um dos principais discursos neoliberais consiste em propagar que o que é realizado pelo setor privado é bom e de qualidade, enquanto o que é realizado pelo setor público é ruim e desqualificado (HARVEY, 2012; APPLE, 2005; LAVAL, 2018).

Essa narrativa de precarização do Estado contribui para o esvaziamento de suas funções e o avanço do setor privado e do setor público não estatal, na formação de novas tendências e na legitimação de discursos. O denominado setor público não estatal, terceiro setor ou simplesmente Sociedade Civil (SC), é representado por igrejas, sindicatos, fundações, entre outros, que atuam tanto individualmente ou por meio de organizações sem fins lucrativos. As Organizações da Sociedade Civil (OSC) de forma genérica têm representado esse setor, sendo que, nessas OSC, inserem-se os atores sociais, que se apresentam como apartidários (ou até mesmo apolíticos) e aliados pelo desenvolvimento social e bem comum. Em meio a discursos altruístas e a construção de um *status* filantrópico, os seus reais interesses podem parecer difusos. Porém, as OSC têm se mostrado aparelhos privados de hegemonia, pois são o espaço em que agentes empresariais passam a influenciar o setor público (TRIPODI; SOUSA, 2018; AVELAR, 2019).

---

[1] Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). E-mail: kellic.mattos@gmail.com
[2] Pós-doutoranda em Educação em Ciências (PPGECQVS/UFSM). Mestra e Doutora em Educação em Ciências. E-mail: micheliamestoy@gmail.com
[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Especialista em Educação Inclusiva. E-mail: profpoliantunes@gmail.com
[4] Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). E-mail: ricelicgbio@gmail.com
[5] Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: lcaldeira@ufsm.br
[6] Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES).

A inserção formal do setor privado no setor público foi regulamentada por meio da Lei Nº 9.790/1999, que dispõe a respeito de Parcerias Público-Privadas (PPP), e que caracteriza as OSC que estiverem de acordo com a regulamentação como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Nesse cenário de busca por hegemonia do terceiro setor, os organismos internacionais também ocupam lugar de destaque, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) são alguns exemplos. No contexto educacional, sabe-se que uma agenda global tem orientado os países periféricos ao desenvolvimento econômico, posicionando a educação como ferramenta central para obtenção desses resultados (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Desse modo, a educação tem sido o carro-chefe dos reformadores neoliberais, que buscam ressaltar as falhas da educação contemporânea (sobretudo a pública) e suscitar tendências por uma educação moderna. Essas tendências visam promover a necessidade de soluções empresariais para que a educação ganhe qualidade, reforçando a importância da cultura de metas e das avaliações externas (MARTINS, 2016; AMESTOY, 2019). O conceito de qualidade educacional neoliberal está atrelado fortemente aos resultados em avaliações de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Assim, a estandardização chega ao ponto de reduzir a educação à métrica desses exames, onde alunos tornam-se números, e escolas, colocações ocupadas em *rankings* (THIESEN, 2018; ROCHA, 2020).

O atual contexto educacional tem se tornado um 'negócio' lucrativo, os alunos são vistos como capital humano e, portanto, o ensino escolar deveria ocupar-se em treiná-los para a competitividade do mundo corporativo. Para que as ideias neoliberais pudessem ser legitimadas no contexto educacional brasileiro (um mercado de mais de 200 milhões de habitantes), as políticas públicas educacionais careciam de reformas, a começar com as políticas de currículo. Com grande influência dos organismos internacionais e apoio de diversas OSCIP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, foi homologada para todos os níveis da educação básica em 2018.

A idealização e homologação da BNCC representa não só o impacto do discurso neoliberal nas políticas públicas, mas também demonstra a acentuação da (re)organização do aparelho estatal. Estudos apontam para uma governança em rede que possibilita a participação de atores privados na gestão pública (SILVA; LIMA; SILVA, 2019). A responsabilidade sob a gestão pública, outrora do Estado, tem se diluído e ficado a cargo de redes de governança: "nessas redes, governo, filantropia e mercado têm colaborado na formulação e na execução de políticas públicas [...] a linha que separa organizações públicas e privadas tem se tornado cada vez mais tênue" (AVELAR, 2019, p. 71). Essas redes envolvem organismos internacionais, governos (nacional, estadual, municipal), OSCIP, empresas (consultoras), corporações transnacionais, entre outros atores que se relacionam potencializando os efeitos de influência (SHIROMA, 2020).

Assim, a governança tem alcance suficiente para validar novos discursos políticos e impactar políticas globais e locais (BALL, 2014). Com essa forma organizacional, supera-se a ideia hierárquica de governo, em que os poderes estão bem estabelecidos, têm sentido vertical e o Estado é central. Na governança em redes a organização é heterárquica, o sistema é

desigual e fluído, os papéis se modificam constantemente e o Estado passa a dividir a centralidade com outros atores sociais (AVELAR; BALL, 2019). A desordem é uma característica das redes, de acordo com Shiroma e Evangelista (2014, p. 31):

> A promoção da governança em redes pode ser interpretada como estratégia neoliberal para remodelar a Sociedade Civil reformando o próprio Estado. Relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais, redefinem as funções e responsabilidades do Estado, compartilhadas com a Sociedade Civil.

Essa relação pôde ser observada em torno da política de currículo nacional, a BNCC. O Todos Pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) são exemplos de organizações que se engajaram na discussão e homologação da Base, tendo como principais idealizadores e representantes desses movimentos, o setor empresarial. Ressalta-se que cada uma dessas organizações traz consigo uma série de outros atores sociais, assim as redes tornam-se extensas e a compreensão das relações pode ser complexa (MARTINS, 2016; BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019).

A fronteira entre o público e o privado tem ficado cada vez mais sutil e acaba por extrapolar a inserção do discurso empresarial na gestão pública, configurando a transferência da responsabilidade do Estado em prover serviços, para o setor privado. Nessa descentralização, os atores privados apresentam-se como essenciais, considerando a incapacidade do Estado em resolver os problemas. O Estado não é impotente, mas acaba por depender de serviços prestados pelo setor privado ou pelo terceiro setor, passando a contratar/pagar por consultorias e não mais a prestar serviços públicos (BALL, 2016).

Embora o Estado não tenha saído de cena, o que se percebe é que o setor privado que tem dominado a governança (BALL, 2014). E como sabe-se o próprio empreendedorismo preocupa-se com lucratividade em longo prazo e estabilidade no mercado. Ao idealizar uma política, os ganhos não se esgotam com ela, mas se estendem por toda a sua repercussão. Uma política nova pode significar novas formas de organização, elaboração de documentos orientadores, formação de professores, material didático, infraestrutura, uma série de medidas que precisam ser realizadas para adequação à política vigente. O próprio guia de implementação da BNCC utiliza o termo *governança* e orienta às PPP, visando o estabelecimento de novas políticas alinhadas à BNCC (FREITAS, 2018; BRASIL, 2020)

As PPP têm ascensão diante do novo, porém, os prejuízos para a educação nacional podem ser irreparáveis, uma vez que retirar do

> Estado a prerrogativa de definir os fins e os objetivos da educação pública, na medida em que, em vários casos, transfere para a esfera privada [...] a elaboração de currículos, materiais pedagógicos, formação de professores e gestão escolar, alterando os sentidos públicos, laicos, baseados no pluralismo de ideias e concepções que permitem às escolas propiciar o pensamento crítico e a ampliação cultural, constitucionalmente definidos para a educação básica brasileira, ofertada igualmente para todos, que só poderá ser garantida sob a responsabilidade do Estado (CÓSSIO; SCHERER, 2019, p. 74).

Pode-se dizer que a BNCC representa uma dessas políticas de efeito cascata, pois ela vem induzindo uma cadeia de reformas, tanto em redes de ensino estaduais como municipais,

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

onde novas políticas curriculares são construídas às pressas (CÁSSIO, 2018). Portanto, diante de uma iminente governança em rede que favorece a atuação do setor privado na gestão pública, este estudo objetiva identificar atores envolvidos no processo de construção da BNCC e sua influência no estabelecimento de Parcerias Público-Privadas (PPP).

Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como qualitativo e epistemologicamente fundamenta-se nas perspectivas teóricas do pós-estruturalismo. Associa-se assim, à proposta de Stephen Ball para a análise de políticas públicas, caracterizada como ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista. Esse posicionamento justifica-se, pois, a análise de políticas demanda um conjunto de conceitos analíticos de peso, considerando a complexidade das relações sociais, econômicas e discursivas em torno delas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Assim sendo, o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores corresponde à principal fundamentação deste estudo.

O Ciclo de Políticas é formado por três principais contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAINARDES, 2011). Porém, tendo em vista o escopo desta escrita, a análise será delimitada ao contexto de influência e da produção do texto da BNCC. Esses contextos versam a respeito de influências globais/internacionais/ nacionais/locais, discurso construído e predominante, elites políticas e seus interesses, grupos representantes e excluídos, participação pública/democrática, contradições, entre outros (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006).

O contexto de influência e de produção do texto será contemplado, por meio da análise de redes de governança baseada em dois atores de significativa influência na BNCC, o TPE e o MBNC. A análise das redes de governança em torno da BNCC apoia-se no referencial de Etnografia de Redes (BALL, 2014). Além disso, destaca-se que conceitos como Governança e Nova filantropia servirão de subsídio para a análise das redes (AVELAR; BALL, 2019).

Setor empresarial e as parcerias público-privadas na educação brasileira: uma relação necessária?

Conforme a delimitação do estudo, o setor empresarial aqui tratado está representado por dois agentes influentes na elaboração da BNCC, os quais representam uma rede com diversos atores do setor privado: o MBNC e o TPE (AGUIAR, 2018; D'ÁVILA; LIMA, 2020). Assim, esta seção dedica-se à apresentação desses atores e a análise da relação entre eles, bem como das influências e interesses de ambos em atuar na elaboração de políticas públicas educacionais, em especial na BNCC. Diante de uma gestão pública neoliberal em que os interesses privados imperam na sociedade, esses dois movimentos ascendem na busca pela manutenção do capital (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

O TPE foi criado em 2006 e tornou-se uma Organização Social sem Fins Lucrativos (OSFL) em 2014. O TPE representa um grupo de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú, Fundação Lemann, Fundação Jacobs, Grupo Gerdau, e o Grupo Globo e a Fundação Ayrton Senna. O MBNC por sua vez, foi criado em 2013, e se autoidentifica como "uma rede não

governamental e apartidária de pessoas e instituições, que se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC" (MBNC, 2022). Destaca-se o relacionamento entre o TPE e o MBNC, sendo que mais de 50% dos membros do TPE, também fazem parte do MBNC, conforme Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1: Atores que compõem tanto o TPE, quanto o MBNC.

Nome	Representa
Ana Inoue	Conselho Governança TPE, Instituto Pedagógico Acaia e Conselho Consultivo da Natura.
Angela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social
Anna Helena Altenfelder	Presidente do Conselho Administrativo do CENPEC
Anna Penido	Diretora Executiva do Instituto Inspirare
Antonio Augusto Batista	Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisa CENPEC
Antonio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna
Beatriz Cardoso	Diretora Executiva do Laboratório de Educação
Beatriz Ferraz	Diretora da Escola de Educadores. Consultora da educação do Itaú BBA e do Banco Mundial
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais as Fundação Lemann
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV
Cleuza Repulho	Ex-presidente da Undime
David Saad	Diretor-presidente do Instituto Natura
Denis Mizne	Diretor da Fundação Lemann
Eduardo de Campos Queiroz	Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Francisco Aparecido Cordão	Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação
Guiomar Namo de Mello	Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE-SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP
Luiz Carlos de Menezes	Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialista do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base.
Maria do Pillar Lacerda	Diretora da Fundação SM
Maria Helena Guimarães de Castro	Secretária-Executiva do MEC
Mariza Abreu	Consultora em educação da CNM
Miguel Thompson	Presidente do Instituto Singularidade
Monica Pinto	Gerente de Desenvolvimento Institucional da Fundação Roberto Marinho
Mozart Neves Ramos	Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio Aquino Menezes Filho	Coordenador do Centro de Políticas do Insper
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação da Fundação Itaú Social

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura
Priscila Cruz	Presidente Executiva do Todos Pela Educação
Ricardo Chaves de Rezende Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco
Ricardo Paes Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper
Rodrigo Hübner Mendes	Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio
Simone André	Gerente Executiva da área de educação do Instituto Ayrton Senna
Thiago Peixoto	Deputado Federal (PSD/GO)

Fonte: Adaptado de Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 41).

No quadro, elaborado ainda em 2018, pode-se observar os membros tanto do TPE como do MBNC, os quais representam predominantemente o setor corporativo e carregam a ideia de contribuir com o setor público. Destaca-se que o MBNC surgiu em 2013, antes da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a primeira comissão de especialistas para a elaboração da BNCC. Evidencia-se, assim, uma movimentação desses grupos, que já se articulavam não apenas na promoção da Base, mas para atuarem de forma ativa na construção do documento, influenciando diretamente nas políticas públicas educacionais (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).
Sabe-se que o MBNC teve origem:

> Nos EUA, numa primeira incursão na Universidade de Yale, levando Agentes Públicos e Políticos para manter contato com a equipe que construiu a *Common Core*, em 2013, e de algum modo iniciar a sensibilização para a sua importância. A partir daí o grupo desenvolveu iniciativas no sentido de o currículo nacional entrar na agenda como prioridade (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 22).

Entre as iniciativas propostas pelo grupo, destaca-se a de incluir como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) a construção obrigatória de um currículo comum. Ademais, sabe-se que muitos dos agentes privados influentes nas políticas públicas, também possuem algum papel/cargo de influência no setor público. Tanto que de 2016 a 2018, o grupo insere representantes que passam a ocupar cargos estratégicos tanto no governo, como no Conselho Nacional de Educação (CNE), favorecendo, assim, a consolidação da BNCC (CORRÊA; MORGADO, 2020).
Ressalta-se a influência desses atores, a ponto de atuarem junto aos órgãos governamentais e movimentos educacionais, fazendo parte da construção de importantes políticas, como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o PNE, documentos orientadores da educação nacional. Diante dos esforços do setor empresarial em promover a BNCC como sinônimo de inovação e qualidade da educação, a sua construção também seria fortemente influenciada pelo gerencialismo financeiro (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018; HYPÓLITO, 2019).
Contudo, considera-se que a construção da BNCC, perpassou por um cenário político de grandes disputas, especialmente com o Pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a então presidenta Dilma Rousseff, uma vez que as equipes que participaram da primeira e segunda versão da Base foram retiradas da coordenação da tarefa, que passou a ser de um

Comitê Gestor (MARCONDES, 2018; SAVIANI, 2018). Percebe-se, com a transição abrupta de governos, o imperialismo do gerencialismo na educação por meio do controle do setor privado. Em 2016, após ocorridas essas mudanças políticas governamentais, foi elaborada a terceira versão da Base, em que é notória a ascensão das competências e habilidades como proposta para uma aprendizagem de qualidade (HYPÓLITO, 2019; MARTINS, 2016).

A vista disso, destaca-se que importantes associações da área de Ensino/Educação posicionaram-se contra a BNCC ao longo de sua construção (2015-2018), como: a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) entre outras, porém não tiveram qualquer tipo de retorno das equipes a frente da elaboração do documento (FLÔR; TRÓPIA, 2018; MATTOS, 2020).

D'Avila e Lima (2020) apontam que a participação de Universidades na elaboração da Base também foi cerceada a partir da terceira versão do documento. Houve ainda, uma consulta pública realizada na primeira versão da BNCC, em 2015, que segundo o MEC, chegou ao marco de 12 milhões de contribuições ao documento, porém, nada se sabe a respeito da incorporação dessas contribuições as versões subsequentes da Base (MICARELLO, 2016; AGUIAR, 2018).

A comunidade acadêmica e escolar, não teve vez e nem voz diante da influência do setor privado/empresarial, tidos como especialistas em Educação, mesmo normalmente sendo profissionais ligados à economia, à administração, ao mundo corporativo ou político (VOSS, 2011). Assim, ao compreender currículo como formador da identidade de sujeitos (SILVA, 2009), importa saber quem está selecionando os conhecimentos que devem ser ensinados aos estudantes brasileiros. Tendo em vista que, "quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica a outros" (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Essas mudanças têm proporcionado um crescimento acelerado do mercado educacional porque uma política de currículo como a BNCC acarreta na definição e alinhamento a novas políticas, como as de avaliação, de produção de recursos didáticos e de formação de professores (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019). Por meio desse alinhamento de políticas e produção de recursos didáticos os interesses de grupos neoliberais se acentuam, valendo-se da:

> ideia sedutora de que 'todos' se unem pela educação, utilizada pelo Movimento, propôs a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Apropriando-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação, ressignificando-as**, o Movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas** que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Propôs uma mudança na forma de executar tais propostas baseadas na **gestão gerencial**, ou seja, com **o padrão de qualidade baseado no mercado** (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 32, grifo nosso).

Nesse viés, de gestão gerencial os atores privados têm apostado na promoção da lógica empresarial/financeira na educação, visando tanto a legitimação de seus discursos

filantrópicos, como também a garantia de lucratividade a médio e longo prazo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). De acordo com Ball e Junemann (2012), dessa forma, as fronteiras entre filantropia, negócios e setor público são alteradas, a partir da disseminação de valores e práticas de empreendimento/empreendedorismo e da transposição do discurso internacional do gerencialismo em redes. O próprio Guia de Implementação da BNCC assume a governança em rede, como meio para estabelecer uma série de políticas subsequentes a BNCC, visando atuar em diferentes frentes na educação, não somente financiando uma educação voltada ao mercado de trabalho, mas ainda lucrando com venda de pacotes formativos, consultorias e formações (BRASIL, 2022; FORTES, 2016; FREITAS, 2018).

Embora nesse texto a discussão tenha se limitado ao TPE e MBNC, as redes envolvem Organismos internacionais (Ex: OCDE e Banco Mundial), Organizações não governamentais (ONGs); OSCIP, empreendedores sociais entre outros. Nessas redes "ideias, discursos, dinheiro e pessoas se movem" (BALL, 2014, p. 19), a fluidez de poder torna o discurso comum mais forte e amplia os meios de influência, favorecendo para que esses atores consigam alcançar seus objetivos para educação (SHIROMA, 2016).

No viés da governança, as demandas educacionais somente serão sanadas satisfatoriamente por meio de PPP. Assim, o movimento empresarial repetidamente cria a necessidade de novos produtos e serviços para educação, produtos e serviços esses, que apenas eles (setor privado) podem fornecer ou desempenhar com maestria (BERNARDI, 2016).

Considerações finais

Diversos atores sociais têm contribuído e se empenhado no avanço de uma frente hegemônica e empresarial no campo educacional. Esse movimento, representado majoritariamente pelo setor empresarial, OSCIP e PPP, configuram uma nova filantropia, influenciando e moldando a política educacional brasileira, ao contribuir como setor da sociedade civil e não como setor privado. Dessa forma, o setor público não estatal acaba por difundir ideais empresariais na educação pública, legitimando a necessidade de uma cultura de metas, índices, avaliações em larga escala, responsabilização, bonificações e privatizações. Por meio da análise realizada, pode-se identificar que a construção da BNCC foi determinada essencialmente por atores ligados ao mercado, reforçando a perspectiva de que a gestão pública está sendo conduzida pelo setor privado. As influências no âmbito educacional não se esgotam com a legitimação de uma política empresarial, mas chegam até a naturalização das PPP, visando o estabelecimento da mercantilização nas escolas e por fim, a privatização. Contudo, pode soar prematuro falar em privatização, quando se aborda as PPP, porém a privatização é um processo que já está em curso com a deslegitimação do Estado e a ascensão da esfera privada na tomada de decisão nas políticas públicas educacionais. Destaca-se, que este estudo não se esgota, espera-se que esta análise inspire novos pesquisadores a anunciar e denunciar os impactos do envolvimento do setor privado na educação.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 722-

738, dez. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

AMESTOY, M. B. **A Política de Accountability na Educação Básica e os efeitos da Avaliação Externa no Ensino e na Gestão Escolar:** um estudo no Município de Santa Maria/RS. 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICH ELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 mar. 2022.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 95 p.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: Cássio, F. (Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342246482_O_publico_o_privado_e_a_despolitizacao_na s_politicas_educacionais#pf4. Acesso em: 16 mar. 2022.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in brazil. **International Journal Of Educational Development**, [S.L.], v. 64, p. 65-73, jan. 2019. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007.

BALL, S. J. **Educação Global S.A**: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 11 mar. 2022.

BERNARDI, L. M. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

BERNARDI, L. M; UCZAK, L. H; ROSSI, A. J. RELAÇÕES DO MOVIMENTO EMPRESARIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: a discussão da base nacional comum. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; IWASSE, L. F. A; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 25, p. 155-171, 23 dez. 2019. Universidade Federal de Alagoas. http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/ Acesso em: 16 mar. 2022.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 12, n. 23, p. 239-253, 13 nov. 2018. Confederacão Nacional dos Trabalhadores em Educacão (CNTE). http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

C
ORRÊA, A; MORGADO, J. C. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020. Galoa Events Proceedings. http://dx.doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622. Acesso em: 16 mar. 2022.

CÓSSIO, M. F.; SCHERER, S. S. GOVERNANÇA EM REDE E PARCERIAS PÚBLICO- PRIVADAS EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RS. **Revista Contrapontos**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 71-92, 5 ago. 2019. Editora UNIVALI. http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p71-92. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13846. Acesso em: 11 mar. 2022.

D'ÁVILA, J. B; LIMA, M. F. AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação em Debate**, Ceará, v. 42, n. 82, p. 55-72, maio 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54649/1/2020_art_jbdavilamflima.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Revista Horizontes,** v. 36, n. 1, p. 144-157. jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609/266. Acesso em: 01 mar. 2022.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. Interfaces Brasil/Canadá, **Revista Brasileira de Estudos Canadenses**. v. 16, n.1, pp. 151-

190, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7660/5619. Acesso em: 06 mar. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

HARVEY, D. O Problema da Globalização. **Novos Rumos**, Marília, v. 13, n.27, p. 8-16, 23 abr. 2012. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/1954/1607. Acesso em: 16 mar. 2022.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 07 ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326p.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodoógicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6. p. 143-172.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 269-284, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0018. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152695/149191. Acesso em: 18 fev. 2022.

MARTINS, E. M. **Todos Pela Educação**: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. 144 p.

MATTOS, K. R. C de. **Base nacional comum curricular e o processo de construção do documento orientador curricular de Santa Maria/RS**: da prescrição à indução de políticas educacionais. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22683. Acesso em: 09 jan. 2022.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 61-75, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801/3429>. Acesso em: 14 jan.2022.

MOROSINI, M. C; USTÁRROZ, E. Impactos Da Internacionalização Da Educação Superior na Docência Universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, dez. 2016. Disponível em:< http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2949>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVEIRA, I. B. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates Atuais, Embates e Resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. Cap. 8. p. 55-59. Disponível em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.
R
OCHA, P. P. **Dispositivo Político Educacional das Avaliações em Larga Escala no Brasil e Educação em Ciências/Química:** uma análise de produções sobre o ENEM nas mídias e em documentos oficiais. 2020. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212277. Acesso em: 01 mar. 2022.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: Nora Krawczyk. (Org.). **Escola pública:** tempos difíceis, mas não impossíveis. 1ed.Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1, p. 35-51.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.L.], v. 5, p. 1-22, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425. Acesso em: 11 mar. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação & Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014. Disponível em: < https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S; MAINARDES, J. Políticas educacio- nais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. G. DA; LIMA, I. G.; SILVA, M. E. DA. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 137- 154, 28 nov. 2019. Disponível em:https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/751375149020. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIESEN, J. S. Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 56, n. 49, p. 85-110, out. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13779/10709. Acesso em: 05 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Somos o Todos Independente, Plural e Decisivo. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/ . Acesso em: 16 mar. 2022.

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 48, n. 167, p. 228-253, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/198053144800. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-228.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): con-textos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1542/1449. Acesso em 16 mar. 2022.

DESFRALDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NORMATIVAS E DOCUMENTOS BRASILEIROS

Maévi Anabel Nono[1]
Gessica Santos Couto[2]

Introdução

No Brasil, desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em 1999, são fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), revisadas pela Resolução CNE/CEB nº5/2009 (BRASIL, 2009). Tal Resolução caracteriza as creches e pré-escolas como espaços institucionais de educação e cuidado das crianças de zero a cinco anos. A criança é concebida, nas DCNEIs, como:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º).

Devendo ser tomada, nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, como centro do planejamento curricular, a criança deve ter garantido, nas escolas que a recebem, seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. O cuidado deve, de acordo com as DCNEIs, ser entendido como algo indissociável do processo educativo.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2017) determina que, nas creches e pré-escolas, devem ser garantidos para as crianças – entendidas como sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis – os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos, que também representam as formas pelas quais as crianças da Primeira Infância aprendem e se desenvolvem, devem orientar todas as práticas educativas organizadas nas instituições de Educação Infantil, nas quais o educar e o cuidar devem existir de forma integrada.

Nesse contexto da Educação Infantil definido nas normativas brasileiras, sistematizado a partir de um conjunto de conhecimentos já construído sobre o que significa educar e cuidar de crianças pequenas em ambientes coletivos, e em construção no cotidiano das instituições escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2019), crianças bem pequenas e pequenas (BRASIL, 2017) vivenciam um marco de desenvolvimento em suas vidas que focalizamos nessa pesquisa: o

[1] Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil maevi.nono@unesp.br
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil gessica.couto@unesp.br

desfralde. Vivenciada em casa e na creche, a retirada das fraldas precisa ser conduzida de forma adequada e no momento certo,

> [...] pois a criança precisa possuir maturidade suficiente para controlar o esfíncter, e uma retirada abrupta ou forçada pode causar disfunções miccionais (incontinência urinária, constipação, encoprese, enurese), além de traumas psicológicos que podem vir a repercutir durante o desenvolvimento da criança (GOH; KLEIN; CORRÊA; FRUGERI; SILVA; LOREA; MOTA, 2013, p. 1).

Barbosa e Quadros (2017) constatam que o controle dos esfíncteres e a aprendizagem do uso social do banheiro, apesar de se constituírem como grandes desafios de ordem cognitiva, social e motora e, portanto, como uma aprendizagem central para as crianças, não constam das investigações acadêmicas do campo educacional, não estão presentes nos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e nos currículos das creches e pré-escolas.

Levantamento bibliográfico realizado por Mariano (2020), sem delimitação de período de busca, na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no banco de dados bibliográficos da USP e Google Acadêmico resultou em apenas sete publicações referentes a estudos que focalizaram o controle dos esfíncteres em escolas de Educação Infantil.

Estudo realizado por Gomes (2019) com 283 professores de Educação Infantil aponta que há falta de conhecimento deles sobre o desfralde e, ao mesmo tempo, um desejo de participação em programas de formação relacionados ao tema. Para a autora, um desfralde malconduzido pode levar ao surgimento de uma disfunção vesical e intestinal nas crianças. Por esse motivo, deve ser garantida aos professores de crianças de zero a cinco anos de idade uma formação adequada para lidar com a retirada de fraldas. Estudo realizado por Goh *et al.* (2013) também indica uma falta de conhecimento de professoras de creches sobre o desfralde e aponta para a necessidade de que o tema seja tratado em conjunto por famílias e escola e abordado nos cursos de formação para a docência na Educação Infantil.

Para que o desfralde seja valorizado nas propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e nos programas das disciplinas dos cursos de Pedagogia e de formação continuada dos professores de creches e pré-escolas, é fundamental que ele seja abordado de forma adequada nas normativas e documentos oficiais da primeira etapa da Educação Básica. Nessa pesquisa, se objetiva evidenciar como o desfralde é abordado em normativas e documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais de Educação Infantil no que se refere às formas como é conceituado e às orientações sobre esse processo oferecidas para docentes e gestores de creches e pré-escolas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental (FONSECA, 2002; GIL, 2007), de caráter descritivo (GIL, 2007), em andamento no período 2021-2022. Como fontes de dados foram utilizados normativas e documentos nacionais, estaduais e municipais sobre Educação Infantil publicados no Brasil a partir de 2009. No ano de 2009 foram fixadas, no Brasil, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que estão em vigor desde então. Por esse motivo, esse ano é considerado como o inicial para a coleta de dados.
No que se refere à coleta de dados, foi realizada em dois momentos, conforme descrito a seguir:
1 – Foi realizado um levantamento de normativas e documentos nacionais de Educação Infantil nas páginas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação. As normativas e documentos publicados a partir de 2009 foram lidos na íntegra buscando-se, neles, como é abordado o desfralde na primeira etapa da Educação Básica.
2 – Foi também realizado um levantamento de normativas e documentos estaduais e municipais de Educação Infantil com o uso da ferramenta de busca Google. Foi utilizado o termo de busca "desfralde documento educação". As normativas e documentos listados na busca e publicados a partir de 2009 foram lidos na íntegra buscando-se, neles, como é abordado o desfralde na Educação Infantil. É importante ressaltar que, como há muitos documentos e normativas estaduais e municipais, optamos, nesse levantamento, por indicar no termo de busca a palavra-chave desfralde. Dessa forma, todos os documentos encontrados nessa seleção mencionavam, de algum modo, o desfralde em seu texto. Necessário também mencionar que essa busca foi realizada em dezembro de 2021, sendo listadas pelo Google 13 páginas com 126 resultados, dos quais 15 se referiam a documentos ou normativas estaduais ou municipais.
A partir da literatura sobre desfralde e função da Educação Infantil no Brasil (FELIPE, 2001; OLIVEIRA *et al.*, 2019; QUADROS, 2017), os trechos selecionados nos documentos/normativas foram analisados, de modo que se obtivesse um panorama de como esse marco do desenvolvimento é neles abordado.

Resultados e discussão

Desde 2009, quando foram revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), diversos documentos foram publicados pelo Ministério da Educação. Para essa pesquisa, na qual nos interessa o desfralde, selecionamos para análise 10 documentos que oferecem orientações gerais para o trabalho nas creches e pré-escolas e que poderiam, a princípio, mencionar o desfralde, por se tratar de um marco de desenvolvimento da Primeira Infância.
Entretanto, ao realizar a leitura dos documentos, em apenas um deles houve menção direta ao desfralde, embora em todos eles possamos encontrar trechos que se relacionam indiretamente ao tema. No documento Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) se aponta que um dos aspectos que devem ser observados pelas escolas ao autoavaliarem sua qualidade se refere à consideração do ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle do xixi e do cocô.
Nos demais documentos analisados em que o desfralde não é abordado de forma direta, encontramos orientações mais gerais sobre desenvolvimento da autonomia das crianças, atendimento de suas necessidades, localização adequada dos banheiros, entre outras.
Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por exemplo, é possível encontrar como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas "Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo" (p, 47) e "Dialogar com

crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões" (p. 49). Tais objetivos se relacionam com o desfralde, processo que exige autonomia da criança no cuidado com o corpo e possibilidade de comunicar sua necessidade de ir ao banheiro.

No documento Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) são observados aspectos que se relacionam ao uso do banheiro pelas crianças e que têm implicações importantes no processo de retirada das fraldas. Um deles se trata de um princípio que deve ser considerado pelo professor e pelos profissionais de apoio das creches e pré-escolas e que se refere à proibição de se retirar ou ameaçar retirar das crianças a possibilidade de uso do banheiro. Outro aspecto importante tratado nesse documento diz respeito à necessidade de que os banheiros, nas instituições de Educação Infantil, sejam de fácil acesso e estejam próximos aos ambientes utilizados pelas crianças.

No que se refere às normativas nacionais para a Educação Infantil publicadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 2009, selecionamos, para essa pesquisa, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Essas resoluções, de caráter mandatório, orientam a elaboração dos currículos de Educação Infantil estaduais e municipais e também a elaboração das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas. Nota-se que tais resoluções não mencionam diretamente o desfralde em seus artigos.

Selecionamos também, para análise, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Parecer CNE/CEB nº 17/2012 que traz orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesses dois pareceres há menções ao desfralde.

No primeiro parecer, o controle esfincteriano é descrito como uma das aquisições marcantes na vida das crianças da Educação Infantil. As práticas envolvidas no alcance desse controle pelas crianças são apontadas como devendo ser mediadas pelas professoras, que devem planejá-las intencionalmente. Tais práticas devem se fundamentar, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no direito da criança de ser bem atendida como pessoa humana, e no direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de relação com o próprio corpo.

No Parecer CNE/CEB nº 17/2012 são reafirmados aspectos relativos ao desfralde trazidos no Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Além disso, nesse parecer há uma ênfase no fato de que o apoio ao controle esfincteriano é função do professor de Educação Infantil, não devendo ser assumido por auxiliares, que não têm formação adequada para estar integralmente com as crianças, acompanhando-as em todas as práticas que acontecem nas creches e pré-escolas. Nesse parecer, se determina que conteúdos relacionados ao desfralde – e a demais práticas diretamente relacionadas aos cuidados na Educação Infantil – sejam parte dos currículos dos cursos de magistério, ou seja, de formação de professores.

No que se refere às normativas e/ou documentos estaduais e/ou municipais publicados a partir de 2009, e que mencionam o desfralde, foram localizados 15 deles na busca realizada. Destas 15 publicações, uma se trata de normativa (PARANAGUÁ, PR) e as demais são

documentos, sendo 11 municipais, três estaduais e uma do Distrito Federal. Os 11 documentos municipais são das seguintes cidades brasileiras: São Paulo, SP; Paranaguá, PR; Jundiaí, SP; Nova Fraiburgo, SC; Novo Hamburgo, RS; Jacareí, SP; Joinville, SC; Palhoça, SC; Votorantim, SP; Campo Bom, RS; Barretos, SP. Em relação aos documentos estaduais, são dos estados brasileiros Tocantins, Ceará e Rondônia. Importante também destacar que, das publicações, seis delas se constituem como documentos curriculares (SÃO PAULO, 2019; DISTRITO FEDERAL, 2014; TOCANTINS, 2019; PALHOÇA, 2019; CEARÁ, 2019; CAMPO BOM, 2019).

Vale ressaltar que a busca realizada para essa pesquisa limitou-se a um determinado número de publicações, disponíveis no Google, com o termo de busca "desfralde documento educação". Possivelmente outros municípios e estados brasileiros também possuem documentos que tratam do desfralde e que poderão ser analisados em outros estudos.

Em relação ao conceito de desfralde presente nos documentos, de modo geral, é tratado como um processo de cada criança bem pequena, que deve ser acompanhado pelo professor de Educação Infantil, respeitando o tempo e o ritmo de cada uma. Nas publicações de São Paulo (2019) e Novo Hamburgo (2020), o desfralde é apontado como uma das pequenas transições que as crianças vivenciam na Educação Infantil. No documento paulistano o desfralde também é apontado como um marco de crescimento, o que evidencia a importância dada a esse processo no cotidiano das escolas de Educação Infantil, e é tratado a partir da abordagem Pickler-Lóczy, cuja preocupação é a de "possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle" (SÃO PAULO, 2019).

Apenas em outras duas publicações nota-se a presença de referenciais teóricos para fundamentar o entendimento do desfralde. Em Novo Hamburgo (2019) se recorre a Piva (2014) e a Fochi, Piva e Focesi (2016) para justificar a concepção do desfralde como uma microtransição vivida pelas crianças na escola. As microtransições são entendidas como práticas sociais e aprendizagens socioculturais que não podem passar despercebidas nas rotinas cotidianas. No documento curricular cearense, há referência a Barbosa e Quadros (2017) que afirmam que o desfralde precisa ser entendido como prática cultural presente na escola e que representa importante aprendizagem social das crianças pequenas. No documento de Fraiburgo (2017) encontra-se um trecho de Moreira e Vitoria (2007). Entretanto, esse trecho não é referenciado no documento, de modo que não é possível afirmar que há uma fundamentação nele.

Nota-se, nas publicações, que o desfralde é tratado, de modo geral, como um processo de cada criança e não como um processo coletivo, o que vai ao encontro da orientação presente no Manual de Orientação Treinamento Esfincteriano (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA; SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA, 2019), segundo o qual deve-se "Evitar que a escola defina o período de TE (Treinamento Esfincteriano) em conjunto na sala, sem individualizar cada criança em relação à sua idade, nível de desenvolvimento e presença dos sinais de prontidão" (p. 5). No documento paulistano há, inclusive, uma crítica ao desfralde coletivo. A orientação é de que se respeite o tempo e o ritmo de cada criança durante a retirada das fraldas. Em Paranaguá (2020), por exemplo, destaca-se que se deve "Respeitar o período de desfralde de cada criança, sem estabelecer temporalidade". Em

Jundiaí (2020), a orientação é a de que "O processo de desfralde se dá de forma individual e muda de acordo com o desenvolvimento de cada criança, portanto, deve-se respeitar o tempo de cada uma" (p. 18).

No documento de Fraiburgo (2017), algumas orientações ainda remetem ao desfralde como devendo acontecer de forma coletiva na escola e com base nas decisões dos adultos, embora essa determinação não apareça de forma direta: "planejar a rotina da turma e estabelecer a melhor época para iniciar o processo com mais de uma criança ao mesmo tempo, mesmo que algumas estejam mais adiantadas do que outras; colocar algumas crianças ao mesmo tempo sentadas no vaso no banheiro de forma que uma incentive a outra; o verão é uma boa época para iniciar o processo de educação do controle de esfíncteres". De acordo com Felipe (2001), a prática de colocar as crianças ao mesmo tempo para fazer xixi ou cocô, como se todas as pessoas fossem iguais em suas necessidades, se constitui numa violência aos direitos das crianças.

Analisando as publicações municipais e estaduais é possível notar, em quatro delas, diferentes orientações relativas ao uso de penicos durante o processo do desfralde nas escolas de Educação Infantil. Dois documentos indicam que o uso deles é inadequado e não deve ocorrer: "Não se deve utilizar penicos ou "troninhos" no ambiente escolar. É importante familiarizar a criança com o vaso sanitário, explicando-lhe quando e como usá-lo" (JUNDIAÍ, 2020, p. 18; VOTORANTIM, 2020, p. 26).

Em outros dois, há um incentivo ao uso do penico antes do uso do vaso sanitário, como em Fraiburgo (2017), segundo o qual, "Quando a criança tem o penico ao seu alcance, ela costuma ensaiar algumas brincadeiras, sem fazer uma associação clara entre penico-xixi-cocô e as brincadeiras que pode criar. Ela pode, por exemplo, colocar o penico na cabeça e fazer de conta que é um chapéu. Posteriormente, com a ajuda e o incentivo do adulto e também através da imitação de outras crianças, ela passa a deixar no penico suas fezes ou urina". No documento de Jacareí (2020), o penico também é mencionado, ficando claro que seu uso é considerado adequado na escola. Aponta-se, na referida publicação, que um dos sinais de que a criança tem condições de iniciar o desfralde é o de que ela "Identifica que penico, privada ou vaso sanitário são os lugares corretos para cocô e xixi". No mesmo documento, orienta-se que "poderá ser deixado o "troninho" no banheiro e o mesmo deverá ser lavado e desinfetado após cada uso" e que os pais poderão usar o penico em casa.

Mota e Barros (2008), ao tratar da disfunção miccional que pode ocorrer diante de posições inadequadas adotadas pela criança durante o treinamento esfincteriano, afirmam o seguinte a respeito do uso do penico ou do vaso sanitário:

> As posições inadequadas para esvaziamento vesical ocorrem quando é utilizado um penico muito baixo, criando uma posição de "cócoras", que estimula pressão durante a micção. Por outro lado, um vaso sanitário normal, sem redutor, motiva que a criança contraia os músculos da coxa e não relaxe a musculatura perineal, dificultando o esvaziamento vesical. Diante disso, o ideal é o uso do vaso com redutor e um suporte para os pés ou penico adequado ao tamanho da criança (p. 13).

Em cinco das publicações analisadas encontramos orientações sobre a idade adequada para o processo de desfralde das crianças na escola de Educação Infantil. Em Jacareí (2020), afirma-se que "Em geral, por volta dos 2 anos, a criança começa a apresentar sinais de que

está pronta para desfraldar". No documento do município de Barretos (2019), destaca-se que "O desfralde começa quando se inicia o processo de utilização do banheiro, por volta dos dois anos e pode durar até os quatro anos, dependendo da autonomia da criança". Na publicação de Joinville (2016), orienta-se que o desfralde tenha início no segundo semestre do ano nas turmas de Berçário 2 que, naquele município, de acordo com a mesma publicação, atendem crianças de até 1 ano, 11 meses e 29 dias. Nos documentos curriculares de Palhoça (2019) e Campo Bom (2019), a vivência do processo de desfralde aparece como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

A respeito da idade adequada para o desfraldamento, Nunes, Araújo, Colombelli e Souza (2017) afirmam:

> O controle esfincteriano é um importante marco no desenvolvimento infantil e, para que seja alcançado, não depende somente de treinamento - como acredita a sabedoria popular -, é essencial a integridade das estruturas anatômicas envolvidas neste ato e a habilidade do sistema nervoso em sincronizá-las. De acordo com Meneses, a aquisição da continência depende do aumento gradativo da capacidade vesical e da maturação dos lobos frontal e parietal, que ocorre nos primeiros dois anos de vida. A aquisição da continência pode ocorrer dos 2 até os 4 anos de idade; Jansson et al. demonstraram que a idade média para que a continência urinária seja atingida é aos 3,5 anos (p. 100).

No documento de Fraiburgo (2017) se afirma que "Mais importante do que a idade da criança, são as capacidades que ela precisa desenvolver para iniciar esse processo". Em cinco dos documentos analisados, as capacidades ou habilidades das crianças também são mencionadas como importantes de serem consideradas para se iniciar o processo de desfralde e, em alguns casos, como sinais de que o desfralde pode ser iniciado. Dentre tais habilidades, são citadas ficar sentada sozinha; andar com segurança; conseguir tirar e colocar as roupas; perceber a vontade de urinar e evacuar, conseguir controlá-la e saber comunicá-la; entre outras (JUNDIAÍ, 2020; FRAIBURGO, 2017; JACAREÍ, 2020; VOTORANTIM, 2020; BARRETOS, 2019).

O processo de desfralde implica também na aprendizagem, pela criança, do uso social do banheiro. Em quatro dos documentos analisados, há referência à organização desse espaço, ou de elementos dele, para utilização pelas crianças. No documento de Novo Hamburgo (2020) são apresentadas algumas questões a serem observadas nas creches e pré-escolas durante a retirada de fraldas: "As crianças que já caminham têm acesso às pias e vasos sanitários de acordo com sua estatura? Os itens de higiene - papel higiênico, papel toalha, sabonete líquido - estão ao acesso das crianças? (p. 37). No documento do município de Jacareí (2020) é apontada como uma das atribuições da auxiliar de Enfermagem das escolas "Orientar com a equipe gestora todos os cuidados necessários quanto à higiene pessoal dos adultos e a manutenção dos ambientes no processo do desfralde dos bebês na creche" (p. 105). No mesmo documento, destaca-se que

> É importante à Equipe Gestora reorganizar a higienização dos banheiros neste período, disponibilizando borrifador de álcool 70, bem como deixar disponível um (a) funcionário (a) da limpeza para limpar/lavar mais vezes o banheiro, sempre que for necessário. O vaso sanitário da creche deverá seguir o tamanho infantil. Também poderá ser deixado o

> "troninho" no banheiro e o mesmo deverá ser lavado e desinfetado após cada uso (JACAREÍ, 2020).

Em Joinville (2016) também se afirma a importância de que o vaso seja de tamanho adequado às crianças. No documento cearense (2019) se nota uma preocupação com o uso dos banheiros que vai além de questões de higiene e cuidados de manutenção com o espaço; o banheiro é entendido como ambiente de aprendizagem:

> Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem na instituição de Educação Infantil ultrapassam os limites das salas de referência das crianças, e devem ser planejados intencionalmente em todos os espaços da unidade. Com isso, pátios internos e externos, banheiros, salas de referência, refeitórios, biblioteca e espaços de leitura, dentre outros, configuram ambientes, nos quais as crianças e adultos convivem, vivem experiências diversificadas e constituem novas aprendizagens (p. 121).

Não se observa, de modo geral, nos documentos, a descrição das consequências de um desfralde malconduzido (seja por seu início precoce ou por uso de técnicas inapropriadas) como disfunções miccionais (incontinência urinária, constipação, encoprese, enurese), traumas psicológicos que podem vir a repercutir durante o desenvolvimento da criança (GOH *et al.*, 2013), disfunções vesical e intestinal (GOMES, 2019), distúrbios ansiosos, sintomas urinários e intestinais, efeito devastador sobre a autoestima da criança, síndrome de disfunção eliminatória (NUNES *et al.*, 2017). Em quatro dos documentos nota-se apenas um indicativo de que esse processo deve ocorrer naturalmente, de modo que aconteça "sem traumas" (JUNDIAÍ, 2020; VOTORANTIM, 2020), de que "É importante fazer com que esse processo ocorra de forma tranquila para a criança, senão, ela poderá sofrer com isso e apresentar outros tipos de problemas no decorrer do tempo" (FRAIBURGO, 2017) e de que não é recomendado insistir na retirada das fraldas pois, caso a criança não esteja pronta, essa ação poderá gerar ansiedade ou insegurança e resultar em comportamentos, sentimentos e pensamentos inadequados (JACAREÍ, 2020).

Na publicação jacareiense também se aponta a necessidade da observação cuidadosa do momento mais adequado para o desfralde de modo que se evite retornar o uso da fralda, o que não é desejado, de acordo com o documento. Nesse documento se afirma que "Problemas podem acontecer com o desfralde feito sem que a criança apresente os sinais de prontidão, pois quando a mesma passa por um momento mais tenso ou inseguro poderá ocorrer obstipação intestinal por retenção ou perda do controle já adquirido" (JACAREÍ, 2020).

No mesmo documento, encontra-se um modelo de bilhete a ser enviado aos pais das crianças em processo de desfralde. Nesse bilhete, há um esclarecimento de que os pais não devem repreender as crianças em caso de escape, pois "Quando essa repreensão acontece, a criança pode tentar prender o coco da próxima vez para não envergonhar o pai ou a mãe ou ainda ficar com a bexiga cheia, causando infecções urinárias" (JACAREÍ, 2020).

Em oito dos documentos analisados as famílias são citadas nos trechos referentes ao desfralde. Em Paranaguá (2020) destaca-se que se deve manter uma relação de parceria com a família durante esse processo vivido pelas crianças. Em Jundiaí (2020) se afirma que a família e a escola devem caminhar juntas durante a retirada das fraldas. No documento do

Distrito Federal se orienta que os profissionais devem organizar o processo de desfralde com as famílias. Em Votorantim (2020) se destaca que "Para esse processo é necessário comunicação e parceria com as famílias".

No documento de Barretos (2019) também se aponta que se trata de um processo que necessita da parceria com a família. Em Campo Bom (2019) os termos apoio e incentivo da família são utilizados quando se trata do desfralde. Na publicação de Joinville (2016) se destaca a necessidade do diálogo e de combinados com as famílias e se ressalta a importância de que as famílias sejam encorajadas na conquista do desfralde pelas crianças.

No documento fraiburguense, orienta-se que as famílias sejam informadas sobre a época em se iniciará o desfralde na creche, de modo que possam colaborar com o processo por meio de ações complementares em casa. Dessa forma, entende-se que, nesse município, o desfralde é encarado como tarefa da creche, a ser realizada com o auxílio das famílias. De modo diferente, no documento jacareiense nota-se que o desfralde é encarado como tarefa da família, a ser realizada com apoio da creche:

> A Equipe Gestora da creche deverá realizar uma reunião com os familiares das crianças que já atendem aos requisitos para o desfralde (o olhar atento das equipes de sala trará subsídios para um olhar mais assertivo a respeito dessas crianças e se realmente estão aptas para o desfralde), enviando, a seguir, um bilhete na Agenda da Criança a fim de orientar a família sobre os procedimentos a serem seguidos, em parceria com a Creche, a respeito deste importante passo no desenvolvimento da criança. [...] *Após a família iniciar o processo de desfralde em casa*, a Equipe Gestora e os demais funcionários da creche se organizarão para que ocorra também o desfralde na creche. [...] *A tiragem das fraldas das crianças deve acontecer primeiramente em casa. É papel da família iniciar este processo*, que continua na Creche dias após iniciar junto com os responsáveis. *A Creche servirá como uma base de apoio* e ajudará os pais e as crianças neste processo (grifos nossos) (JACAREÍ, 2020).

Goh *et al.* (2013, p. 1) apontam que "um trabalho conjunto entre família e escola deve ser realizado de modo que os procedimentos para a aprendizagem do controle esfincteriano tenham continuidade".

Um aspecto que fica evidente durante a análise dos documentos e normativas municipais e estaduais se refere ao fato de que, em seis deles, há orientações sobre ações que deverão ser realizadas pelos profissionais das creches durante o processo de desfralde. No documento paulistano, orienta-se que o adulto realize ações que objetivem tornar a criança cada vez mais autônoma e ativa nos cuidados do seu corpo, de modo que ela mesma "[...] tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso" (SÃO PAULO, 2019).

Nas demais publicações se encontram ações que permitam ao adulto conduzir o processo de desfralde, ainda que se ressalte o respeito ao tempo e ao ritmo das crianças. São ações voltadas ao ensino para as crianças do uso adequado do vaso sanitário e do banheiro e das formas corretas de higienização; ações voltadas ao oferecimento regular do banheiro para as crianças que estão em processo de retirada das fraldas; ações que se referem ao que observar nas crianças durante esse processo; ações relativas a procedimentos para auxiliar na conquista do controle esfincteriano e na familiarização com o vaso sanitário.

Também são descritas ações que não devem ser realizadas pelos profissionais durante o processo de desfralde como postergar a ida da criança ao banheiro quando solicitada por ela, puni-la ou castigá-la quando não conseguir usar o vaso sanitário, deixar a criança por muito tempo no vaso quando ela não conseguir urinar ou evacuar (JUNDIAÍ, 2020; VOTORANTIM, 2020).

Considerações finais

Apesar da importância do desfralde no cotidiano das vidas das crianças em creches e pré-escolas, nota-se, por meio dos dados analisados, sua quase inexistência nos documentos nacionais voltados para a Educação Infantil. Considerando o papel orientador de tais documentos, seria fundamental que abordassem o desfralde revelando sua relevância no dia a dia das instituições infantis.

Nas normativas nacionais nas quais o desfralde é abordado, se observa um entendimento dele que vai ao encontro da literatura sobre esse marco de desenvolvimento e sobre Educação Infantil (BARBOSA; QUADROS, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2019; GOH *et al.*, 2013; GOMES, 2019). Há, inclusive, nessas normativas, o destaque para a necessidade de que o desfraldamento seja função da docente que atua nessa etapa da Educação Básica, devendo fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores.

Nos documentos e normativas estaduais e municipais se observam diferenças nos modos como o desfralde é concebido, na forma de encarar o papel da escola e da família nesse processo, nas formas de orientação de como deve ocorrer o desfraldamento nas creches e pré-escolas. Notam-se também lacunas nas orientações sobre as consequências de um desfralde malconduzido.

De modo geral, nota-se a importância de que o desfralde tenha lugar para ser estudado e discutido em cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil, sendo tratado de modo adequado em documentos e normativas que orientam e definem o trabalho nas creches e pré-escolas brasileiras.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, nº 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213/2948 Acesso em maio 2021.

BARRETOS. Centro de Formação do Profissional da Educação. **Manual de orientações.** Auxiliar de cuidados diários. Barretos, 2019. 58 p. Disponível em: http://educacao.barretos.sp.gov.br/downloads/CEFORPE_2019__Manual_de_Orientacoes_ACD.pdf Acesso em fev. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, DF, dez. 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**, Brasília, DF, dez. 2017.

CAMPO BOM. Secretaria de Educação e Cultura. **Documento orientador curricular municipal Campo Bom.** Campo Bom, 2019. 303 p. Disponível em: http://www.campobom.rs.gov.br/index.php/servicos-online/downloads-e-utilidades/79-secretaria-de-educacao-e-cultura/documentos/113-documento-orientador-municipal-campo-bom Acesso em fev. 2022.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Ceará, 2019. 619 p. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf Acesso em fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Infantil.** Distrito Federal, 2014. 188 p. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/2-educacao-infantil.pdf Acesso em fev. 2022.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil:** pra que te quero? Artmed: Porto Alegre, 2001. p. 27-37.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, UEC, 2002. Apostila.

FRAIBURGO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Coordenação da Educação Infantil. **Orientações para Auxiliar Educacional da Educação Infantil do Município de Fraiburgo**. Fraiburgo, 2017. 37 p. Disponível em https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-Auxiliar-de-Sala-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-do-Munic%C3%ADpio-de-Fraiburgo.pdf Acesso em fev. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOH, Cibele Keiko; KLEIN, Laura; CORRÊA, Mateus dos Santos; FRUGERI, Fernanda Pinheiro; SILVA, Wesley Ferreira da; LOREA, Cecília Fernandes; MOTA, Denise Marques. Trenzinho do banheiro: conhecimentos sobre o treinamento esfincteriano no ambiente

escolar, In: XXII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2013, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2013. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2013/CS_00963.pdf Acesso em maio 2021.

GOMES, Luana Rodrigues. **Explorando as necessidades de informação sobre treinamento esfincteriano em professores da Educação Infantil.** 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências da Saúde Departamento de Enfermagem, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24779/1/2019_LuanaRodriguesGomes_tcc.pdf Acesso em maio 2021.

JACAREÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de creches** – Guia de orientações aos Gestores das Creches Municipais e Conveniadas a respeito de Procedimentos Administrativos e Propostas Pedagógicas. Jacareí, 2020. 134 p. Disponivel em https://educajacarei.com.br/wp-content/uploads/2021/02/MANUAL-DE-CRECHES-08-de-02-de-2021.pdf Acesso em fev. 2022.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Metodologias da alimentação, higiene e repouso.** Educar e cuidar na Educação Infantil: caminhos metodológicos para a Rede Municipal de Joinville. Joinville, 2016. 38 p. Disponível em: https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Metodologia-da-alimenta%C3%A7%C3%A3o-da-higiene-e-do-repouso-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-da-Rede-Municipal-de-Ensino-de-Joinville.pdf Acesso em fev. 2022.

JUNDIAÍ. Prefeitura de Jundiaí. **Manual Boas Práticas no Atendimento da Rede Municipal de Ensino.** Jundiaí, 2020. 38 p. Disponível em https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Manual-de-boas-praticas_final-2020-2-1-1.pdf Acesso em fev. 2022.

MOTA, Denise M.; BARROS, Aluisio J. D. Toilet training: methods, parental expectations and associated dysfunctions. **J Pediatr** (Rio J). 2008; 84(1):9-17. Disponível em https://www.scielo.br/j/jped/a/kgbgVbNsdLJxS7BNQyMDyMH/?format=pdf&lang=pt Acesso em fev. 2022.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da ação pedagógica. Educação Infantil.** Documento orientador. Caderno 2. Novo Hamburgo, 2020. 114 p. Disponível em https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf Acesso em fev. 2022.

NUNES, Gabriela de Carvalho; ARAÚJO, Edevard José de; COLOMBELLI, Eliete Magda; SOUZA, José Antônio. A percepção dos educadores acerca da disfunção eliminatória. **Residência Pediátrica** 2017; 7(3):97-101. Disponível em

https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v7n3a03.pdf Acesso em fev. 2022.

PALHOÇA. **Base curricular da rede municipal de ensino de Palhoça.** Palhoça, 2019. 765 p. Disponível em: http://www1.palhoca.sc.gov.br/BC.pdf Acesso em fev. 2022.

PARANAGUÁ. Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. **Instrução nº 02/2020** – SEMEDI – Assunto: Procedimentos para organização e rotina nas instituições municipais de Educação Infantil de Paranaguá. Paranaguá, 2020. 10 p. Disponível em https://www.paranagua.pr.gov.br/semedi/downloads/Insru%C3%A7%C3%A3o%2002%202020%20EI.pdf Acesso em fev. 2022.

QUADROS, V. S. R. Significando as vivências do desfralde na escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 15, nº 53, p. 28-31, out./dez. 2017.

RONDÔNIA. **Educação Infantil.** Caderno de orientações pedagógicas de Rondônia. Rondônia, 2020. 157 p. Disponível em: https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/editor/files/CADERNO%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf Acesso em fev. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo, 2019. 228 p. Disponível em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf. Acesso em fev. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SOCIEDADE BRASILEIRA DE UROLOGIA. **Manual de orientação treinamento esfincteriano.** Set. 2019. Disponível em https://portaldaurologia.org.br/medicos/wp-content/uploads/2020/01/Treinamento_Esfincteriano.pdf Acesso em fev. 2022.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes. **Documento curricular Tocantins.** Educação Infantil. Tocantins, 2019. 110 p. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/209817 Acesso em fev. 2022.

VOTORANTIM. Secretaria de Educação. **Manual de boas práticas para o atendimento na Educação Infantil.** Votorantim, 2020. 28 p. Disponível em: https://www.votorantim.sp.gov.br/arquivos/anexo_manual-de-boas-praticas-na-ed-inf_versao_final_27093217.pdf Acesso em fev. 2022.

QUAL LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Maria Keila Jeronimo[1]

Introdução

As pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil de uma forma geral ainda são bastante incipientes. Pensamos que muitas lacunas ainda existem sobre o tema, por isso, estudos sobre este ensino são necessários e importantes, merecendo mais atenção nas rodas de debates e discussões, sobretudo, devido às mudanças recentes ocorridas na educação básica promovidas pela nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como, pelas mudanças políticas e culturais que afetam diretamente as políticas de educacionais.

O ensino de filosofia nem sempre foi uma constante no currículo do Ensino Médio, essa inconstância influencia até mesmo nas pesquisas sobre essa temática. Desde o seu retorno aos currículos escolares, garantido pela Lei Federal nº 11.684/ 08, bem como pela Lei 13.413/ 17 no art. 3º que recebe o §2º que afirma: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia", diversas reflexões vêm sendo desenvolvidas sobre esse tema, que se propõem a problematizar sobre algumas questões.

Quando tratamos sobre o ensino muitas questões veem a nossa mente, como por exemplo, qual a melhor metodologia a ser adotada pelo professor, ou referindo-se ao conteúdo, o que afinal de contas devemos ensinar, quais temas devemos privilegiar no momento do planejamento. Entretanto, aqui, iremos nos deter em discutir sobre o espaço que a filosofia ocupa no currículo do ensino médio.

Ao longo dos últimos 40 anos vimos que o ensino de filosofia no ensino médio passou por várias alterações, alguns fatores contribuíram para isso, mas, sobretudo, por questões políticas, o que reverberam na institucionalização nos âmbitos formativos. Como sua retirada do currículo na década de 70 por meio da Lei 5.692/ 1971, por conta da ditadura militar, seu retorno posterior na década de 90, e sua consolidação em 2008, como dito anteriormente, e mais recentemente, com as propostas de mudanças com a nova BNCC.

Neste sentido, nos propormos neste trabalho realizar uma análise dessas mudanças que afetam diretamente o futuro do ensino de filosofia no ensino médio. Seguindo esse fio condutor, e por entender a necessidade dessa reflexão, este estudo apropria-se de algumas inquietações permanentes sobre o currículo como aponta Moreira e Silva (2013, p. 14):

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ Natal/ Brasil. keilajeronimo@hotmail.com

Como esclarece o autor, o currículo é produto de associações de ideais, de uma convergência de interesses e motivações de um grupo ou particulares, que ressaltam a identidade e objetivos de um grupo, em outras palavras, o currículo é um espaço de controle e disputa, restando saber quem o domina, quem o ocupa e quais interesses inerentes nessa ocupação.
Neste aspecto, quando refletimos sobre o currículo algumas perguntas emergem nos deixando mais inquietos, motivando-nos a desenvolver o presente estudo. Diante do cenário atual, e de algumas propostas de mudanças na política pública educacional vigente que afeta diretamente o Ensino Médio e, por conseguinte, o ensino de filosofia, pretende-se discutir o seguinte problema: Qual espaço da filosofia no ensino médio no Brasil?
Para discutir sobre o questionamento, seguimos o seguinte percurso metodológico, um estudo documental sobre as leis que regem esse nível de ensino, e uma pesquisa bibliográfica, com o aporte teórico que discutem sobre currículo e o ensino de filosofia na educação básica no Brasil.
Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, a sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.
Neste sentido, foram consultadas várias literaturas relativas ao assunto em questão, como livros, leis e artigos publicados na *internet* os quais são essenciais para nossa reflexão e embasamento da pesquisa em curso. No primeiro momento apresentamos como se apresentou a disciplina de filosofia no decorrer da história educativa no Brasil, depois se discute sobre as implicâncias da nova BNCC para o ensino de filosofia na educação básica de nível médio.

O ensino de filosofia na educação básica no Brasil

De forma breve e sucinta, dividimos em dois momentos a descrição de como se deu a oferta do ensino de filosofia na educação secundaria no país, no primeiro momento o período compreendido como Primeira República, e no segundo momento do Estado Novo a atualidade. Inicialmente na Primeira República acontece a reforma educativa de Epitácio Pessoa, por meio do decreto nº 3.914/ 1901, que introduziu a lógica no sexto ano do ensino secundário, entretanto mesmo integrando o currículo com lógica, a Filosofia não era exigida nos "exames parcelados" que davam ingresso às escolas superiores.
Posteriormente ocorreu a reforma de Rivadávia Corrêa, com o decreto nº 8.659/ 1911, quando os programas curriculares deviam voltar-se para a prática, deixando de ser mero preparatório para adentrar no curso superior, com esse intuito, a Filosofia perdeu novamente seu lugar no currículo.
Em seguida veio a reforma educativa de Carlos Maximiliano, por meio do decreto nº 11. 530/ 1915, nesse período havia um curso facultativo de Lógica e História da Psicologia, com exposição das doutrinas das escolas filosóficas, porém, teve pouca influência, pois somente tais doutrinas eram utilizadas apenas para prova oral do exame vestibular da Faculdade de Direito. Com a reforma de Rocha Vaz, decreto de nº 16.782/ 1925, a disciplina de Filosofia foi incluída no quinto e no sexto ano e estendeu-se à história da Filosofia.

Já no segundo momento, a partir do Estado Novo até a atualidade, somam-se sete reformas que implicaram diretamente na presença ou ausência do ensino de filosofia no currículo. A primeira ainda na década de 30, com a reforma de Francisco Campos com o decreto nº 21.241/ 1932, a qual incorporou aspectos das lutas ideológicas entre católicos e liberais, refletindo na elaboração do currículo, com a presença da psicologia, lógica, sociologia e história da Filosofia. Após ocorreu a reforma de Gustavo Capanema, Decreto nº 4.244/ 1942, nessa reforma, a Filosofia passa a ocupar um maior espaço, contudo, a disciplina sobre história da filosofia, estabelecida pela Reforma anterior não compunha mais o currículo.
Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, instituída por meio do decreto nº 8.659, a filosofia no ensino secundário de ensino se tornou com o caráter de complementar, deixando de ser uma disciplina obrigatória, assegurada na reforma anterior, para os cursos clássico e científico. E definitivamente, com a Lei 5. 692/1971, a disciplina Filosofia foi excluída oficialmente dos currículos do secundário, sendo substituída pela disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC.
Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei 9.496, o ensino de filosofia retorna ao currículo. Esta lei considera importante o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, (BRASIL, 1996). E, com a Lei 11.684/ 2008, tem-se finalmente a inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, demonstrando-se como um grande avanço para presença dessa saber no currículo para seu contributo na formação de jovens e adolescentes.
Em 2017 foi promulgada a nova Base Nacional Comum Curricular, a Lei 13.415/2017, que no seu texto versa sobre a obrigatoriamente de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, entretanto, não delibera como esta disciplina se apresenta no currículo, deixando para cada Estado da federação a discricionariedade sobre isso. Neste aspecto, encontra-se o grande desafio para o ensino de filosofia, pois qual espaço destinado para essa disciplina? enquanto um saber constituído e consolidado historicamente e epistemologicamente, o qual deve ser reconhecido enquanto ensino necessário para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e emancipação do sujeito. Assim, discutiremos a seguir sobre esses desafios impostos por essa recente mudança.

O ensino de filosofia e a nova BNCC do ensino médio

Como dito, a filosofia nem sempre esteve presente no currículo da educação básica no Brasil, após a implementação do regime militar, esta foi excluída oficialmente dos currículos de ensino médio por meio da Lei 5.692/ 1971, e foi substituída pela disciplina de Educação moral e cívica com o objetivo de transmitir a Doutrina da Segurança Nacional e, de forma velada, minimizar o impacto crítico do ensino da filosofia. A partir da década de 80 com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar nas décadas de 1980 e 1990 a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, através de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação. (SÁ JÚNIOR, 2010)
Ainda de acordo com Sá Júnior (2010), a inclusão da disciplina nos Estados correspondeu à mobilização de diversos setores da sociedade, motivada, fundamentalmente, pela percepção da importância de um trabalho sistemático com a filosofia na formação dos jovens, a partir dos mais diversos argumentos e pontos de vista. Com a nova legislação de finais dos anos

1990, alguns estados passaram a adotar os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCN's EM como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há uma inclinação para implementação uma abordagem transversal; noutros aspectos, identifica-se, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina.

Com a vigência da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9.394/ 96, o deputado federal Roque Zimmermann apresentou o Projeto de Lei nº 9/ 2000, que complementava o Artigo 36 da LDB, o que tornaria obrigatório o ensino de filosofia no ensino médio. Ao ser aprovado pelo Senado foi sancionada a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Esta lei altera o artigo 36 da Lei nº 9.394/ 96, no que se refere ao tema em questão, no inciso IV diz "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio" (BRASIL, 2008).

Assim não aparece mais domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, como constava na LDB, mas a torna como de caráter obrigatório no currículo. Devendo ser ministrada em todas as séries do Ensino Médio, o que possibilitou a uniformização na prática dos estados e escolas, pois em muitos lugares era ensinada em apenas uma ou duas das séries do ensino médio.

E mais recentemente, o ensino médio passa mais por uma alteração, o então ministro Mendonça Filho decretou a Medida Provisória nº 746/ 2016, que instituía a nova BNCC, a qual visa a reforma do Ensino Médio. Essa postura rompe as estruturas curriculares: de um lado, uma BNCC para o ensino infantil e a educação fundamental; de outro, uma BNCC voltada para o Ensino Médio.

A nova base nacional comum curricular já estava prevista na LDB, em seu Artigo 26, visando uma normatividade que garantisse uma formação comum na educação básica, complementada por cada estabelecimento escolar e cada sistema de ensino. Estava também, em certa medida, presente na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), o que parece mais avançada em muitos aspectos.

Após a terceira versão, a BNCC é instituída pela Lei nº 13.415/2017, nela fica estabelecido que a matriz da BNCC referente ao ensino médio ocupará no máximo 1.800 horas, sendo complementadas pelos itinerários formativos, que são a ênfase na formação em áreas específicas como: "Linguagens e suas tecnologias", "Matemática e suas Tecnologias", "Ciências da Natureza e suas Tecnologias", "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" e, por fim, "Formação Técnica e Profissional".

Na prática a institucionalização da BNCC nas escolas implicam em várias questões, pois como ela estabelece o teto máximo, não deixando claro mínimo de carga horária para cada disciplina, não saberemos ainda como ficará a organização do currículo. Outra questão que deve ser salientada é que essa roupagem dada pelos itinerários formativos repassam a ideia de uma formação flexível, no entanto, pode-se chegar ao ponto de uma formação precária nos 03 (três) anos do ensino médio.

Quando passamos para a análise das disciplinas propriamente dita, vimos que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assim como nas leis anteriores, ratificam a ênfase nessas duas disciplinas, ou seja, o modelo curricular centrado em ambas, e o restante das disciplinas das outras áreas de conhecimento deverão ser diluídas nas horas restantes.

Percebe-se então, que no currículo sempre haverá uma disputa por espaços, advém outros questionamentos sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende,

e quais as maneiras de se relacionar no espaço educativo, dado que o currículo é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias, mas, sim, condicionadas por pressupostos, interesses e intenções historicamente determinados, e sobretudo como expressão das relações de poder:

> [...] o currículo é expressão das relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relação de poder. (SILVA, 2009, p. 29)

Neste sentido, pensamos que todas as escolas que ofertam o ensino médio, se faz importante e imprescindível que ocorra debates urgentes para que se repense e reconheça o contexto educativo destas instituições e, a partir dele, possa se configurar uma rede curricular adequada aos processos formativos, incluindo de maneira equilibrada e verdadeiramente flexível os componentes curriculares, incluindo a filosofia, como uma disciplina que tem muito a contribuir para a formação da cidadania e instigar a criticidade dos alunos.

Vimos que o grande desafio da escola será na articulação e composição do currículo, pois todas as disciplinas que perderam o caráter obrigatório, como o caso da Filosofia e da Sociologia é bem ilustrativo para o cenário problemático vislumbrado anteriormente, agora o espaço antes ocupado formalmente com suas 02 (duas) horas semanais deverá ser dividido com outras disciplinas como História, Geografia, Arte e Sociologia.

Neste aspecto, pensando sobre outra perspectiva, mas ainda refletindo sobre o espaço que a filosofia terá nesta nova BNCC, isso nos faz retomar à discussão proposta por Horn (2013, p.12)

> [...] a necessidade de se encontrar caminhos para legitimá-la como disciplina escolar, é que nos colocamos o desafio de pensar e repensar o "lugar" da Filosofia no currículo como ainda o "não lugar", ou seja, como sendo ainda um espaço em constante tensão e construção.

E por isso, pensar sobre as relações que podem se estabelecer entre o currículo e ensino, e a importância e prioridade que se dá ao ensino de filosofia, não apenas como campo ocupado formalmente, mas, enquanto disciplina ou conhecimento consolidado de um currículo consciente do papel da filosofia.

Outro debate possível a partir da BNCC, posto na lei 13.415/2017 mais precisamente o artigo 3º, § 2o, que afirma que a filosofia deve ser incluída de forma obrigatória como estudos e práticas. A propósito, este item foi uma inclusão do Congresso Nacional visto que o projeto de lei inicial não constava nada do tipo. Em outros termos, a BNCC/ EM precisa especificar o que significa tratar a filosofia como "estudos e práticas", sobretudo agora, quando foi retirada sua obrigatoriedade.

Será esse o desafio das escolas e dos professores que trabalham com ensino de filosofia, pois deverão encarar e pensar na construção de um currículo participativo, compreendendo o papel fundamental desse ensino na educação profissional, como afirma Horn (2013, p. 23)

> Pensar a Filosofia como ensino implica, necessariamente, levar em conta o problema da natureza e da Educação Básica. Não cabe evidentemente à Filosofia a responsabilidade de levar a cabo esse debate, mas considerá-lo como um dos elementos de preocupação de suas reflexões no espaço escolar com seus pares tendo em vista o processo de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola. Certamente a filosofia tem muito a contribuir. Construir uma concepção e prática educacional que leve em conta pari passu as dimensões: intelectual, afetiva, física, estética, política, profissional é também e, sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola.

Por isso, refletir sobre o ensino de filosofia e o espaço que este ocupa no currículo faz parte de um projeto filosófico na escola, permeado de concepções e práticas, numa associação de ideias que comportam as dimensões intelectual, afetiva, física, política e profissional. Isso só será possível com esforços envidados junto à comunidade escolar, em um processo conjunto de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola pelos sujeitos participantes, e que estejam conscientes do papel da filosofia no ensino médio.

E por fim, longe de esgotar a discussão sobre o problema aqui apresentado, e nem era a intenção por se tratar de um estudo embrionário, mas que nos instiga a pensar e refletir sobre essa questão que é o espaço ocupado pela filosofia no currículo. É um grande desafio para o ensino de filosofia, pensar sobre espaço destinado para essa disciplina, enquanto um saber constituído e consolidado historicamente e epistemologicamente, o qual deve ser reconhecido enquanto ensino necessário para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e emancipação do sujeito.

Conclusão

O ensino de filosofia se apresenta como um desafio na esfera da educação básica. Percebe-se uma inconstância na sua oferta no ensino médio, por isso, investigar sobre o espaço destinado e ocupado pela filosofia é necessário e importante, tanto pelos professores de filosofia, como também, pela comunidade escolar responsável pela elaboração do currículo. Este se apresenta como espaço de disputa de poder, por isso, mais esforços devem ser dispendidos para o debate sobre o ensino de filosofia, principalmente pelas mudanças instituídas recentemente pela nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC.

Quando tratamos sobre a BNCC ressaltamos a necessidade de voltar-se ao debate instigado pela leitura da lei 13.415/2017, mais precisamente o artigo 3º, § 2o, que afirma que a Filosofia deve ser incluída, de forma obrigatória, como estudos e práticas. Quando ainda não tínhamos certeza do que se tratava esses estudos e práticas veio a supressão da obrigatoriedade, e agora a filosofia deverá ser diluída com outras disciplinas.

Por fim, pensamos que os desafios daqui para frente é o enfrentamento das forças que permeiam o currículo, para que a filosofia venha ocupar um espaço satisfatório, e isso é uma demanda para as escolas e professores que trabalham com ensino, pois deverão encarar e pensar na construção de um currículo participativo, compreendendo o papel fundamental desse ensino no ensino médio. Isso só será possível com esforços envidados junto à comunidade escolar, em um processo conjunto de construção do currículo e do projeto

pedagógico da escola pelos sujeitos participantes, e que estejam conscientes do papel da filosofia no ensino médio para a formação de jovens e adolescentes, como cidadãos críticos e autônomos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911.** Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: https://www2. camara.leg.br/legin/ fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.htm1. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11. 530 de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: https://www2.camara. leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto de nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Disponível em: https://www2.camara. leg .br/legin/fed/decret /1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL**. Decreto de nº 21.241, de 04 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/193 0-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei de nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Institui como Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942c. Disponível em: https://www2.camara. leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Lei de nº 4.024 de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 03/ 07/ 2019;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 11.684/ 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 04 out. 2018.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio:** orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/ Semtec, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746, de 2016.** Reformulação Ensino Médio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em 24/ 11/ 2018.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm**> Acesso em 18/ 10/ 18.**

HORN, G. B. Filosofia, Ensino e Currículo: Legalidade x Legitimidade. In: SÁ JÚNIOR, L. A. BIELLA, J. **Filosofia no Ensino Médio: Desafios e perspectivas.** Natal, RN: EDUFRN, 2013. Cap. 1, p. 19-35.

LUCKESI. C. C. **Filosofia da Educação**, São Paulo, Cortez, 1990;

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

SÁ JÚNIOR, L. Reflexões Sobre o Ensino da Filosofia no Nível Médio. **HOLOS**, Vol. 3, n., ano 26

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ALTO DA PENHA: PERCURSOS URBANOS E AFRICANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Meryelle Macedo da Silva[1]
Henrique Cunha Junior[2]

Introdução

As africanidades brasileiras propiciam a apreensão da espacialidade negra, decorrente da atuação de africanos e afrodescendentes ao longo da história, por meio da qual conhecimentos de variadas regiões africanas foram espacializados, fomentando um patrimônio cultural material e imaterial. Africanidades estão inscritas no campo e na cidade. No caso das cidades é de total relevância a concepção de bairros negros. Tal conceito é demarcador da espacialidade urbana e confere o direito à cidade.

O fato de termos uma educação acadêmica e escolar eurocentrada, dificulta a compreensão da realidade brasileira, singularizada nos lugares. Com isso não enxergamos o protagonismo social negro para as várias áreas do conhecimento, ainda impera nas salas de aulas espalhadas pelo Brasil uma ideia totalmente equivocada de que as pessoas escravizadas eram irracionais, restritas a sua força braçal. Entretanto não existe trabalho descontextualizado do pensamento. Africanos e afrodescendentes escravizados ou livres foram preponderantes para a formação social do país.

O racismo no Brasil é estrutural, um sistema flexível que age para a continuidade do poder de uma elite braconcêntrica sobre a população negra e pobre. Um mecanismo de superação do racismo é a africanização dos currículos, sendo possível através do reconhecimento do patrimônio cultural negro. Nesse contexto, o objetivo principal desse ensaio foi refletir acerca de práticas pedagógicas favoráveis ao reconhecimento das africanidades, especialmente no ensino de geografia. A geografia tem como objeto de estudo o espaço geográfico, que é revelador do pensamento social.

Nos fundamentamos no método da afrodescendência, cunhado por Cunha Junior (2013), pelo qual os pesquisadores adentram os territórios negros com um olhar sensível e sistemático, no intuito de visibilizar a população negra, as sua problemáticas e produções culturais. Tivemos como procedimento metodológico a revisão de literatura, baseada em afroreferências como Petit (2015), Nunes (2011) e Cunha Junior (2001). Como meio de reconhecer as africanidades nos respaldamos no referencial teórico-metodológico dos percursos urbanos. Como visto em Silva e Cunha Junior (2019) os percursos urbanos são explicados como o caminhar pelas ruas, buscando açambarcar a materialidade e imaterialidade dos objetos geográficos. Nossos percursos ocorreram no bairro negro Alto da Penha, do município do Crato, que se localiza na região do Cariri cearense. A escolha desse bairro parte da necessidade de ampliação do debate acadêmico acerca da arquitetura e urbanismo no referido município.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), meryellerodrigues@hotmail.com
[2] Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC),hcunha@ufc.br

Compreendemos que os percursos urbanos permitem o reconhecimento das africanidades e a construção da identidade afrodescendente, tendo em vista a identificação do patrimônio cultural negro, das sociabilidades e ambiências negras. Por meio dos percursos reconhecemos e registramos um repertório cultural produzido historicamente no Alto da Penha, onde se encontra a arquitetura, a oralidade, as festas, e a espiritualidade. A identificação e registro do patrimônio cultural enquanto africanidades é um instrumento para a africanização dos currículos, propiciando um ensino efetivo da história e cultura africana e afrodescendente.

As africanidades brasileiras

O período afrodiásporico propiciou a transferência de uma amplitude de conhecimentos para as Américas. No Brasil, a espacialização de técnicas africanas, bem como de sociabilidades e ambiências foram preponderantes para a formação social do país, influenciado a cultura e a economia. Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que esse processo decorreu da escravização criminosa de africanos e de seus descendentes, expropriados de seus territórios e sujeitos a variadas formas de violência.

Mesmo na condição de cativos, africanos e afrodescendentes produziram e dinamizaram o espaço geográfico brasileiro. Importa dizer, que os europeus eram limitados tecnologicamente em relação aos africanos, desse modo, sem os conhecimentos africanos não haveria o desenvolvimento econômico do território e até mesmo a sua povoação.

Nesse contexto, citamos Querino (2018, p.30) que nos ajuda a compreender a relação entre África e Brasil, tendo em vista a circulação de conhecimentos. O autor critica as bases eurocentradas da ciência afirmando que não fomos colonizados pelos portugueses e sim pelos africanos, pois na sua concepção colonizar significa transferir conhecimento. Foi através do povo negro, com suas técnicas e tecnologias que o Brasil se desenvolveu economicamente. Sem o colono preto não teríamos "[...] as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc, competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira"

Acerca dos conhecimentos espacializados pelos africanos no Brasil, é de imprescindível relevância os estudos de Cunha Junior (2010), segundo o autor africanos influenciaram a arquitetura e o urbanismo, a tecelagem, a agricultura, a pecuária, dentre outros exemplos, cuja análise redimensiona nosso olhar para o açambarcar das marcas ancestrais africanas inscritas no espaço. Essas inscrições espaciais são compreendidas por Cunha Junior (2001) como africanidades, nos permitindo realizar uma travessia de volta ao continente ancestral para entender a nossa realidade. O conceito de africanidades está atrelado ao de afrodescendência, ambos sistematizados de forma definitiva em 1993, passando a ser referência para várias pesquisas acadêmicas.

As africanidades e a afrodescendência permitem uma nova análise da base sociológica brasileira no que tange a cultura e a educação, nos colocando na história enquanto protagonistas. A "Afrodescendência é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana", considerando as várias etnias de origem africana que produziram história no Brasil se adequando às dimensões impostas pelo escravismo criminoso e pelo

capitalismo racista. "[...] Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla interétnica no Brasil, mas sim com a história[...]" (CUNHA JUNIOR, 2001, p. 11).
Existe uma diversidade étnica no Brasil que se unifica em razão dos demarcadores materiais e imateriais de matriz africana, onde se incluem os valores civilizatórios africanos. Devemos inferir que no caso brasileiro existe uma reelaboração das marcas sociais tendo em vista que o movimento social de africanos e afrodescendentes ocorreu através do escravismo criminoso. A reelaboração é imperativa da dinamicidade a partir da construção de novas realidades sociais, culturais e políticas.

> "[...] A reelaboração explica construções inexistentes nas culturas africanas e presentes nas africanidades brasileiras. Entretanto, as bases constituidoras desta nova construção são dadas na diversidade cultural africana[...]" (CUNHA JUNIOR, 2001, p. 12).

Ao reconhecer as africanidades, podemos compreender a afrodescendência dos lugares, suas matrizes étnicas. Podemos conhecer as africanidades através do patrimônio cultural negro, este, de acordo com Cunha Junior (2019, p.91) é tudo que confere "[...] valor a memória negra, a identidade negra e a produção da história e cultura negra [...]". Ao analisar e registrar o repertório cultural negro estamos caminhando para a sistematicidade de um currículo africanizado, que venha a superar as barreiras impostas pelo eurocentrismo no que diz respeito a compreensão da história e cultura africana e afrodescendente.

A africanização dos currículos

A educação acadêmica e escolar brasileira é eurocentrada, o que significa analisar a sociedade com base naquilo que a ciência europeia, por muito tempo, colocou como verdade. Ideias universalistas que impedem o entendimento da realidade brasileira. A academia e a escola, ainda não admite que o escravismo foi um processo criminoso. Continuamos enxergando africanos e afrodescendentes escravizados como um fator de produção, seres incivilizados e que por isso estavam sujeitos a escravização.
Não figura nos materiais acadêmicos e escolares, salvo algumas exceções, a imagem de negras e negros como protagonistas, sua relevância para o desenvolvimento econômico dos lugares. Ainda não vislumbramos o colono preto como imprescindível para a construção da sociedade brasileira.
O eurocentrismo impede o reconhecimento do racismo antinegro. Ideias superficiais como a luta de classes, põe um véu em nossos olhos e deixamos de perceber o racismo como um projeto historicamente produzido, que estrutura a sociedade brasileira e que se reproduz por meio de ideologias que buscam negar, inferiorizar e segregar a população negra.
Acreditamos que a educação é um campo privilegiado para o debate efetivo dessas questões, com vista a superação do preconceito e do racismo. Para tanto é preciso modificar a estrutura curricular eurocêntrica por meio da inserção de afrorreferências e práticas pedagógicas favoráveis ao reconhecimento das africanidades. Refletindo especialmente acerca dos cursos de formação de professores, temos a promulgação da Lei. 10.639/03 como um importante instrumento para a luta antirracista.

A referida normativa é fruto da atuação do movimento negro e versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africa e afro-brasileira, em toda a educação básica (BRASIL, 2003). Tal ação também deve modificar a base curricular das licenciaturas no sentido de preparar os estudantes para uma ação efetiva com a temática, permitindo que os futuros professores acessem referenciais não eurocêntricos sobre a realidade brasileira, que auxiliem na suplantação de concepções distorcidas e também na construção de uma identidade afrodescendente.

É necessário que cresça o número de componentes curriculares específicos sobre a etnicidade nos cursos de formação de professores. Por mais que se fale em interdisciplinaridade e que esta seja uma ação pertinente, acreditamos que na prática ela ainda é pouco exercida. Enquanto não modificarmos os fundamentos bibliográficos dos componentes curriculares, incorporando intelectuais negros, indígenas e etc, que nos leve a problematizar certas verdades universais, não estaremos realizando tal interdisciplinaridade. Em geral é durante os componentes específicos que conseguimos respirar academicamente, que nos vemos na história como relevantes e que também ampliamos a nossa visão de mundo.

A ineficácia no tratamento da questão étnica nas licenciaturas incide sobre a escola, pois mesmo existindo a Lei. 10.639/03 ela ainda é sistematizada de modo superficial não adentrando como deveria a estrutura curricular. As ações são muitas vezes pontuais se limitando às comemorações da semana da consciência negra. Segundo Ribeiro (2015, p.26201), essas comemorações são marcadas por um trabalho de valorização da cultura negra, entretanto é preciso que os alunos compreendam a história, entendendo "porque precisam estudar, conhecer e respeitar".

Nunes (2011, p.47) aponta que para a efetivação da Lei. 10.639/03 é preciso políticas públicas acerca da formação inicial e continuada de professores, que paute a história da população negra. A inexistência de políticas públicas "[...] tem impossibilitado um olhar crítico sobre as especificidades histórico-culturais dessas populações e, com isso, a escola contribui para que a sociedade continue discriminatória e excludente".

Especialmente no que tange ao ensino de geografia, temos que sair das salas de aula, no sentido de despertar os estudantes para a consciência espacial, que se constrói a partir da relação com o lugar, onde passamos a reconhecer as questões sociais, econômicas, culturais e políticas. A geografia, estando fundamentada em literaturas eurocentradas peca por não analisar o espaço e sua etnicidade, desse modo, têm-se uma visão rasa da realidade. Por exemplo, ainda continuamos generalizando os bairros não centrais enquanto periferias, deixando de perceber que em geral esses bairros são historicamente formados pela população negra, são fruto do racismo urbano, que segregou a população nos arrabaldes das cidades.

É preciso que a geografia, e demais licenciaturas utilizem o espaço como instrumento educativo, reconhecendo suas africanidades, o que permite a africanização dos currículos. Para tanto são necessários referenciais teóricos-metodológicos comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas, como é o caso dos percursos urbanos. Desse modo realizamos percursos urbanos na cidade do Crato - CE, especificamente no bairro Alto da Penha.

Percursos urbanos no bairro Alto da Penha

O Alto da Penha é um bairro negro do município do Crato, localizado na Região do Cariri cearense. A formação do espaço geográfico cratense, no campo e na cidade esteve atrelada ao protagonismo social negro, no que tange a espacialização de técnicas, a especialidades do trabalho, bem como a sociabilidades e ambiências. Entretanto, ainda persiste no Crato uma historiografia de base eurocentrada que limita a presença de escravizados ou descendentes desses a um fator de produção, propagando-os como seres irracionais. Existe ainda uma ideia errônea de uma escravização branda, cujo intuito é negar a presença negra e sua cultura e/ou inferiorizá-la.

Acreditamos que o espaço geográfico é por excelência educativo e quando adentramos o território cratense percebemos africanidades inscritas na paisagem e conseguimos reconhecer a afrodescendência dos lugares, base da sua formação sociológica. O espaço revela formas urbanas negras, bem como festas, espiritualidades, profissões e uma diversidade artística enraizada a valores civilizatórios africanos. Mas o espaço é contraditório e em sua dinamicidade nos mostra as problemáticas sociais, econômicas, políticas e culturais de determinado grupo social. Se trata de uma segregação espacial, que no Brasil foi historicamente produzida, como demarcador do controle das elites políticas brancocêntricas em relação aos corpos negros.

O fim do período escravista criminoso no Brasil, propiciou uma reconfiguração urbana, visando a expulsão da população recém liberta da parte central das cidades. Reformas urbanas pautadas num discurso de modernidade, obrigaram a população negra a abandonar os seus lugares de moradia e trabalho e ocupar as periferias, sem qualquer tipo de organização espacial. Desse modo há a ocupação de áreas impróprias, problemas de acesso à água, de esgotamento sanitário, falta de emprego, dentre outros exemplos que denotam a esses locais uma situação de vulnerabilidade social. Esses lugares nos são apresentados por Cunha Junior (2019) como bairros negros, tal conceito nos leva a inserir a população negra nos debates científicos, além de ser um conceito específico para a realidade brasileira. Segundo o autor:

> Bairros negros são lugares físicos - conceituais para repensarmos o urbanismo brasileiro e as relações sociais brasileiras a partir da constituição das cidades formadas dentro da nossa realidade histórica. Lugar físico, pois é o real, são lugares onde habitam populações de pretos e pardos segundos os conceitos do IBGE e que designamos como negros. O lugar onde residem os herdeiros despossuídos do passado escravista criminoso, inseridos nos processos de urbanização brasileira do período do pós-abolição e vivendo a materialização do capitalismo racista (CUNHA JUNIOR, 2019, p. 64).

Como base conceitual os bairros negros são um contraponto a teorias eurocentradas que em pouco ou nada propiciam uma análise efetiva do urbanismo brasileiro. Nesse caso as leituras espaciais são superficiais, pois deixam de evidenciar a questão étnica, não considerando a população negra, suas problemáticas e produções culturais em face ao racismo.

Como um movimento Sankofa[3] devemos olhar o nosso passado e ressignificar o presente. Nesse intuito nos cabe compreender o período afrodiásporico, a atuação da população africana no espaço, os conhecimentos transplantados e reelaborados, as sociabilidades e ambiências negras, considerando a violência do escravismo criminoso, bem como do racismo antinegro e do capitalismo racista, ambos estruturados com o processo abolicionista. Por meio da leitura do espaço podemos acessar as marcas inscritas pelo povo negro ao longo da história dos lugares, problematizar a segregação espacial, agora como decorrência do racismo urbano, atuando para a superação do racismo com vistas a uma sociedade etnicamente igualitária.

Mesmo envolta ao racismo, os bairros negros são reveladores de um patrimônio cultural essencialmente negro, os quais propiciam o reconhecimento étnico (CUNHA JUNIOR, 2019). Reconhecer os patrimônio culturais negros nos permite valorizar a memória individual e coletiva, sendo resistência aos imperativos de um Estado racista que age de modo flexível para desqualificar ou negar nossas produções culturais (CUNHA JUNIOR, 2017).

Ao registrarmos academicamente os patrimônio culturais negros estamos caminhando para a africanização dos currículos, cuja base eurocentrada dificulta a leitura espacial da realidade brasileira, e assim deixamos de compreender o protagonismo social negro e as problemáticas sociais da população negra como fruto do racismo estrutural. Além disso, estudantes negros das várias áreas do conhecimento terão dificuldade de reconhecer-se enquanto tal, ao passo que estudantes não negros continuarão acreditando nas ideologias racistas propagadas historicamente.

Diante do contexto é pertinente referenciais teóricos-metodológicos que auxiliem no reconhecimento do patrimônio cultural. Nosso fundamento esteve a cargo dos percursos urbanos. Tal referencial está presente nos estudos de Silva e Cunha Junior (2019), sendo explicado como a realização de caminhadas pelas ruas de determinado lugar, seja campo ou cidade, no intuito de ao analisar a forma e o conteúdo dos objetos geográficos, despertar os pesquisadores para a consciência espacial da afrodescendência.

Os percursos urbanos devem decorrer de um objetivo prévio, entretanto devemos considerar que durante os mesmos surgirão novas problemáticas que culminarão em novos percursos. Como instrumento de coleta de dados temos como proposta o registro iconográfico, pelo qual atentamos aos objetos geográficos do passado e do presente, aos lugares da memória, a dinamicidade espacial, bem como a história oral, tendo em vista diálogos com os moradores locais, chamando atenção para os mais antigos, que são fonte de conhecimento acerca da história do lugar, de suas sociabilidades e ambiências. É interessante também que os percursos sejam realizados em conjunto com alguém da comunidade, redimensionando nosso olhar acerca de suas especificidades.

Por meio dos percursos urbanos adentramos o Alto da Penha, um dos bairros negros do município do Crato. A escolha do bairro decorreu da necessidade de ampliar discussões anteriormente traçadas sobre as inscrições negras no urbanismo do referido município.

[3] Sankofa é um dos símbolos ideográficos da África Ocidental conhecidos como Adinkras que revelam valores civilizatórios africanos. O Sankofa é representado por um pássaro tendo os pés no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo no bico. Em linhas gerais significa voltar ao passado no intuito de ressignificar o presente.

Acreditamos que o Alto da Penha, se consolida enquanto tal, nos primeiros anos do século XX.

Borges (2011) nos traz narrativas orais que nos auxilia na compreensão da historicidade do lugar, que foi ocupado também por pessoas vindas de vários locais da Região do Cariri. A esse cenário histórico incorporamos as ideias de Nunes e Cunha Junior (2011), os autores apontam que no início do século XX, houve um aumento populacional no Cariri. Pessoas, em sua maioria pretas e pardas, vindas de variados lugares do Nordeste, em razão da devoção ao padre Cícero Romão Batista, e fugindo da seca que assolava a região, adentram os municípios caririenses, ocupando as periferias das cidades. Esse processo denota ao Cariri uma diversidade cultural essencialmente negra.

"[...] As primeiras residências do local eram construídas com barro, madeira e palhas, algo que reflete as condições socioeconômicas dos(as) ocupantes do espaço desde a sua gênese [...]" (TORRES *et al,*. 2021, p.7). As construções com esse tipo de material são chamadas de vernaculares, fazendo uso de materiais disponíveis na natureza.

Embora os primeiros moradores estejam incluídos no rol dos excluídos, as técnicas utilizadas para a construção das primeiras casas, são demarcadores ancestrais. Nesse caso estamos falando da taipa, esta, tem sua origem em solo africano, entre os povos de cultura bantu. Segundo Weimer (2008) os europeus conheceram a taipa e as suas especificidades com os africanos. No que se refere às influências africanas para a arquitetura e urbanismo brasileiro, Cunha Junior (2010) distingue a taipa de pilão e a taipa de mão.

> A taipa de pilão, utilizada para alicerce e para paredes, se produz da massa de terra crua socada como no pilão. À massa de terra crua se acrescentam esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais. Estes são emparelhados em formas de madeiras de onde vem o nome de taipa. A taipa de mão é uma versão mesmo elaborada e menos trabalhosa da taipa de pilão. Esta também recebe o nome de "pau a pique". Sobre a trama de galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal, é aplicada massa igual à da taipa de pilão, mas com a mão tendo uma menor compactação (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 29).

Percebemos que a elaboração da taipa exige um conhecimento especializado, no que tange a escolha do barro, a mistura dos materiais e a consistência adequada do barro para a edificação, junta-se a tal processo um conhecimento das propriedades químicas do solo. O Alto da Penha, é também conhecido como Barro Vermelho, devido ter sido construído sob a base de um solo argiloso de coloração vermelha. Trata-se de um tipo de latossolo, cujas propriedades físicas e químicas são pertinentes para a preparação da taipa. Na imagem abaixo, temos exemplos de casas de taipa de mão localizadas em uma das vielas do Alto da Penha.

Figura 1: Casas de taipa de mão

Fonte: https://www.google.com/maps.

É importante ressaltar que muitas mulheres utilizavam o solo argiloso para a fabricação de louças que eram vendidas na feira livre do Crato (BORGES, 2011) Assim como acontece com a taipa, a fabricação de utensílios de barro exige conhecimentos sofisticados, transferidos para o Brasil em razão da afrodiáspora. Esses e outros conhecimentos estão enraizados no bairro Alto da Penha nos permitindo enxergar sua ancestralidade negra. Na imagem que segue vemos mulheres vendendo utensílios de barro na Feira Livre do Crato.

Figura 2: Feira Livre do Crato na década de 1980

Fonte: https://www.facebook.com/historiadocrato.

Por anos a fio a população do Alto da Penha sofreu com a falta d'água, tendo em vista a inexistência de um sistema de abastecimento, até mesmo de um chafariz. Com isso os moradores locais utilizavam as águas do rio Cafundó que corre por entre o bairro para uso doméstico, para cuidar dos animais, para o lazer e também para lavar roupas (BORGES, 2011).

A lavagem de roupas consistia numa profissão das mulheres escravizadas na época do escravismo criminoso, muitas dessas mulheres eram escravizadas de ganho, o que lhes permitia além da possibilidade de compra de alforria, uma maior mobilidade social. As atividades de lavar, passar anil nas roupas, colocar para quarar sobre as pedras dos rios, eram movidas ao ritmo dos cantos de ofício, pois a música, o movimento integrado do corpo é constituinte dos valores civilizatórios africanos. A existência de lavadeiras ao longo da história do Alto da Penha nos permite desvelar a presença de marcadores ancestrais que historiografias eurocentradas tendem a invisibilizar.

Outra profissão que nos chama atenção é a de quebrar pedra. Muitos moradores sobreviviam dessa atividade. As pedras se destinavam às construções do centro da cidade, de posse das famílias abastadas (BORGES, 2011). Embora esse fato revele a vulnerabilidade econômica da população negra, também nos permite problematizar quem de fato construiu as cidades brasileiras, que grupo étnico foi o responsável pela formação e transformação do espaço geográfico cratense. Nesse contexto, nos importa o estudo de Silva (2019), que conceitua as arquiteturas historicamente produzidas pela população negra, no que diz respeito à técnica e à mão de obra, como afroarquiteturas. Assim existem afroarquiteturas no centro histórico cratense e também nos bairros negros, especialmente no Alto da Penha, que precisam ser reconhecidas enquanto patrimônio cultural negro.

Em meados de 1970, a prefeitura municipal comprou e loteou alguns terrenos no bairro em questão, que foram vendidos a baixo custo (TORRES *et al,*. 2021), o que nos permite refletir sobre um aumento populacional, embora não estivesse acompanhado do acesso a serviços públicos satisfatórios. Para ilustrar essa questão citamos a existência de um lixão, que por muito tempo causou malefícios aos moradores. Esse lixão se formou com a deposição do lixo coletado em toda cidade pela prefeitura municipal em um terreno do bairro.

Torres (*et al.,* 2021, p.7) ressalta que após anos convivendo com doenças geradas pelo lixão, por volta de 1996 a população se organiza "[...] em prol da retirada do lixão da localidade, assim, após repressões policiais e manifestações, a prefeitura do município se comprometeu com o deslocamento do lixão para outra área".

A questão elencada nos inspira a refletir sobre o movimento social dentro do bairro, institucionalizado ou não. Como percebido em outros bairros negros do município, a população se organiza para lutar por serviços básicos, como saúde, educação, moradia, saneamento, dentre outros. Existe aqui uma espacialização de valores africanos como solidariedade e coletividade, valores esses, cada vez mais esquecidos em razão de um sistema econômico e cultural que prega o individualismo e a concorrência. Além disso, exemplos como o do lixão nos permite problematizar que a segregação espacial da população negra é um projeto racista. Será que colocariam um lixão no bairro de brancos e ricos? Certamente que não.

Mesmo com um movimento social organizado a comunidade ainda hoje enfrenta sérios problemas, como falta de saneamento básico, existência de moradias irregulares,

problemáticas na área de saúde e segurança pública. Atentamos ao fato de que uma parte da população do bairro se encontra "[...] às margens do Cemitério Público Municipal, algo que evidencia a precária qualidade de vida desses sujeitos, amiúde expostos a insalubridades e periculosidades" (TORRES *et al.,* 2021, p.8).

Através de narrativas orais conseguimos perceber outros repertórios culturais do bairro. A própria arte de contar histórias, de ouvir os mais velhos se inserem na lógica africana de sociedade, de entender a fala como manifestação do sagrado. Nessa perspectiva afirma Petit (2015, p.113) "O caráter sagrado da fala é devido a sua origem divina e as forças ocultas nela depositadas. Dessa forma, a fala é um dom de Deus. A fala é força vital porque gera movimento, vida e ação".

Segundo as memórias presentes nos estudos de Borges (2011) em um dos aglomerados urbanos do bairro, chamado Rabo da Gata, existia muita música e dança, como o samba de latada. A arte ancestral continua enraizada na comunidade haja vista a presença de escolas de samba e blocos de carnaval, que durante o carnaval enchem as ruas de alegria e expressam o pertencimento com o lugar. As festas negras são reveladoras da corporeidade do povo negro, onde corpo e mente não se dissociam. A humanidade se constrói na relação com os outros, formando irmandades.

A não separação da mente e do corpo também é percebida na espiritualidade. A presença de rezadeiras no bairro também nos permite acessar o imaginário social africano reelaborado no Brasil, nesse caso, a conexão com a natureza através do cultivo das ervas. Existe nessa ação solidariedade, cuidado com o outro, se trata de uma espacialização da filosofia do ubuntu[4].

As festas religiosas, representativas de um catolicismo negro, também se inserem nessa lógica. A população que festeja seus santos e santas com cânticos e louvores, também se ambienta nas quermesses, onde se alimentam com as comidas típicas e apreciam as músicas de cantores locais. Reina o espírito da sociabilidade que se constrói no coletivo, que reconhece a sacralidade constituinte das nossas cosmopercepções.

O Alto da Penha foi construído e transformado, sobretudo, por mãos africanas e afrodescendentes, que espacializaram e reelaboraram uma cultura ancestral, forjando um patrimônio cultural, registrado na arquitetura e no urbanismo, nos ofícios especializados, na oralidade, nas festas, na espiritualidade e etc. O reconhecimento desse patrimônio corrobora para a compreensão crítica da base sociológica do município cratense, possibilitando a africanização do currículo.

Considerações finais

Através dos percursos urbanos reconhecemos e registramos um repertório cultural material e imaterial no bairro negro Alto da Penha. O açambarcar do patrimônio cultural enquanto africanidades nos permite problematizar a base eurocentrada dos currículos acadêmicos, no intuito de africanizar-los. No que diz respeito aos cursos de formação de professores, especialmente no que tange ao ensino de geografia, os percursos urbanos propiciam a consciência espacial, onde se verifica a etnicidade. Com isso os futuros professores terão uma

[4] Filosofia africana que nos ensina a viver a humanidade na coletividade, significando "Eu sou porque nós somos".

base teórica sólida para trabalhar com a história e cultura africana e afrodescendente, visando o reconhecimento do protagonismo negro e a construção de uma identidade étnico.

Referências

BORGES, A. R. D. (org.). **Narrativas orais no Barro Vermelho.** 1ª ed. Crato, 2011. Disponível em: <https://issuu.com/anarosaborges/docs/livro>. Acesso: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 jan. 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A espacialidade urbana das populações negras:** conceitos para o patrimônio cultural. In: Afro patrimônio cultural. SANTOS, Marlene Pereira dos;

CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.) Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019. p. 49-100.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate,** Fortaleza, Ano. 23, v.2, n. 42, p. 1-11, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes** (FAFICA. Online). v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR. Henrique. **Bairros negros:** epistemologia dos currículos e prática pedagógica. Disponível em: <file:///C:/Users/CASA/Downloads/galoa-proceedings--coloquio--60311%20(2).pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

NUNES, Cicera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. **Revista Metáfora Educacional,** n. 10, p.38-50, jun.,2011.

NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique. Os Congos de Milagres: a escola e o ensino da cultura de base africana no Cariri cearense. In: **Artefatos da cultura negra no Ceará.** CUNHA JUNIOR et al .(Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 41-45.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei n.º 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira.** Jundiaí, SP: Cadernos do mundo inteiro, 2018.

RIBEIRO, Débora. **A Lei nº. 10. 639/03:** limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16356_7463.pdf>. Acesso em 15 jan. 2022.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas.** 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato, 2019.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos,** vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019. Sul. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20-%20Inter-rela%C3%A7oes%20Arquitetonicas%20Brasil-Africa.pdf>.Acesso em: 14 mar. 2022.

TORRES, Geovane Gesteira Sales et al. Análise da pertinência do teatro do oprimido para a extensão universitária: perspectivas de jovens residentes em Crato, Ceará. **Revista ELO - Diálogos em Extensão,** Viçosa, MG, v. 10, p. 1-21, 2021.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações Arquitetônicas Brasil--África.** Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20-%20Inter-rela%C3%A7oes%20Arquitetonicas%20Brasil-Africa.pdf>.Acesso em: 14 mar. 2022.

ET 03
METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO, COMUNICAÇÃO EM CIÊNCIA E ÉTICA

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

PRODUÇÃO DE MINI-HISTÓRIAS À LUZ DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Elaine Conte[1]
Cristiele Borges dos Santos Cardoso[2 3]

Conversas iniciais

No artigo são focalizadas experiências formativas vividas por professoras[4] de Educação Infantil, mediadas por mini-histórias, em cursos de extensão voltados à formação de professores. No trabalho é explicitada a importância das mini-histórias tanto por seu potencial formativo, quanto por possibilitarem a divulgação do trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas com as crianças pequenas. Ao evidenciar o potencial das mini-histórias na formação de professoras de Educação Infantil, o artigo torna-se relevante, também, para fundamentar outras práticas formativas com docentes dessa etapa da Educação Básica, sendo relevante por apoiar professores de Educação Infantil no desenvolvimento de mini-histórias. Ao estudar as mini-histórias e outras práticas diferenciadas possíveis na Educação Infantil, abordamos a necessidade da leitura de imagens, da documentação pedagógica e do uso de recursos visuais para realizar análises e pesquisas com crianças. Evidentemente, tais experiências não retratam a totalidade dos modos de ver e agir das práticas de mini-histórias em suas singularidades e diferenças, mas dá visibilidade a um recorte sensível para a *partilha do sensível* como forma de disposição estética (RANCIÈRE, 2009). Trata-se de explorar as possibilidades da documentação pedagógica, por meio de mini-histórias, como um processo formativo de busca por fontes variadas de conhecimento na primeira infância, tendo em vista o sentido de trabalhar pedagogicamente com crianças pequenas, que se transforma em encantamento e curiosidade epistemológica, para oferecer a essas crianças condições de fala e novas formas de conhecer e explorar o mundo, a partir de um trabalho pedagógico sensível aos corpos, percepções, ritmos e modos de dizer, reconhecendo por imagens como reagem a situações do cotidiano (SANTOS; CONTE, 2019). A relevância desse campo de experiência e linguagem estética (das imagens fotografadas) na Educação Infantil se desdobra "entre a potência de significação inerente às coisas mudas e a potencialização dos discursos

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Pesquisadora Gaúcha da FAPERGS. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0204-0757 Contato: elaine.conte@unilasalle.edu.br

[2] Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), com habilitação para atuar como educadora nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais; Graduação em Pedagogia pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Especialização em Docência na Educação Infantil. É docente em escola participante do Observatório da Cultura Infantil – OBECI, coordenado por Paulo Fochi e membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2756-9534 Contato: cristieleborges2@hotmail.com

[3] Conflitos de interesses: Os autores declaram que não existem conflitos de interesses de qualquer natureza.

[4] Assumimos aqui o termo "professoras" ao invés de "professores" de Educação Infantil, considerando que mais de 95% das profissionais que trabalham com crianças pequenas são mulheres.

e dos níveis de significação" (RANCIÈRE, 2009, p. 55). Aliás, "o regime estético das artes não começou com decisões de ruptura artística. Começou com as decisões de reinterpretação daquilo que a arte faz ou daquilo que a faz ser arte" (RANCIÈRE, 2009, p. 36).

Como se sabe, mini-histórias são breves relatos imagéticos e poéticos (de cuidado estético-expressivo) acompanhados de imagens oriundas da vida cotidiana das crianças na escola. O compartilhamento dessas mini-histórias com as crianças, famílias e a comunidade escolar é uma forma de conversar e comunicar aprendizagens de intensidade sensível, narrando e dando voz às crianças que aprendem através da curiosidade e da interação com o mundo. Começamos a escrita colaborativa das mini-histórias em 2017 e, desde então, ampliamos e aperfeiçoamos o nosso entendimento sobre esta abordagem de pesquisa na Educação Infantil, assim como das formas de (re)elaboração e reconstrução das mini-histórias. As mini-histórias vêm ganhando espaço e amparo legal, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação Infantil, projetada a partir da garantia de direitos de aprendizagem e do desenvolvimento dos campos de experiências na Educação Infantil, além de ser alvo de pesquisas nos últimos anos (BRASIL, 2017; FOCHI, 2015, 2019). As mini-histórias permitem a construção de conhecimentos visuais na infância que vão da leitura do mundo e documentação à narração por imagens.

Nas palavras de Nóvoa (1996, p. 17), "a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal". Daí a necessidade de buscar, com esta estimulação por projetos de formação permanente de professoras, alternativas para pensar e criar novas metodologias de ação ao trabalho pedagógico, de educar-se, de formar-se, de ler imagens e de aprender com os outros nas múltiplas possibilidades dos sujeitos ativos da aprendizagem. A apropriação dos conhecimentos no campo da Educação Infantil envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a pragmaticidade e a emocionalidade, em que as atuações são utilizadas para a compreensão do (re)conhecimento e da leitura da realidade. Nesse contexto, Miranda (2012, p. 17) defende a pesquisa-ação como um processo de "ação-refletida, resultante do movimento de pensar sobre o real tendo como ponto de partida os seus problemas, e como ponto de chegada a proposição de ações intervencionistas". Tal procedimento metodológico permite avaliar o impacto das mini-histórias em experiências pedagógicas, bem como orientar e criar estratégias para promover novas abordagens com a sua inclusão/problematização das condições para pensar a realidade. Mas, como indaga André (2008, p. 55), "que condições têm o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas" e participar de processos de formação permanente por meio de reflexões mais aprofundadas como um pesquisador e agente de mudanças, que ressignifica conhecimentos, por perspectivas arraigadas cada vez mais em seu trabalho cotidiano?

Tudo indica que compartilhar essa proposta traz inquietações e dúvidas de profissionais da educação relacionados ao tema. No entanto, experimentar as pesquisas com mini-histórias desde a Educação Infantil provoca o olhar do professor sobre o próprio trabalho pedagógico e desacomoda-o nas metodologias em sala de aula. Projetar ações e fortalecer novas metodologias se apresenta como um convite para a produção do conhecimento e para dialogar sobre o tema com professores em constante formação. Trata-se de uma oportunidade de ensinar e também de aprender, pois ensinar é um processo indissociável do aprender. O objetivo das oficinas sobre mini-histórias não era oferecer algo pronto em

forma de um manual de como produzi-las, mas justamente de gerar o processo formativo e reconstrutivo presente na própria prática pedagógica e na escrita delas. O professor pesquisador pode encontrar-se com a Educação Infantil que gera o reconhecimento profissional desde a infância. Além das oficinas apresentadas e ilustradas ao longo deste ensaio, também estão relatados os desdobramentos dessa atuação nas participações em fóruns da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, em 2017, 2018, 2019 e 2020. Apontamos como ocorreram as oficinas pedagógicas e os debates em torno das inquietações metodológicas desta investigação na Educação Infantil, assim como seus desdobramentos e reflexões nos processos formativos e pedagógicos com as mini-histórias que envolvem a leitura de imagens, a linguagem fotográfica, o aprender a ver, o design da informação, a restituição das vivências, as memórias, a narrativa e a crônica dentre outras temáticas.

Processos pedagógicos *versus* oficinas de mini-histórias

O enfoque metodológico da pesquisa-formação (JOSSO, 2006) serviu de base para a reflexão sobre a prática (da tradução e construção), tendo por base as observações que supõe ao mesmo tempo separação e comunicação, cujos elementos observáveis das oficinais foram registrados nesse ensaio, a fim de compreender e projetar narrativas (auto)formativas. As discussões das oficinas aqui elencadas foram orientadas por três momentos pedagógicos, com o objetivo principal de produzir noções básicas e o reconhecimento das mini-histórias nos processos pedagógicos da Educação Infantil. As educadoras concordaram em participar de forma voluntária do estudo e autorizaram o uso de imagem para fins de divulgação científica.

O processo de formação ocorreu na Universidade La Salle, em 2018, por uma equipe interdisciplinar de professores e promovida pelo Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq[5]). Na tentativa de compartilhar experiências com as tecnologias na educação e refletir sobre a importância da democratização dos conhecimentos, desde o primeiro encontro com os participantes concordamos em fazer uma narrativa visual da própria formação que descrevesse o que havia ocorrido nesse período, com o objetivo de compartilhar saberes com outros públicos. O processo de documentação visa a construção de sentidos em meio às tecnologias educativas na complexidade do agir pedagógico, do que é apreendido e tecido junto. Vale destacar que tais experiências foram desenvolvidas com vistas ao próprio processo de formação e discussão das temáticas de educação estética e vida sensível que estão por vir, e não para o registro e documentação. Acrescentamos que o trabalho pedagógico com mini-histórias enquanto campo de experiência coletiva pertence à lógica do professor comunicacional, artista, de autonomia estética, e escritor sensível, pois "valoriza-se a determinação da arte como forma e autoformação da vida". (RANCIÈRE, 2009, p. 39).

Nesta proposta organizada em forma de Curso de Extensão, a partilha de conhecimentos ocorreu por meio de um ciclo de formações composto por dez encontros e teve como público-alvo um grupo criado por demanda espontânea, e composto por 10 professores da rede pública de ensino, 10 estudantes de graduação (estagiárias do curso de Pedagogia) e 10

[5] Disponível em: https://nete.unilasalle.edu.br/ Acesso em: 16 mar. 2022.

estudantes da pós-graduação, além dos professores responsáveis pelas oficinas. Na tentativa de dar continuidade às oficinas de formação permanente, a professora responsável pelo curso organizou ao longo de 2019 uma coletânea de ensaios com as temáticas das oficinas, tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao trabalho colaborativo na proposição de projetos entre os professores com a exploração das metodologias com crianças na escola. Tal possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas no cotidiano escolar gerou este trabalho aqui descrito.

Além disso, cabe destacar que a documentação consiste em uma educadora fotografando com um celular cenas de interações das crianças no cotidiano na Educação Infantil, para posterior registro em forma de narrativa do episódio vivido pelas crianças entre elas, com os objetos ou com o meio ambiente. Embora o professor esteja envolvido no projeto pedagógico com as crianças prezando o cuidado, o acompanhamento e o educar, seu papel na Educação Infantil precisa também estar focado na documentação, para que a família, a escola e a comunidade possam reconhecer o plano formativo nesta etapa da criança. Isso significa que no momento do registro o professor não interfere nas discussões entre as crianças, mas dá voz e autoria à criança em sua própria ação no mundo. No entanto, essa documentação agrega também a subjetividade do olhar pedagógico no tempo/espaço escolar. Isso significa que o educador precisa ser seletivo para escolher ou tentar capturar, por meio de fotografias, as cenas mais significativas do desenvolvimento de cada criança.

Os processos de formação, ensino e aprendizagem na Educação Infantil normalmente são de docência compartilhada nas turmas, o que colabora na realização da abordagem de produção cooperativa com mini-histórias. As primeiras condições para a documentação pedagógica da narrativa visual com mini-histórias são de que o espaço escolar esteja organizado de modo convidativo para o brincar e o explorar das crianças, assim como foi a oficina pedagógica desenvolvida, ou seja, com algumas mini-histórias espalhadas pelo ambiente. Participaram da primeira oficina dez educadoras, na sua grande maioria professoras do município de Canoas e/ou rede privada. Inicialmente, contamos um pouco sobre a história de vida com base na prática com mini-histórias na Educação Infantil e como vem sendo desenvolvida historicamente e reelaborada na própria prática investigativa e pedagógica. Em seguida, partimos para um outro processo que foi a prática experimental da oficina para explicar um processo de formação e construção de uma outra narrativa visual que, ao mesmo tempo, era o processo de analisar as evidências da documentação.

Nesse sentido, foram levadas algumas sequências de fotos impressas de crianças de uma turma (com autorização de seus responsáveis) e foi lançada a proposta de que em folhas A3, em duplas ou trios, as participantes produzissem mini-histórias e contassem a história expressa por meio das imagens. Mas, como construir uma narrativa visual interpretada? Nesse processo levamos em consideração os seguintes passos: a) recuperar o conhecimento implícito nas fotografias e tentar imaginar uma conversa; b) tornar a imagem visual (de sequências fotográficas) uma construção narrativa e poética à elaboração pedagógica (uma investigação sobre as possibilidades de narração); c) descobrir os conhecimentos produzidos pelas crianças na interação fotográfica apresentada e os assuntos envolvidos em sua construção (edição por parte dos professores participantes), para assim reescreverem a mini-história com uma linguagem compreensível; d) Em relação à formalização visual da mini-história priorizar a escrita de um texto curto, comunicativo e atrativo para todas as pessoas.

Com base em Sánchez (2013), entendemos a *imagem como um dispositivo* que permite causar estranhamentos, simulações, representações da realidade, (re)conhecimentos, narrativas, que podem ser resgatadas pela abertura ao outro, conversando, identificando vozes da infância, ideias, conceitos, enfim, algo que se alinha ao processo de formação. A partir disso, "trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. E essa questão impede a *arte* de se individualizar enquanto tal". (RANCIÈRE, 2009, p. 29). Os passos mencionados acima foram acontecendo simultaneamente durante o processo de visualização das fotografias, leitura de imagens e escrita da mini-história proposta. Neste ponto, enquanto procurávamos referências sobre a temática, aprendíamos novos modos de narração visual com as participantes (em sua maioria professoras) e construíamos esse relato a partir dos momentos-chave resgatados de cada uma das experiências desenvolvidas com as oficinas.

A partir dos registros fotográficos e da documentação pedagógica dos diferentes processos de formação foi possível construir essa conversação das experiências com mini-histórias. Após a produção narrativa do que comunicavam esses registros fotográficos das crianças, mostrando atitudes e expressões vividas no cotidiano escolar, as professoras foram convidadas a apresentar o relato narrativo e imagético produzido.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2018).

Ainda, na Universidade La Salle, em 2019, ministramos a mesma oficina, junto à disciplina de Ação docente na Educação Infantil (0 a 3 anos), na condição de palestrante da aula "Experiências de Mini-Histórias na Educação Infantil". A oficina teve uma apresentação inicial da proposta, contextualizando essa abordagem por meios de teóricos do Brasil e do exterior que investigam a temática e, na sequência, desenvolvemos a aplicação prática com mini-histórias em pequenos grupos, a partir de imagens das crianças atuando em contextos do cotidiano escolar. Vale ressaltar que o diferencial desta oficina foi que produzimos um outro desfecho final para a oficina. A intencionalidade foi contrastar as mini-histórias produzidas na aula com as que já havíamos produzido com as mesmas sequências de imagens. O objetivo foi apontar que cada professor tem um olhar sobre as situações observadas e que essa perspectiva está diretamente ligada à ideia que o professor tem da cultura da infância e das percepções pedagógicas acerca do trabalho com as crianças.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Outras duas oficinas foram ministradas em diferentes escolas infantis, públicas, do município de Campo Bom/RS. Uma das escolas foram as professoras que mobilizaram esforços com a gestão escolar para solicitar a oficina por necessidade de conhecer um pouco mais sobre essa proposta, e a outra escola foi a equipe diretiva que fez o convite. Apresentamos de forma teórico-prática como na primeira oficina as vivências das mini-histórias, mas a parte da experimentação modificamos um pouco. Tratando-se de um grupo específico de uma escola, solicitamos, com antecedência, que as professoras levassem fotos digitais com sequências de imagens de crianças de sua turma e um *notebook* para a produção das mini-histórias. A modificação foi pensada para contemplar e incluir o contexto da escola, visto que na experiência anterior as participantes não conheciam as crianças e não tinham presenciado a cena. Assim, a prática teria mais sentido e contemplaria o exercício da produção conjunta de mini-histórias. Além disso, as participantes poderiam aproveitar o que haviam produzido para usar na composição dos registros das crianças.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Em outra oportunidade, em uma escola da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, partilhamos, em 2019, a experiência prática com as mini-histórias. Nesta escola, a comunicação e oficina ocorreram como nas escolas de Campo Bom/RS onde apresentamos um breve relato e um vídeo para contextualizar as mini-histórias. Neste encontro, as professoras trouxeram imagens das crianças de suas respectivas turmas, para pensarmos enredos e formas de produzir escritas em (co)autoria e articulação com as imagens.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

No desenvolvimento das oficinas criamos um roteiro baseadas na própria experiência de trabalho com as mini-histórias, buscando formas de traduzir metodologicamente a produção destas na escola. Fochi (2019) apresenta também um pequeno guia de como escrever uma mini-história. A seguir, elencamos um guia de sugestões para dar os primeiros passos nessa abordagem, com base em nossas reconstruções pragmáticas.

- Promova experiências ricas no mundo e com materiais diversos, em conjunto com as crianças (GANDINI, 2019).
- Pergunte às crianças o que elas veem, pensam e sentem, bem como questione sobre as compreensões que têm das experiências.
- Registre cenas do cotidiano das crianças, sequência de fotos que mostrem atitudes, interações, narrativas, olhares, situações da vida real, expressões...
- Observe as crianças, perceba, faça os registros e escolha algo para contar. Busque identificar um fio narrativo que ajude na construção do texto.

- Reconheça que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas das crianças se formam por reciprocidade e se desenvolvem por meio de experiências (GANDINI, 2019). "É essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa". (GANDINI, 2019, p. 36).
- Reconheça as possibilidades da criança em construir novas formas de linguagem, constituindo-se coautora na participação da aprendizagem em suas variações históricas e socioculturais (GANDINI, 2019).
- Organize as imagens em um *slide* de *Power Point*. Atente-se ao *layout*, ou seja, para a disposição do texto e imagens.
- Comece a escrever, inicialmente em forma de texto descritivo e depois volte e escreva com o sentido pedagógico dessa vivência.
- Leia e pense sobre o que você escreveu, se estas palavras acolhem a complexidade da lógica da troca e do compartilhamento na ação das crianças.
- Ofereça para alguém ler e observar se o texto está claro e criativo, ou se a colega tem alguma sugestão para modificação. Reescreva se for necessário.
- Salve em formato *JPEG*. Imprima e compartilhe em um lugar visível para que os colegas, familiares e crianças possam visualizar. Publique digitalmente na rede social da escola para adquirir mais conhecimento pedagógico interpares e sentido socioeducacional. Além das oficinas com as mini-histórias, partilhamos a experiência e desdobramentos delas em fóruns de 2017, 2018 e 2019, da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, que abre espaço anualmente para a socialização das práticas educativas. O relato apresentado em 2018, foi publicado em 2019, na Revista Saberes em Foco, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED). As imagens abaixo são do acervo pessoal da pesquisadora.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019-2022).

Uma maneira de olhar para o mundo

Os encontros resultaram em inspiradoras conversas entre educadoras. Na primeira experiência, as participantes demonstraram bastante interesse e entusiasmo, mas destacamos ser necessário esforço para envolver e mobilizar os professores que atuam nas escolas de Educação Infantil em cursos de extensão. Acharam difícil começar a escrita pois não sabiam por onde começar e não possuíam o hábito da escrita em coautoria. Relataram que encontraram dificuldade visto que não conheciam a criança e não sabiam o que ocorreu de fato nesses momentos flagrados pela sequência de práticas. Realizaram relatos diversificados, alguns mais poéticos, outros mais descritivos e objetivos. Alguns curtos, outros mais extensos. Mas ficaram orgulhosas no momento de apresentar e socializar o resultado para o grande grupo.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2018).

Frente a isso, discordamos da hipótese de que as imagens falam por si mesmas, e em relação à produção de mini-histórias, as interpretações narrativas e ponderações são condicionadas por percepções e valores constitutivos do horizonte da própria vivência prática. Ao refletir sobre o apontado pelas educadoras na primeira experiência, nas escolas de Campo Bom/RS, resolvemos partir do contexto da escola, aproximando a prática do trabalho pedagógico. É uma perspectiva de epistemologia socioconstrutivista que ganha legitimidade no variado terreno dos conhecimentos pedagógicos, das construções sociais e das práticas humanas.
Na escola onde as educadoras solicitaram a oficina, a prática foi bem aceita, com entusiasmo e alegria, envolvendo os múltiplos agentes do conhecimento. Demonstraram satisfação em expressar as narrativas com base nas imagens e conseguiram realizar plenamente o que foi proposto. Na outra escola, onde a equipe diretiva idealizou e agenciou a proposta foi um pouco diferente a recepção do grupo. Algumas participantes demonstraram interesse e ficaram felizes. Outras pareciam desmotivadas e não conseguiram concluir a atividade proposta no dia. Em relação à tecnologia, ficou evidente que algumas profissionais não sabiam lidar com ferramentas simples como *Power Point* e edição de imagens. Esse fato chamou a nossa atenção, visto que a tecnologia está tão presente no cotidiano das pessoas, mas ainda não sabemos usar os *softwares* básicos[6]. Na escola da rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, as professoras estavam motivadas e com muitas dúvidas sobre a escrita. Conversamos que não existia uma verdade textual a ser seguida, mas que algumas coisas deviam ser observadas como forma de organização da escrita. Tal delimitação e ordenação escrita pode ser comparado ao que Rancière (2009, p. 30) identifica no par *poiesis/mímesis*:

> O princípio mimético, no fundo, não é um princípio normativo que diz que a arte deve fazer cópias parecidas com seus modelos. É, antes, um princípio pragmático que isola, no domínio geral das artes (das maneiras de fazer), certas artes particulares que executam coisas específicas, a saber, imitações. Tais imitações não se enquadram nem na verificação habitual dos produtos das artes por meio de seu uso, nem na legislação da verdade sobre os discursos e as imagens.

Neste dia, pensamos juntas alguns possíveis enredos a partir das imagens que trouxeram. Posteriormente, acompanhamos a produção dessas mini-histórias das participantes, por meio do *Facebook*[7] da escola.

[6] Os referidos *softwares* básicos se tratam do pacote *Office da Microsoft*, em específico *Word, Excel* e *Power Point* considerados imprescindível a utilização destes softwares no cotidiano do trabalho em escritórios.
[7] Disponível em: https://www.facebook.com/emei.joaninha Acesso em: 16 mar. 2022.

Mini-história produzida em uma oficina do município de Campo Bom/RS

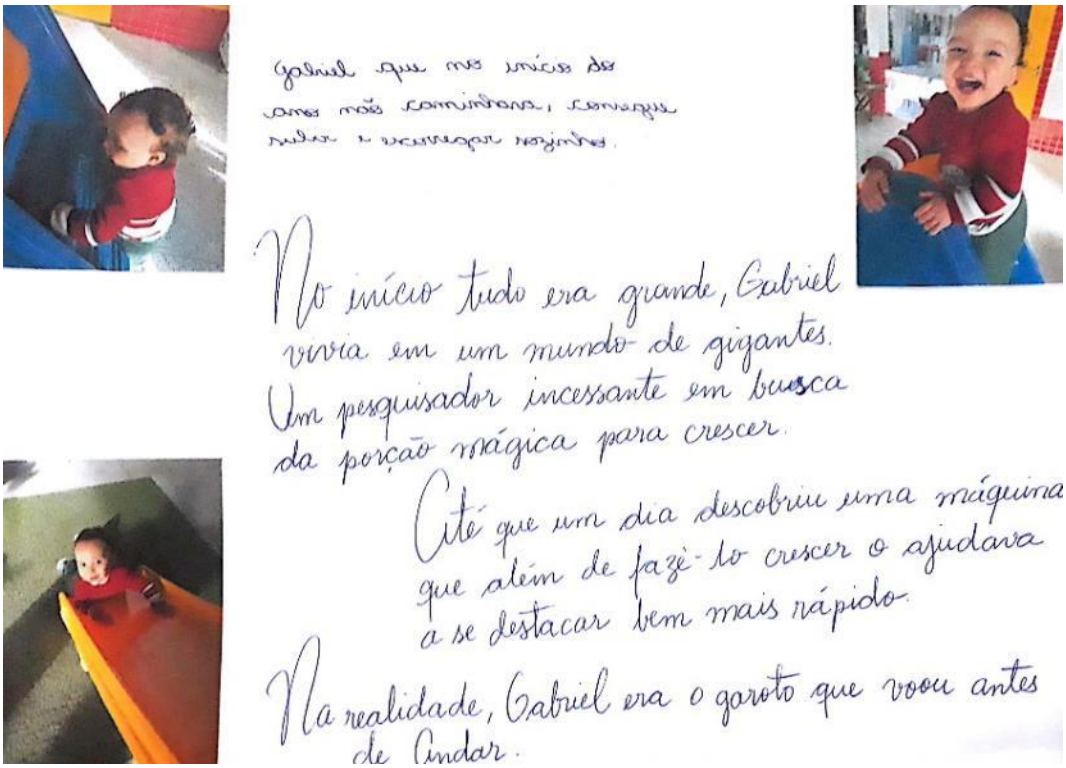
Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Mini-história produzida a partir da oficina realizada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Na partilha de experiências sempre aprendemos, pois, professores estão em constante aprendizado em suas relações com as crianças – artistas de cem linguagens em seus ateliês, "onde há tempo para olhar e escutar, para a liberdade de expressão, e onde existe o compromisso de aprofundar as questões que devem ser abordadas: as próprias qualidades de criatividade, imaginação, expressividade". (GANDINI, 2019, p. 17). Assim, na oficina realizada com o grupo de estudantes da disciplina de Ação docente na Educação Infantil fui levada a pensar sobre diversos aspectos, sendo um deles os diferentes olhares que podemos ter diante da mesma situação e das mesmas crianças. Discutimos sobre isso a partir da comparação das mini-histórias produzidas pelos graduandos e a produzida pela professora da turma, que visualizou e realizou a produção da sequência fotográfica da criança. Não se trata aqui de juízo de valor, mas de visões diferentes acerca do mesmo fato, da posição dos participantes, que revela a diversidade e as tensões que podem surgir durante o processo. Também é interessante observar que os estudantes de Pedagogia normalmente têm uma ideia romantizada das crianças. A revisão crítica dessa aula nos fez ver que muitos perceberam as mini-histórias como uma escrita inventiva, com muitas metáforas, não dando-se conta de olhar para a criança como um sujeito real.

Mini-história produzida na oficina por um grupo de estudantes a partir das imagens e contextos disponibilizados



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Mini-história produzida em coautoria em uma turma de docência compartilhada

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Tanto os autores brasileiros quanto os italianos que abordam e desenvolvem o trabalho na perspectiva da cooperação, do raciocínio das cem linguagens das crianças e da produção de sentido com as mini-histórias provocam nossas próprias transformações profissionais e dos membros da comunidade de aprendizagem. Nesse cenário, tal proposta tem gerado a participação do trabalho na Educação Infantil e alguns movimentos de compartilhar histórias na educação básica brasileira. Em sentido contrário aos discursos de vocação e da tendência materna inata para ensinar, ser professora representa uma escolha profissional repleta de saberes culturais e concepções epistemológicas, que demanda uma mobilização de conhecimentos ainda maior na vida contemporânea em diálogo com a Educação Infantil e o trabalho investigativo nesse campo. Para complementar a construção histórica dos saberes da profissão na perspectiva da Educação Infantil e na sua historicidade, cabe destacar uma *live*[8] da professora Maria Carmen Silveira Barbosa, que contextualiza as teorias e práticas no Brasil. Segundo a professora, aprendemos mais na infância do que ao longo de toda nossa existência. Andar, falar e pensar são importantes conquistas humanas que a criança desenvolve nos primeiros três anos de vida. Neste período, constituímos as bases cognitivas, emocionais, sensoriais e morais. Somos condicionados, mas não determinados, mascarados pelas influências socioculturais, incompletos, imperfeitos, mas, ao mesmo tempo, sujeitos de

[8] Disponível em: https://youtu.be/peHwNqJwuzs Acesso em: 16 mar. 2022.

possibilidades e de ação transformadora que são apreendidas desde que fomos gerados até o tempo presente, em uma contínua experiência formativa.

A produção colaborativa de mini-histórias se articula bem com a prática, dando a ver um laboratório de aprendizagem, em um processo que é autoeducativo, aos professores da Educação Básica, colocando em atividade novas perspectivas de engajamento, de interdisciplinaridade, de socializações coletivas, originadas através de ações de escrita e de leitura que primam pela curiosidade epistemológica que se quer aberta, arejada e disposta a conhecer, a explorar e a (re)inventar novos mundos. Tal reconhecimento contribui para dar ainda mais visibilidade à prática com as mini-histórias, pois colocamos em evidência a voz das crianças, o protagonismo de suas experiências cotidianas, que nos aproxima de um trabalho vivo com a Educação Infantil, conforme os registros abaixo.

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019-2021).

Discussões e formas de expressão

Com a prática realizada algumas discussões são relevantes, no sentido de identificar que as experiências com mini-histórias (assim como o ateliê) têm um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas (GANDINI, 2019). Para isso, o professor precisa estar em constante formação, que implica inclusive sedução estética e narrativa, princípio centrado no cuidado com o outro, na escolha de materiais inteligentes, na harmonia estabelecida em combinações entre os mesmos, para que ocorra caminhos possíveis a investigações, experiências, tentativas e aprendizagens lúdicas significativas, com ressignificados e atualização do próprio trabalho pedagógico. Superar a acomodação e os pretextos para justificar a falta de comprometimento com a cultura da infância exige do professor o planejamento de ações e espaços para a aprendizagem das crianças enquanto garantia de práticas inventivas que façam sentido para as crianças, famílias e a comunidade. É possível desenvolver práticas dentro do contexto com intencionalidade educativa e conhecimento epistemológico, refletindo sobre o que se está fazendo na prática e não apenas reproduzindo o que sempre se fez nas escolas de Educação Infantil. É cada vez mais necessário que toda a criança seja respeitada em seu protagonismo infantil de ser ativo na construção do seu processo de aprendizagem. Isso engloba as possibilidades relacionadas à escolha das materialidades e interações, bem como o respeito ao tempo e ao processo das aprendizagens na infância, da *escuta sensível* do educador diante de sua fala, gestos e comportamentos (do corpo como um todo) da criança no cotidiano escolar.

Outro ponto que merece atenção é o fato da motivação pessoal e profissional do educador. As oficinas tiveram mais sucesso e envolvimento com as participantes que buscavam formação e novos conhecimentos por interesse gerado pelo próprio trabalho. A ressignificação de saberes no cotidiano escolar assusta, pois pressupõe sair da zona de conforto e criar com as próprias mãos, um lugar de sensibilização, exploração, um ambiente escolar planejado para conectar as crianças com o mundo. Contudo, é extremamente gratificante quando podemos olhar para trás e ver o quanto avançamos no trabalho profissional, ou seja, como professor que valoriza a bagagem cultural de cada educando em sua singularidade, o tempo e o espaço para a criação conjunta na escola, bem como para a potencialização do brincar simbólico e a contemplação de todos os *campos de experiência*, por meio das mini-histórias (BRASIL, 2017).

O olhar que se tem em relação à infância e as crianças influi diretamente na construção dos registros. A forma como o professor descreve determinada situação conta por vezes muito sobre sua prática pedagógica e no que acredita. As mini-histórias enquanto registros das histórias vivenciadas nas infâncias refletem também o profissional, suas escolhas e formas de narrar aquela criança em ação, alcançando as mais variadas áreas do conhecimento humano. Os mecanismos de reprodução cultural e social, acentuados por meio das tecnologias (textos, fotos, imagens digitais), desde a Educação Infantil precisa cooperar com a reinvenção de todas as esferas sociais. A escola não pode continuar sendo o local que nega, que foge do diálogo com esse importante meio de comunicação e socialização de aprendizagens. É emergente que os profissionais da educação saibam mediar esses mundos e usar as tecnologias em benefício do desenvolvimento e da educação integral da criança à produção do conhecimento social.

As singularidades das experiências

Assim, o papel da documentação pedagógica e da narrativa visual e poética realizada com as experiências colaborativas aqui descritas foram utilizadas para a investigação, servindo como estratégias de produção de conhecimentos para produzir e contar histórias, além de desvendar os processos de compreensão das narrativas visuais como dispositivos de engajamento e (co)autoria. Algumas questões acerca das singularidades das experiências pedagógicas desenvolvidas com mini-histórias vêm à tona. Afinal de contas, como e por que documentar os processos de formação desde a Educação Infantil? Como desenvolver o olhar investigativo na Educação Infantil? No que impacta o comprometimento pedagógico e o trabalho conjunto para a busca de sentido da cultura infantil? "Pode-se falar do *agir humano* em geral e nele englobar as práticas artísticas, ou estas constituíram uma exceção às outras práticas"? (RANCIÈRE, 2009, p. 63). Talvez um passo importante para o processo formador esteja no encontro comunicativo com o outro pela cultura da infância, no sentido de estimular a partilha do sensível que dá forma à comunidade de investigadores, com práticas educativas repletas de expressão e (co)autorias. Os exemplos aqui discutidos, em cada oficina, são evidentemente uma pequena amostra de tentar desenvolver a autoria dos participantes, dando a oportunidade de compartilhar práticas e aprender junto em meio aos desafios da atualidade. Esse processo despertou a *criatividade como qualidade do pensamento* e o desejo pela formação permanente de professores (GANDINI, 2019). Precisamos investir esforços e estudos para compartilhar conhecimentos na prática pedagógica cotidiana, pois vemos nos cursos de formação universitária a inexistência de professores identificados com as experiências da realidade escolar. Teoria sem prática torna-se um abstracionismo pedagógico descontextualizado. Formação profissional sem prática sociocultural não faz sentido. Por acaso, um médico em formação é ensinado por um professor de medicina que nunca operou alguém? Da mesma forma, professores de graduação, especialização e outros cursos precisam saber do que estão falando, e também precisam buscar atualização constante, realizando pesquisas dos contextos educacionais que são moventes e (re)construídos a todo instante.

As mini-histórias projetam experiências complexas de interação humana, comunicação dos contextos vividos e confirmam sua autenticidade e relevância ao serem reconhecidas e potencializadas na produção pedagógica interpares. Se faz extremamente necessário compartilhar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, para inspirar outros profissionais a desenvolverem um trabalho mais respeitoso e honesto com as crianças. Soma-se a isso, o fato da valorização da Educação Infantil que só ocorrerá se o professor tiver coragem de buscar formação constante, estar em posição de aprendente e cultivar saberes epistemológicos da profissão para narrar seus percursos formativos, tornando-se um professor pesquisador junto às crianças. A ideia das mini-histórias precisa ser construída na estrutura mental de um educador que saiba escutar, tirar o invisível de todas as linguagens (oral, corporal, de estar com o outro), dando vida ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, pois nessa etapa relacionamos aprendizagens para a vida. Nós precisamos estar crescendo em apropriação criativa nas próprias situações contingentes, nos olhares e nas experiências formativas, sob pena de recairmos num intelectualismo sem sentido e valor

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

para o ser humano vivo e a viver neste mundo, também capaz de ser infinitamente enriquecido pela exploração do vínculo cultural com as histórias dos outros.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 30 nov. 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1. ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 27-38.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). **Pesquisa-ação:** uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** 2. ed. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

SÁNCHEZ, Serdio A. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia da mirada. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 345-370.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade:** as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019, v. 1, p. 196-209.

AUTONOMADRO DO APRENDIZ: UM INSTRUMENTO PARA A ANÁLISE DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM E O SEU USO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Elaine da Silva Machado[1]

Introdução

As investigações realizadas na área da Educação têm evidenciado que a autonomia dos aprendizes (sujeitos que se mobilizam para aprender) está relacionada ao interesse e a liberdade existente na aprendizagem – do interesse dos aprendizes por aprender com liberdade, e da liberdade que eles têm para corresponder a esse interesse.

Nessa perspectiva, temos conceituado a autonomia na aprendizagem como uma condição do aprendiz, a qual possibilita que ele atenda aos seus interesses, com liberdade, no que concerne a aprendizagem (MACHADO, 2020).

Em uma situação de aprendizagem na escola, por exemplo, as relações dos aprendizes com a autonomia têm sido caracterizadas a respeito do interesse do aprendiz por expressar as suas dúvidas e opiniões sobre o saber; e da liberdade que ele tem para atender a esse interesse, de acordo com as permissões que o docente concede durante as aulas.

Por conseguinte, as discussões sobre essas caracterizações têm nos possibilitado evidenciar que os aprendizes realizam a gestão das suas relações com a autonomia sob quatro graus distintos, relativos à presença e a ausência do interesse e da liberdade em diferentes situações do cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar, acerca de diferentes elementos (pessoas, objetos, lugares, tecnologias digitais etc.), e estilos – do próprio aprendiz, dos professores, familiares, da instituição escolar etc.

Para analisar tal gestão desenvolvemos um instrumento teórico-metodológico denominado Autonomadro do Aprendiz. Ele tem sido útil para a caracterização da autonomia sob tais graus, em variadas situações de aprendizagem. E, tem possibilitado destacar as inter-relações da autonomia com outros elementos; refletir sobre os impactos positivos da presença, e negativos da ausência da autonomia na aprendizagem para a mobilização dos aprendizes; sobre o planejamento docente; e, na esfera política, sobre a necessidade de reformas educacionais que tenham como foco a autonomia.

Mediante esses resultados, neste estudo, sob o eixo temático "Metodologias de investigação, comunicação em Ciência e ética" tivemos como objetivo apresentar o Autonomadro exemplificando o seu uso na análise das relações dos aprendizes com a autonomia no Ensino de Ciências, no contexto do exercício da cidadania e da ética.

Para elucidar nossas orientações teóricas, apresentamos, a seguir, o conceito de autonomia na aprendizagem, com destaque para o instrumento Autonomadro do aprendiz (MACHADO, 2020). E, posteriormente, destacamos as definições e relações entre

[1] Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Pedagoga, Bióloga, e Pesquisadora Educacional no Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática – EDUCIM (CNPq), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: elainemachado.bio@gmail.com.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

autonomia, cidadania, ética e Educação, a partir de documentos que orientam o ensino-aprendizagem no Brasil (BRASIL, 2007; 2017).

Autonomia na Aprendizagem e Autonomadro do Aprendiz

Atualmente temos compreendido a autonomia na aprendizagem como uma condição do aprendiz, a qual possibilita que ele atenda aos seus interesses no que concerne a aprendizagem. Por exemplo, possa realizar as atividades de aprendizagem que ele gosta, aprender os conteúdos que ele tem curiosidade, expressar as suas dúvidas etc. Por conseguinte, dentre os elementos que integram a autonomia, destacam-se o interesse e a liberdade (MACHADO, 2020).

O interesse "[...] é a predisposição do aprendiz para se envolver com determinados elementos da aprendizagem, sob o exercício, ou não exercício da sua autonomia" (MACHADO, 2020, p. 56). É um fator determinante da autonomia porque, para exercê-la é indispensável que o estudante se interesse por isso (BENSON, 2001). Portanto, pode estar presente ou ausente nas relações do estudante (MARTIN et al., 2020). Quando presente podem ser identificados sentimentos e valores positivos (quero isto, gosto disto, prefiro isto etc.), a respeito da autonomia e dos elementos que a integram.

A liberdade "[...] é um direito do aprendiz, o qual lhe garante expressar as suas ideias e sentimentos, construir relações afetivas, agir de acordo com a sua própria vontade, corresponder aos seus interesses acerca das atividades de aprendizagem" (MACHADO, 2020, p. 57). Também é um fator determinante da autonomia, e depende de limites institucionais, morais, físicos etc., e das relações que o estudante estabelece com outros sujeitos. Quando a liberdade está ausente podem ser observadas, por exemplo, expressões do aprendiz a respeito de proibições para ele se expressar e para participar das escolhas relativas as suas atividades de aprendizagem.

> Sob o contexto dessas definições, parece-nos razoável sintetizar que a autonomia do aprendiz, o interesse e a liberdade, podem ser pensados sob as seguintes inter-relações: quando o aprendiz expressa interesse pela aprendizagem e/ou possui liberdade para realizar o que lhe interessa relativo à aprendizagem, em uma determinada situação, atividade etc., a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela presença do interesse e/ou da liberdade. E, quando o aprendiz não expressa interesse e/ou não possui liberdade relativo à situação de aprendizagem analisada, a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela ausência do interesse e/ou da liberdade. Observe a esse respeito que surgem quatro combinações: interesse e liberdade presentes; interesse presente e liberdade ausente; interesse ausente e liberdade presente; interesse e liberdade ausentes (MACHADO, 2020, p. 57).

A partir do exposto, interpretamos tais combinações como quatro graus para análise da autonomia, acerca das variáveis interesse e liberdade. E, inspirados pela Teoria Antropológica da Didática – TAD, de Chevallard (2002), representamos tais graus sob as seguintes equações:

Onde*: A(I,L)* são as relações com a autonomia sob as variáveis interesse e liberdade;

o sinal (+) sinaliza a presença[2] de uma variável; e
o sinal (-) sinaliza ausência.
Expressa-se:
A(I+L) Grau 1: autonomia sob a presença do interesse e da liberdade.
A(I-L) Grau 2: autonomia sob a presença do interesse e ausência da liberdade.
A(-I+L) Grau 3: autonomia sob a ausência do interesse e presença da liberdade.
A(-I-L) Grau 4: autonomia sob a ausência do interesse e da liberdade.

A instrumentalização das referidas representações originou o Quadro 1, denominado Autonomadro do Aprendiz (MACHADO, 2020).

Quadro 1 – Autonomadro para análise da autonomia do aprendiz

Categorias relativas aos graus da autonomia		Expressões do aprendiz sobre a autonomia
A(I+L)	Grau 1 – a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela presença do interesse e da liberdade.	Diz respeito às relações do aprendiz com a autonomia, nas quais ele expressa interesse relativo à aprendizagem e liberdade para corresponder a tal interesse. Podem ser identificados sentimentos e valores positivos (quero isto, gosto disto, prefiro isto etc.) a respeito da autonomia e dos elementos que lhe concernem. Por exemplo: o aprendiz tem interesse por escolher as tarefas escolares a serem realizadas, e o professor ou aquele que auxilia o aprendiz, permite que o aprendiz realize tal escolha. Neste caso, o aprendiz tem liberdade e atende ao seu interesse, fato que pode sinalizar que o aprendiz está submetido à atividades de aprendizagem que o motivam a respeito da autonomia.
A(I-L)	Grau 2 – a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela presença do interesse e ausência da liberdade.	Diz respeito às relações do aprendiz com a autonomia, nas quais ele expressa interesse pela aprendizagem, mas reclama a ausência da liberdade para corresponder a esse interesse. Por exemplo: o aprendiz demonstra interesse por expressar oralmente o seu entendimento sobre o saber, mas aquele que ensina/auxilia não lhe concede a palavra para esse fim. Neste

[2] A respeito da ausência e da presença das variantes, esclarecemos que os graus da autonomia são considerados "[...] a partir de indícios relativos à maior ou menor incidência dessas variáveis nas situações de aprendizagem, observados nas manifestações dos aprendizes. Deste modo, quando falamos em ausência e/ou presença das variáveis não inferimos que elas estiveram totalmente ausentes e/ou presentes na aprendizagem" (MACHADO, 2020, p. 56).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

		caso, a ausência da liberdade atua como fator determinante, porque impossibilita ao aprendiz o exercício da sua autonomia. Devido ao fato de a liberdade do aprendiz ser suprimida por aquele que ensina/auxilia, pode-se sinalizar que o aprendiz está submetido a regras que não o motivam a respeito da autonomia.
A(-I+L)	Grau 3 – a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela ausência do interesse e presença da liberdade.	Diz respeito às relações do aprendiz com a autonomia, nas quais ele expressa não ter interesse relativo à aprendizagem, embora tenha liberdade a respeito dela. Podem ser identificadas expressões negativas a respeito dos elementos relativos à aprendizagem (prefiro outra atividade a isto, não quero isto, não gosto disto etc.). Por exemplo, o aprendiz não tem interesse por aprender sob o acesso de determinada tecnologia, mas tem liberdade para acessá-la, ou para escolher não a acessar, na situação de aprendizagem.
A(-I-L)	Grau 4 – a autonomia do aprendiz caracteriza-se pela ausência do interesse e da liberdade.	Diz respeito às relações do aprendiz com a autonomia, nas quais ele expressa não ter interesse relativo à aprendizagem, e, também, não ter liberdade na situação de aprendizagem. Por exemplo: o aprendiz não tem interesse por aprender manipulando determinado objeto, mas não tem liberdade para escolher a não manipulação. Logo, a atividade de manipular é obrigatória. Neste caso observa-se que a liberdade do aprendiz está condicionada à permissão daquele que ensina/auxilia, e o aprendiz está submetido a regras que não o motivam a respeito da autonomia.

Fonte: Machado (2020, p. 60), adaptado.

Ao utilizarmos o Autonomadro (Quadro 1) como instrumento de análise das relações de aprendizes em diferentes situações de aprendizagem (MACHADO, 2020), temos evidenciado que os aprendizes gerem as relações da autonomia sob os quatro graus, sob elementos distintos, com impactos positivos e/ou negativos na mobilização para a própria aprendizagem.

Para este estudo, optamos por destacar também esses impactos a respeito das relações da autonomia e o exercício da cidadania e da ética dos aprendizes, considerando que esses

elementos se inter-relacionam no processo de ensino-aprendizagem, tal como detalhamos a seguir.

Autonomia do Aprendiz, Cidadania e Ética na Educação

A principal questão acerca da autonomia do aprendiz, cidadania, ética e Educação é que esses elementos são garantias das pessoas, previstas em Leis basilares em âmbito nacional e internacional. E, que as relações entre esses elementos estão interligadas e são fundamentais para a interação das pessoas com o mundo, em todas as dimensões do desenvolvimento humano – cognitivo, pessoal e social.

São interligadas porque quando um sujeito exerce a sua autonomia ele o faz sob o exercício e/ou não exercício da sua cidadania e ética – age no mundo ativamente, participando de uma sociedade/comunidade, refletindo e colocando em prática, ou não, um conjunto de direitos, deveres e valores que promovem a democracia e a justiça social (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, não de modo exclusivo, mas é, também, por meio da Educação que tais garantias são assumidas e exercias pelas pessoas, em forma de ações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Portanto, assim o fazem, os professores, alunos, e/ou as demais pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, uma das funções principais da Educação é proporcionar possibilidades para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem realizem e promovam ações relativas à autonomia, cidadania e ética (BRASIL, 2007).

Em uma situação de aprendizagem escolar, por exemplo, poder-se-á observar que os alunos são ensinados e motivados a exercer a autonomia, a cidadania e a ética junto aos seus pares. Concomitantemente, o professor ao agir, desde o planejamento prévio até o momento da gestão em sala de aula e na pós-gestão, exercerá também o seu direito a autonomia e cidadania, e cumprirá o seu dever sob a égide da ética profissional.

Para o caso específico que apresentamos neste artigo, a aprendizagem de Ciências no 8º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que orienta o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, a autonomia, a cidadania e a ética devem estar presentes em todos os momentos, ao longo do ano letivo, envolvendo os conteúdos ensinados.

A finalidade dessa presença constante é a de possibilitar que os alunos construam significados para esses conteúdos, sob a perspectiva dos seus direitos, da inclusão, do respeito pelo próximo, por si mesmos e pelos recursos naturais; e possam agir no mundo de modo a promover o equilíbrio entre natureza e a sociedade (BRASIL, 2017).

Portanto, deve-se possibilitar que os estudantes desenvolvam e expressem seus pensamentos e ações pautados nos princípios da sustentabilidade e do bem comum, a partir de um conjunto de conhecimentos éticos, políticos, culturais e científicos (BRASIL, 2017, p. 321).

Nesse cenário, ao investigarmos a aprendizagem de Ciências no 8º ano do Ensino Fundamental no Brasil, poderemos identificar, de modo geral, relações dos aprendizes as quais envolvam os objetivos de formação para a cidadania e ética indicados na BNCC (BRASIL, 2017). São eles:

a) Compreender e interpretar o mundo sob aspectos naturais, sociais e tecnológicos;
b) Expressar com respeito os seus pensamentos em forma de palavras e ações;

c) Debater democraticamente e tomar posição sobre os conteúdos científicos, e sobre a sua própria aprendizagem;
d) Brincar, divertir-se com os conteúdos ensinados e com as atividades de aprendizagem.

Considerando todo o exposto, neste estudo identificamos a presença e a ausência da cidadania e da ética nas relações com a autonomia, elegendo os referidos objetivos (BRASIL, 2017), enquanto categorias para análise das expressões dos aprendizes, a partir dos dados analisados no Autonomadro.

Os detalhes sobre esse processo, tal como de outros métodos utilizados na análise dos dados, foram descritos a seguir.

Procedimentos Metodológicos

Desenvolvemos este estudo sob a modalidade de investigação qualitativa, considerando as orientações de Bogdan e Biklen (1994), sobre as definições gerais e a representatividade da subjetividade dos sujeitos de pesquisa, com atenção aos princípios éticos – de consentimento informado, garantia de anonimato e proteção de danos. Por essa razão, os nomes informados para identificar os pesquisados, na seção de apresentação dos dados, não são os seus nomes verdadeiros.

Sob essas premissas, participaram deste estudo 9 alunos, dos sexos feminino e masculino, com idade entre 13 e 15 anos, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do estado do Paraná, no Brasil. As atividades que esses sujeitos realizaram neste estudo se restringiram a apresentar relatos, por escrito, sobre as suas rotinas de estudo da disciplina escolar "Ciências da Natureza".

Tais relatos foram coletados por meio de um questionário composto por questões do tipo abertas, as quais possibilitaram aos pesquisados dissertarem a seu próprio modo (FIORENTINI; LORENZATO, 2012), sobre a autonomia nos seus processos de aprendizagem na escola e fora dela, incluindo as interações com os seus pares, e com demais elementos. Por exemplo, pessoas, lugares, objetos e tecnologias digitais.

Após a coleta, os textos contendo os relatos dos aprendizes foram submetidos aos procedimentos da Análise de Conteúdo – AC, sob as considerações apresentadas por Fiorentini e Lorenzato (2012), Rizzini, Castro e Sartor (1999), e Bardin (2011).

Sobre tais considerações, Machado (2020, p. 68), destaca

> [...] a AC é uma técnica de investigação cujo objetivo é observar, de modo mais atento, os significados de vários tipos de conteúdo. [...] A observação mais atenta é realizada a partir de uma atividade essencialmente interpretativa, sob a qual o pesquisador constrói "[…] ligações entre as premissas de análises e os elementos que aparecem no texto" (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 91). Para que tal atividade seja bem-sucedida é recomendada a leitura reiterada dos textos que compõem o *corpus*, "[…] de modo que evidencie os elementos comuns e divergentes subjacentes aos discursos, os quais permitem estabelecer relações e promover compreensões acerca do objeto de estudo" (BARDIN, 1985 apud FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 137).

A respeito do *corpus,* esclarecemos que os dados utilizados neste estudo foram coletados no

ano de 2020, durante a elaboração da nossa tese de doutorado (MACHADO, 2020). Na ocasião eles foram categorizados no Autonomadro acerca das perspectivas das relações dos aprendizes com o saber (CHARLOT, 2000; ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011; MACHADO, 2020), e das configurações de aprendizagem (ARRUDA; PASSOS, 2015; MACHADO, 2020).

No entanto, neste estudo esses mesmos dados foram analisados no Autonomadro, sob outro contexto – das relações dos aprendizes com a autonomia, a cidadania e a ética. Essa nova análise nos possibilitou explorar outras relações acerca da autonomia na aprendizagem, ampliar as nossas compreensões sobre o tema, e conferiu originalidade às apresentações que fazemos neste artigo.

Sob essas possibilidades, os elementos evidenciados neste *corpus* foram aqueles que fizeram referência à autonomia do aprendiz, ao exercício da cidadania e da ética no seu processo de aprendizagem.

Durante as análises, os dados foram agrupados no instrumento Autonomadro do Aprendiz, nos quatro graus da autonomia, considerando-os enquanto categorias formadas *a priori*, relativas às presenças e ausências das variantes interesse e liberdade.

Em segunda leitura, interpretamos os resultados das categorizações supracitadas analisando os objetivos de formação para a cidadania e a ética (BRASIL, 2017).

Os resultados advindos de tais procedimentos podem ser analisados a seguir.

Análise dos dados e Apresentação dos Resultados

Nesta seção apresentamos os resultados de nossas análises sob o detalhamento de cada um dos quatro graus da autonomia; e dos objetivos de formação para a cidadania e a ética (BRASIL, 2017). Para cada grau iniciamos as caracterizações a partir das expressões dos aprendizes, no Autonomadro, a respeito do interesse e da liberdade na aprendizagem; e finalizamos com as nossas interpretações acerca do exercício da cidadania e da ética. Apresentamos:

Grau 1 da Autonomia: presença da liberdade e do interesse A (I+L)

A partir das análises identificamos algumas relações com a autonomia sob a presença do interesse e da liberdade, em relatos apresentados por cinco aprendizes. Tais expressões podem ser observadas em um recorte do Autonomadro, no Quadro 2.

Quadro 2 – Recorte do Autonomadro com dados sobre o grau 1 da autonomia A(I+L)

Grau da autonomia		Expressões dos aprendizes sobre a autonomia na aprendizagem
A(I+L)	Grau 1	Meus pais, meu irmão, meu vô e minha vó me ajudam a estudar, e minha prima quando estamos no sítio. Uso a internet, livros, o meu caderno, e a natureza. Tipo [por exemplo] as plantas, os bichos do vô, essas coisas (VI1) [3]. Esse ano fui ao laboratório e pude ficar, não tive problema com a professora. Foi bem legal e eu pude tirar mais proveito. Me ajudou muito, eu aprendi melhor, gostei, quero ir várias vezes (TH1). Para mim, é melhor na rua do que em casa, na rua rola mais à vontade, tem risadas, brincadeiras, todo mundo vai lembrando da matéria e vai falando (MA1). Eu gostei da professora, porque ela lida com a gente através de brincadeiras e deixa a gente brincar, igual à brincadeira da forca [brincadeira de completar palavras], e me faz achar estudar Ciências mais legal e curioso (FE1). O que eu mais gostei nas aulas foi de poder pegar no rim do boi e no jacaré [peças entomológicas/ material zoológico] (AL1).

Fonte: os dados.

Sob a leitura dos relatos organizados no Quadro 2, identificamos que os aprendizes apresentaram as suas reflexões e compreensões destacando a forma como aprenderam na escola e em outros ambientes, em contato com variadas pessoas, objetos, tecnologias digitais e elementos da natureza; e de variadas formas, como a partir do livre acesso e livre comunicação do saber.

Nesse contexto, a autonomia desses aprendizes caracterizou-se sob o grau 1, descrito no Autonomadro, a partir do interesse que eles manifestaram, e da liberdade que lhes foi concedida para estudar na rua (MA1), no sítio (VI1), na escola (FE1, TH1, AL1), estudar em grupo (MA1), com a família (VI1), com os amigos (MA2) e com o professor (TH1); relacionar os conteúdos escolares com a natureza (VI1), expor as suas ideias (MA1), ler o livro didático, o caderno escolar, acessar as tecnologias digitais e visualizar imagens impressas (VI1), realizar experimentos científicos (TH1), manipular objetos reais (AL1), e brincar

[3] Essa codificação tem por função auxiliar as discussões apresentadas ao longo dessa seção. Os códigos são compostos pelas iniciais dos nomes fictícios dos aprendizes e o número do fragmento extraído dos seus relatos. Por exemplo, o código (VI1) significa Vinicius, fragmento 1 do relato desse aprendiz.

durante a aprendizagem na escola (FE1) e na rua (MA1).
A liberdade para a interação com o saber e para a expressão dos pensamentos e opiniões esteve presente nas diferentes situações observadas, e condicionada às pessoas que ensinaram os aprendizes (professores, amigos e familiares), tal como observado nos estudos de Montandon e Longchamp (2007), e Debus (2018).
A partir dessas caracterizações também identificamos que as relações com a autonomia sob a presença do interesse e da liberdade contribuíram para que os aprendizes realizassem ações acerca dos seguintes objetivos de formação para a cidadania e ética:

a) Compreender e interpretar o mundo sob aspectos naturais, sociais e tecnológicos (VI1, MA1, TH1, FE1, AL1);
b) Expressar com respeito seus pensamentos em forma de palavras e ações (VI1, MA1, TH1, FE1, AL1);
c) Debater democraticamente e tomar posição sobre os conteúdos científicos, e sobre a sua própria aprendizagem (MA1);
d) Brincar, divertir-se com os conteúdos e as atividades de aprendizagem (MA1, FE1, AL1).

De modo geral observamos que todos os objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), para promover a formação dos aprendizes para o exercício da cidadania e da ética estiveram presentes acerca desse grau da autonomia na aprendizagem. Todavia, ao menos um dentre esses objetivos – o de debater democraticamente e tomar posição sobre os conteúdos científicos e sobre a sua própria aprendizagem, foi experienciado exclusivamente na rua com os colegas (MA1). Ou seja, não houve relatos sobre a sua realização no ambiente escolar.
Por conseguinte, podemos considerar que existem indícios sobre a necessidade de incluir momentos nas aulas de Ciências, os quais proporcionem aos aprendizes realizarem debates democráticos sobre os conteúdos científicos aprendidos e sobre a própria aprendizagem.
Ademais, as atividades de aprendizagem realizadas na escola, as quais incluíram aulas no laboratório de Ciências, brincadeiras na sala de aula e o contato direto com elementos da natureza representaram momentos importantes para os aprendizes realizarem o exercício da autonomia, da cidadania e da ética. Consideramos que, para o ensino que tem como foco a formação para a autonomia, esses momentos devem ser valorizados na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, e no planejamento docente.
Grau 2 da Autonomia: presença do interesse e ausência da liberdade A (I-L)
A partir das análises também identificamos algumas relações com a autonomia sob a presença do interesse e ausência da liberdade, em relatos apresentados por quatro aprendizes. As expressões sobre essas relações podem ser analisadas no Quadro 3.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Quadro 3 – Recorte do Autonomadro com dados sobre o grau 2 da autonomia A(I-L)

Grau da autonomia		Expressões dos aprendizes sobre a autonomia na aprendizagem
A(I-L)	Grau 2	Tinha que ter mais laboratório porque é muito legal, dá vontade de estudar. Tem muito pouco. Por que não pode? (MA3). Fui [ao laboratório] três vezes desde quando comecei a aprender Ciências, eu queria ir muito mais, até hoje. Mas, às vezes que eu fui, as professoras nunca deixavam a gente perguntar o que queria, e nem pôr a mão em nada (BA1). É muito raro ir ao laboratório, a professora levou agora. Eu não entendo por que a gente não pode ir. Nunca quebramos nada, não gritamos nos corredores. […]. Nem sei se vamos de novo, é sempre não e não, e isso me desanima (ER2). No 6º ano fui uma vez [ao laboratório]. Eu adorei. Mas, a outra professora não levava muito, porque a diretora não deixava (BI1).

Fonte: os dados.

Sob a leitura dos relatos organizados no Quadro 3, identificamos que os aprendizes apresentaram as suas reflexões destacando a forma como se comportaram e aprenderam na escola, especialmente no ambiente do laboratório de Ciências, em contato com os professores, colegas de classe, e com objetos reais.

Também atribuíram desvalores e questionaram as proibições para manipular os objetos do laboratório e para expressar as dúvidas sobre o saber; e a falta de reconhecimento da obediência que eles dedicaram aos professores.

Considerando essas manifestações, caracterizamos a autonomia dos aprendizes sob o grau 2, a partir do interesse por estudar no laboratório de Ciências da escola, realizar experimentos científicos (MA3, BA1, ER2, BI1), e manipular os objetos reais (BA1, ER2); e da ausência de liberdade no que concerne a tais interesses, suprimida por professores e pela diretora escolar (MA3, BA1, ER2, BI1).

Esses momentos também envolveram a ausência de liberdade aos aprendizes para expressarem as dúvidas e opiniões sobre os conteúdos (BA1), tal como pode-se observar nos estudos apresentados por Montandon e Longchamp (2007), e Debus (2018).

Como destaca Machado (2020), a ausência da liberdade nos traz indícios de que em alguns momentos da aprendizagem na escola, os quais envolveram o laboratório de Ciências, esses aprendizes foram submetidos a regras que não os motivaram ao exercício da autonomia.

A respeito das ações acerca do exercício da cidadania e da ética, consideramos que as relações com a autonomia sob presença do interesse e a ausência da liberdade não contribuíram para a realização dos objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017), em momentos específicos

relatados pelos aprendizes. São eles:

a) Compreender e interpretar o mundo sob aspectos naturais, sociais e tecnológicos (MA3);
b) Expressar com respeito os seus pensamentos em forma de palavras e ações (MA3, BA1, ER2, BI1);
c) Debater democraticamente e tomar posição sobre os conteúdos científicos, e sobre a sua própria aprendizagem (BA1, ER2);
d) Brincar, divertir-se com os conteúdos e as atividades de aprendizagem (MA3, BA1, ER2, BI1).

Conjecturamos que os resultados dessas análises indicam que a ausência da liberdade é um fator que limita o exercício dos aprendizes acerca da cidadania e da ética. E, que na ausência da liberdade, são poucas ou ausentes as evidencias a respeito da formação dos aprendizes para o exercício da cidadania e da ética, sob os objetivos que analisamos, embora a BNCC (BRASIL, 2017), oriente a presença constante de tais objetivos em todos os momentos da aprendizagem.

Grau 3 da Autonomia: ausência do interesse e presença da liberdade A(-I+L)

A respeito desse grau destacamos algumas relações com a autonomia sob a ausência do interesse e presença da liberdade, em relatos apresentados por uma aprendiz. As expressões sobre essas relações estão organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 –Recorte do Autonomadro com dados sobre o grau 3 da autonomia A (-I+L)

Grau da autonomia		Expressões dos aprendizes sobre a autonomia na aprendizagem
A(-I+L)	Grau 3	No 5º ano não tinha laboratório, no 6º eu ia às vezes, no 7º também tinha, mas eu não estudava aqui; e agora, no 8º, tem também. [...] eu fico de boa. [....] tanto faz. Eu não estudo sempre, eu venho (RU4). Acho que a classe aproveita mais a aula no laboratório, com os bichos mortos [material zoológico]. Eu vou, mas prefiro ficar mais de boa, quieta (RU5).

Fonte: os dados.

A partir da leitura dos relatos organizados no Quadro 4, evidenciamos que a aprendiz apresentou as suas reflexões e compreensões sobre a autonomia na sua própria aprendizagem e sobre as suas preferências ao longo dos anos. Nessas expressões ela destacou a forma como ela e seus colegas se comportaram e aprenderam no ambiente do laboratório de Ciências.
Em análise da autonomia caracterizamos o grau 3, considerando os indícios da ausência do interesse da aprendiz por envolver-se nas atividades realizadas no laboratório de Ciências. E,

pela presença da liberdade nessas relações, concedida pela professora, para que a aprendiz participasse da aula sem mobilizar-se para realizar os experimentos científicos propostos – podendo permanecer "quieta".

O interesse da aprendiz foi, a bem da verdade, o interesse por não participar, de forma ativa, das atividades de aprendizagem, por não acompanhar os seus colegas de classe na manipulação dos experimentos científicos. Foi o interesse por ficar inerte durante a possibilidade de aprendizagem cinestésica. É, portanto, ausência do interesse por aprender.

Para Martin *et al.,* (2020), o interesse por aprender está presente em uma situação de aprendizagem quando o aprendiz atribui preferência, gosto, excitação pelas atividades, objetos e pessoas, que participam da aprendizagem. Nessas ocasiões o aprendiz expressa predisposição para envolver-se com as atividades. E essa predisposição não identificamos na manifestação da referida aprendiz.

Tal como observa Machado (2020), podemos inferir que existiu um interesse presente nas atividades de aprendizagem relatadas pela aprendiz, que não foi o interesse por aprender (+I), mas sim, o interesse por não se mobilizar para esse fim.

A respeito das ações acerca do exercício da cidadania e da ética consideramos que as relações estabelecidas com a autonomia sob a ausência do interesse da aprendiz não contribuíram para o desenvolvimento dos seguintes objetivos de formação:

a) Compreender e interpretar o mundo sob aspectos naturais, sociais e tecnológicos;
b) Expressar seus pensamentos sobre os conteúdos em forma de palavras e ações;
c) Debater democraticamente os conteúdos científicos;
d) Brincar, divertir-se com os conteúdos e as atividades de aprendizagem.

Todavia, mesmo sob a ausência do interesse por mobilizar-se para aprender, as relações sob a presença da liberdade estabelecidas entre a aprendiz e a professora contribuíram para o exercício da cidadania e da ética, acerca da compreensão do mundo em seus aspectos sociais, expressão dos pensamentos com respeito e tomada de posição sobre a própria aprendizagem. Logo, a liberdade foi uma variante que, ao estar presente, contribuiu para o exercício da autonomia, da cidadania e da ética, mesmo mediante a ausência do interesse da aprendiz por se envolver de modo ativo nas atividades de aprendizagem. De outro modo, a ausência do interesse trouxe impactos negativos para a realização de objetivos relevantes para a formação da aprendiz, no contexto da cidadania e da ética.

Grau 4 da Autonomia: ausência do interesse e da liberdade A(-I-L)

A partir das análises identificamos relações com a autonomia sob a ausência do interesse e da liberdade em relatos apresentados por um aprendiz. As expressões sobre essas relações podem ser observadas no recorte do Autonomadro, no Quadro 5.

Quadro 5 – Recorte do Autonomadro com dados sobre o grau 4 da autonomia A(-I-L)

Grau da autonomia		Expressões dos aprendizes sobre a autonomia na aprendizagem
A(-I-L)	Grau 2	Em casa meus pais ficam me zoando [caçoando] porque eu não sei sobre alguma coisa, mas também só sabem cobrar, não ajudam. [...] tem um monte de coisas que eu não posso fazer (MA2).

Fonte: os dados.

Sob a leitura das expressões organizadas no Quadro 5, identificamos que o aprendiz apresentou as suas reflexões sobre a autonomia na sua própria aprendizagem; e atribuiu desvalores às relações que estabeleceu com os seus pais quando realizou atividades para estudar Ciências em casa.

Nessas expressões o aprendiz destacou as exigências, a falta de apoio e as proibições advindas dos pais, e o modo como eles se comportaram nos momentos de diálogos sobre os conteúdos escolares.

No contexto dessas manifestações, caracterizamos a autonomia do aprendiz sob o grau 4, devido à ausência do interesse por aprender Ciências em casa, sob a mediação dos seus pais; e da liberdade suprimida pelos pais a respeito do interesse do aprendiz por estudar e por expressar as suas dúvidas e compreensões sobre os conteúdos escolares.

No que se refere à ausência da liberdade nas relações desse aprendiz, apresentamos resultados opostos aos evidenciados por Montandon e Longchamp (2007). Haja vista que nas situações de aprendizagem analisadas pelos referidos autores, as crianças foram motivadas em casa, pelos pais, e se sentiram mais autônomas e interessadas por aprenderem nesse ambiente.

No tocante às ações acerca do exercício da cidadania e da ética observamos que as relações do aprendiz com a autonomia sob a ausência do interesse e da liberdade não contribuíram para o desenvolvimento dos seguintes objetivos de formação:

a) Compreender e interpretar o mundo sob aspectos naturais e tecnológicos;
b) Expressar os pensamentos em forma de palavras e ações;
c) Debater e tomar posição sobre os conteúdos científicos, e sobre a sua própria aprendizagem;
d) Brincar, divertir-se com os conteúdos e as atividades de aprendizagem.

Esse resultado nos possibilita refletir que há necessidade de conscientizar os pais a respeito de mediar a aprendizagem dos seus filhos de modo que a casa possa ser um espaço para o exercício da autonomia, cidadania e ética; e dos impactos positivos que esses exercícios podem trazer para que o aprendiz desenvolva o gosto, o interesse por aprender.

Ademais, essas evidências ratificam os indícios que observamos anteriormente, no Grau 2 – na ausência da liberdade, são poucas ou ausentes as evidencias a respeito da formação dos aprendizes para o exercício da cidadania e da ética, sob os objetivos que analisamos, embora a BNCC (BRASIL, 2017), oriente a presença constante de tais objetivos em todos os momentos da aprendizagem.

Considerações Finais

Neste estudo tivemos como objetivo apresentar o instrumento Autonomadro do aprendiz, exemplificando o seu uso na análise das relações dos aprendizes com a autonomia no Ensino de Ciências, no contexto do exercício da cidadania e da ética.
A caracterização das relações dos aprendizes consistiu em inserir os relatos no instrumento Autonomadro, constituído por categorias de análise relativas aos quatro graus da autonomia; e realizar uma segunda leitura em categorias definidas a partir dos objetivos de formação para a cidadania e a ética, presentes na BNCC (BRASIL, 2017).
Com base nesses procedimentos, verificamos que os aprendizes apresentaram relações sob os quatro graus da autonomia e sobre todos os objetivos de formação para a cidadania e a ética. Contudo, os dados sugerem que, quanto mais atividades de aprendizagem forem realizadas sob graus da autonomia nos quais a liberdade está ausente (grau 2 e 4), menores são as evidências a respeito da formação dos aprendizes para o exercício da cidadania e a ética. E, menor é o potencial da escola (ou outro ambiente de aprendizagem) como espaço formador e orientador para a cidadania.
De outro modo, quanto mais atividades forem desenvolvidas sob os graus da autonomia nos quais a liberdade está presente (graus 1 e 3), maiores são as evidências acerca da formação dos aprendizes relativa ao exercício da cidadania e da ética, mesmo na ausência do interesse por aprender (grau 3). E, maior é o potencial do ambiente de aprendizagem como espaço formador e orientador para a cidadania
Diante disso, é importante que, ao planejarem o ensino, os docentes, familiares e demais envolvidos incluam atividades que possibilitem ao aprendiz exercer a sua liberdade com respeito ao próximo, a si mesmo e ao meio ambiente; e desenvolver o interesse por aprender sob o exercício da sua autonomia.
Por todo o exposto, consideramos que os resultados aqui apresentados podem contribuir para a formação docente inicial e continuada, para propostas que visem a aprendizagem ativa, protagonismo dos aprendizes, e Educação para a inclusão.
No campo das pesquisas em Educação, a partir dos resultados, evidencia-se a utilidade do Autonomadro e a possibilidade de estudos futuros sob o uso desse instrumento, a respeito das relações da autonomia com a cidadania e a ética, tendo como sujeitos de pesquisa outros grupos de aprendizes, em diferentes contextos de aprendizagem.

Referências

ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, (s.l.), v.11, p.139-160, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4200. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. A relação com o saber na sala de aula. In: IX EDUCOM, 2015, Aracaju. **Anais...** Sergipe: UFS, 2015, p.1-14. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. **Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques**. 2002.

DEBUS, J. C. S. **Educação para a autonomia**: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_05_2018_ 16.03.03.c79528e84a9ee2500340f98fa1010cf9.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, Elaine da Silva. **Autonomia do aprendiz de ciências sob as perspectivas da relação com o saber e das configurações de aprendizagem**. 2020. 119 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2022/01/Elaine-da-Silva-Machado.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

MARTIN, G. F. S.; VILAS BOAS, A. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Podcasts e o interesse pelas ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.25, p.77-98, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22600/15188795.ienci2020v25n1p77. Acesso em: 20 jan. 2022.

MONTANDON, C; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva,** Florianópolis, v.25, n.1, p.105-126, jan./jul. 2007.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de Metodologias da Pesquisa Para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S.de M. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciência & Educação**, v.21, p.525-541, 2015.

THE RELEVANCE OF SCIENCE EDUCATION: O PROJETO ROSES A PARTIR DA VIABILIDADE DA APLICAÇÃO PILOTO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ BRASIL

Poliana Antunes da Rosa[1]
Riceli Gomes Czekalski[2]
Kélli Renata Corrêa de Mattos[3]
Micheli Bordoli Amestoy[4]
Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto[5]

Introdução

Atualmente no Brasil, o estado do Rio Grande do Sul - RS vem se destacando no âmbito educacional com progressivos avanços no rendimento escolar dos estudantes. Dados que descrevem este desenvolvimento foram publicados através da Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Departamento de Economia e Estatística - (SPGG/DEE). Logo, demonstram que o sexto estado mais populoso do país atingiu no ano de 2019 o maior patamar da série histórica nos indicadores do Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE), comparado ao ano de 2013. O pesquisador Tomás Fiori do DEE/SPGG, responsável por este estudo, indica outros fatores positivos para a área da educação, que ocorreram inicialmente pelo desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental na prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - (SAEB) e a cobertura de matrículas da educação infantil e do ensino médio (BENITES, 2022).

Ademais, o estado apresenta novas propostas de investimento para inovação em Ciência e Tecnologia - C&T até o ano de 2022, por meio do projeto "Avançar na Inovação" divulgado no site do governo (SICT; KANNENBERG; SCARTON, 2021). Esse novo olhar para C&T é necessário, pois alguns estudos internacionais demonstram o progressivo desinteresse dos jovens pela ciência escolar e carreiras científicas (SCHREINER; SJOBERG, 2004; SJOBERG, 2004; JENKINS; NELSON, 2005; MATTHEWA, 2007; VÁZQUES; MANASSERO, 2008) ao analisar o contexto educacional.

Conforme Drehmer e Tolentino-Neto (2011, p. 2), "Na maioria dos países, a educação em ciências e tecnologia (C&T) é elemento chave da escolarização. A alta qualidade no ensino de C&T é vista como importante aprimoramento à cidadania assim como uma preparação ao trabalho". Diante disso, torna-se importante, na etapa de escolarização, uma formação

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Formada em Ciências Biológicas – Licenciatura, Especialista em Educação Inclusiva. E-mail: profpoliantunes@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Formada em Ciências Biológicas – Licenciatura. E-mail: ricelicgbio@gmail.com
[3] Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Formada em Ciências Biológicas – Licenciatura. E-mail: kellic.mattos@gmail.com
[4] Pós-doutoranda em Educação em Ciências (PPGECQVS/UFSM). Mestra e Doutora em Educação em Ciências. Formada em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado. E-mail: micheliamestoy@gmail.com
[5] Doutor em Educação, Mestre em Ensino de Ciências. Formado em Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado. É professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (MEN- CE/UFSM).

crítica e emancipatória que permita o acesso à informação sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, conhecimentos extremamente necessários no viés contemporâneo.
À vista disso, considerando os recentes progressos e inovações do estado do Rio Grande do Sul e suas singularidades em relação ao Brasil, um país de esferas continentais, um instrumento internacional, intitulado: "The Relevance of Science Education" - ROSE, traduzido como "A Relevância do Ensino de Ciência". tem gerado interesse dos pesquisadores gaúchos. Trata-se de um instrumento elaborado por pesquisadores da Universidade de Oslo, já executado e validado em mais de 40 países ao redor do mundo, inclusive no Brasil, do qual obteve amostras representativas nacionais. Tem como público-alvo, estudantes de 15 anos de idade e destina-se a investigar os interesses, opiniões e atitudes sobre C&T e questões ambientais, dando "voz aos estudantes", valorizando e compreendendo o principal sujeito do processo de aprendizagem, promovendo o diálogo e a participação (JENKINS, 2006).
Diante disso, este estudo tem por objetivo investigar o potencial de aplicação do ROSES/RS, após a realização de adaptações no questionário, levando em consideração as características do estado e as particularidades dos jovens gaúchos. Busca-se, assim, traçar o perfil e interesses dos estudantes do 1º ano do ensino médio, por temas científicos e por questões relacionadas à C&T e Meio Ambiente, em um contexto mais recente.

O instrumento ROSE e suas aplicações

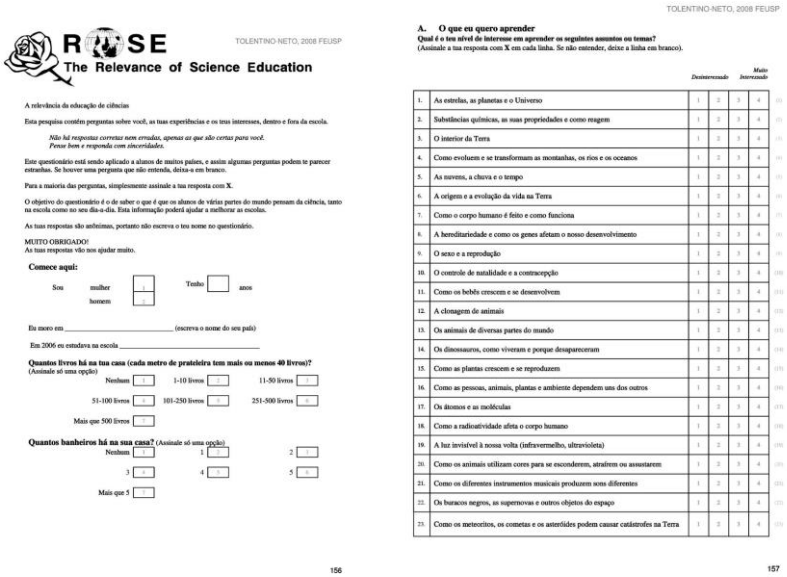
O ROSE trata-se de um instrumento que visa averiguar a relevância do conhecimento científico e tecnológico para os jovens que estão finalizando os estudos compulsórios (com cerca de 15 anos de idade). Desde que foi elaborado, o questionário composto por 245 itens, vem sendo adaptado de forma colaborativa por diversos pesquisadores em todo o mundo (SCHREINER; SJOBERG, 2004).
O ROSE é reconhecido por buscar conhecer a opinião dos jovens sobre seus interesses e atitudes frente à ciência. No Brasil, ele foi traduzido e adequado aos padrões impostos pela comunidade internacional, responsável por seu desenvolvimento (TOLENTINO-NETO, 2008). Quanto a sua estrutura, visível na figura abaixo (FIGURA 1), o questionário inicia com uma folha inicial em que o ROSE é apresentado ao estudante. Em sequência, estão expostas as questões sociodemográficas (gênero, idade, país de residência) e socioeconômicas (por exemplo, quantidade de livros presentes na casa).
O questionário está dividido em seções e as perguntas são elaboradas para ser respondidas em escala *likert* de quatro pontos: opção um – Desinteressado/Nada Importante/Não Concordo/Nunca, à opção quatro - Muito interessado/Muito importante/Concordo/Muitas vezes, com dois níveis intermediários, que indicam neutralidade. As Seções A, C e E são denominadas "*O que eu quero aprender*". Nestas seções, pergunta-se aos alunos: "*Qual o teu nível de interesse em aprender os seguintes assuntos ou temas?*", e na sequência são apresentados 108 tópicos do currículo de ciências.
A Seção B tem como abordagem "*Meu futuro emprego*", e sua pergunta inicial é "*Qual é a importância das seguintes questões para a tua futura profissão ou emprego?*". A intenção desta seção é investigar as expectativas e preferências dos estudantes para o futuro. Esta seção dispõe de uma lista com 26 aspectos que podem ser importantes para a escolha de um futuro emprego.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Já a Seção D, designada "*Eu e os desafios ambientais*", indaga os alunos "*Até que ponto você concorda com as seguintes afirmações sobre os problemas do ambiente (poluição do ar e da água, abuso de recursos naturais, mudanças climáticas globais, etc.)?*". Nesta seção estão presentes 18 itens, os quais buscam explorar o modo como os jovens se relacionam com determinadas questões ambientais. A Seção F intitulada "*As minhas aulas de ciências*", é composta por 16 perguntas que trazem informações sobre como os alunos se relacionam com as ciências na escola, e quais são suas percepções sobre o ensino e aprendizagem da disciplina. Já a Seção G intitulada "*As minhas opiniões sobre as ciências e a tecnologia*", distribui seus 16 itens relacionados ao papel da ciência e da tecnologia na sociedade. E a Seção H "*As minhas experiências fora da escola*" apresenta a pergunta "*Quantas vezes você já fez estas experiências fora da escola?*", seguida de uma complementação "*Já",* inclui 61 itens que podem influenciar o ensino ou a aprendizagem das ciências.

Os alunos são informados que devem responder a todos os itens de todas as questões, caso se sintam à vontade e souberem opinar. Ainda, o estudante é esclarecido de que não há respostas certas ou erradas, e que o questionário não interferirá em seu desempenho escolar.

Figura 1 - Demonstrativo da organização das seções do instrumento ROSE em sua primeira versão nacional



ROSE
The Relevance of Science Education

TOLENTINO-NETO, 2008 FEUSP

A relevância da educação de ciências

Esta pesquisa contém perguntas sobre você, as tuas experiências e os teus interesses, dentro e fora da escola.

Não há respostas corretas nem erradas, apenas as que são certas para você.
Pense bem e responda com sinceridades.

Este questionário está sendo aplicado a alunos de muitos países, e assim algumas perguntas podem te parecer estranhas. Se houver uma pergunta que não entenda, deixa-a em branco.

Para a maioria das perguntas, simplesmente assinale a tua resposta com **X**.

O objetivo do questionário é o de saber o que é que os alunos de várias partes do mundo pensam da ciência, tanto na escola como no seu dia-a-dia. Esta informação poderá ajudar a melhorar as escolas.

As tuas respostas são anónimas, portanto não escreva o teu nome no questionário.

MUITO OBRIGADO!
As tuas respostas vão nos ajudar muito.

Comece aqui:

Sou mulher [ ] homem [ ] Tenho [ ] anos

Eu moro em _____ (escreva o nome do seu país)

Em 2006 eu estudava na escola _____

Quantos livros há na tua casa (cada metro de prateleira tem mais ou menos 40 livros)?
(Assinale só uma opção)

Nenhum [ ] 1-10 livros [ ] 11-50 livros [ ]
51-100 livros [ ] 101-250 livros [ ] 251-500 livros [ ]
Mais que 500 livros [ ]

Quantos banheiros há na sua casa? (Assinale só uma opção)

Nenhum [ ] 1 [ ] 2 [ ]
3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]
Mais que 5 [ ]

156

TOLENTINO-NETO, 2008 FEUSP

A. O que eu quero aprender
Qual é o teu nível de interesse em aprender os seguintes assuntos ou temas?
(Assinale a tua resposta com **X** em cada linha. Se não entender, deixe a linha em branco).

		Desinteressado			*Muito Interessado*	
1.	As estrelas, as planetas e o Universo	1	2	3	4	(1)
2.	Substâncias químicas, as suas propriedades e como reagem	1	2	3	4	(2)
3.	O interior da Terra	1	2	3	4	(3)
4.	Como evoluem e se transformam as montanhas, os rios e os oceanos	1	2	3	4	(4)
5.	As nuvens, a chuva e o tempo	1	2	3	4	(5)
6.	A origem e a evolução da vida na Terra	1	2	3	4	(6)
7.	Como o corpo humano é feito e como funciona	1	2	3	4	(7)
8.	A hereditariedade e como os genes afetam o nosso desenvolvimento	1	2	3	4	(8)
9.	O sexo e a reprodução	1	2	3	4	(9)
10.	O controle de natalidade e a contracepção	1	2	3	4	(10)
11.	Como os bebês crescem e se desenvolvem	1	2	3	4	(11)
12.	A clonagem de animais	1	2	3	4	(12)
13.	Os animais de diversas partes do mundo	1	2	3	4	(13)
14.	Os dinossauros, como viveram e porque desapareceram	1	2	3	4	(14)
15.	Como as plantas crescem e se reproduzem	1	2	3	4	(15)
16.	Como as pessoas, animais, plantas e ambiente dependem uns dos outros	1	2	3	4	(16)
17.	Os átomos e as moléculas	1	2	3	4	(17)
18.	Como a radioatividade afeta o corpo humano	1	2	3	4	(18)
19.	A luz invisível à nossa volta (infravermelho, ultravioleta)	1	2	3	4	(19)
20.	Como os animais utilizam cores para se esconderem, atrairem ou assustarem	1	2	3	4	(20)
21.	Como os diferentes instrumentos musicais produzem sons diferentes	1	2	3	4	(21)
22.	Os buracos negros, as supernovas e outros objetos do espaço	1	2	3	4	(22)
23.	Como os meteoritos, os cometas e os asteróides podem causar catástrofes na Terra	1	2	3	4	(23)

157

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

TOLENTINO-NETO, 2008 FEUSP

		Desinteressado			*Muito Interessado*
24.	Os terremotos e os vulcões	1	2	3	4
25.	Os tornados, os furacões e os ciclones	1	2	3	4
26.	As epidemias e as doenças que causam muitas mortes	1	2	3	4
27.	Os animais perigosos e venenosos	1	2	3	4
28.	As plantas tóxicas da minha região	1	2	3	4
29.	Os venenos mortais e o que estes fazem ao corpo humano	1	2	3	4
30.	Como funciona a bomba atômica	1	2	3	4
31.	Os químicos explosivos	1	2	3	4
32.	As armas biológicas e químicas e o que fazem ao corpo humano	1	2	3	4
33.	O efeito dos choques elétricos e dos relâmpagos no corpo humano	1	2	3	4
34.	Qual a sensação de viver sem peso no espaço	1	2	3	4
35.	Como caminhar orientado pelas estrelas	1	2	3	4
36.	Como o olho consegue ver luz e cores	1	2	3	4
37.	O que comer para nos mantermos saudáveis e em boa forma física	1	2	3	4
38.	As perturbações alimentares como anorexia e bulimia	1	2	3	4
39.	A capacidade das loções e cremes para manterem a pele jovem	1	2	3	4
40.	Como manter o meu corpo forte e em boa condição física	1	2	3	4
41.	Cirurgias plásticas e tratamentos de beleza	1	2	3	4
42.	Como a luz solar e dos bronzeadores artificiais afetam a pele	1	2	3	4
43.	Como nosso organismo consegue ouvir diferentes sons	1	2	3	4
44.	Foguetes, satélites e viagens espaciais	1	2	3	4
45.	O uso de satélites para comunicação e outros propósitos	1	2	3	4
46.	Como o raio-x, o ultra-som, etc. são usados na medicina	1	2	3	4
47.	Como funcionam os motores diesel, álcool, gás a gasolina	1	2	3	4
48.	Como funciona uma usina nuclear	1	2	3	4

158

B. O meu futuro emprego TOLENTINO-NETO, 2008 FEUSP

Qual é a importância das seguintes questões para a tua futura profissão ou emprego?
(Assinale a tua resposta com **X** em cada linha. Se não entender, deixe a linha em branco).

		Nada importante			*Muito importante*
1.	Trabalhar com pessoas e não com objetos	1	2	3	4
2.	Ajudar outras pessoas	1	2	3	4
3.	Trabalhar com animais	1	2	3	4
4.	Trabalhar para a proteção do ambiente	1	2	3	4
5.	Trabalhar com algo fácil e não complicado	1	2	3	4
6.	Construir ou consertar coisas com as mãos	1	2	3	4
7.	Trabalhar com máquinas ou ferramentas	1	2	3	4
8.	Trabalho criativo e artístico	1	2	3	4
9.	Usar os meus talentos e capacidades	1	2	3	4
10.	Construir, desenhar ou inventar algo	1	2	3	4
11.	Criar novas idéias	1	2	3	4
12.	Ter muito tempo para os meus amigos	1	2	3	4
13.	Tomar as minhas próprias decisões	1	2	3	4
14.	Trabalho independente de outras pessoas	1	2	3	4
15.	Trabalhar com algo que considero importante e significativo	1	2	3	4
16.	Trabalhar com algo que coincida com os meus valores	1	2	3	4
17.	Ter muito tempo para a minha família	1	2	3	4
18.	Trabalhar em algo que implique viajar muito	1	2	3	4
19.	Trabalhar num local onde freqüentemente aconteçam coisas novas e emocionantes	1	2	3	4
20.	Ganhar muito dinheiro	1	2	3	4
21.	Controlar outras pessoas	1	2	3	4
22.	Tornar-me famoso	1	2	3	4
23.	Ter muito tempo para os meus interesses, *hobbies e atividades de lazer*	1	2	3	4
24.	Assumir posição de chefia no meu local de trabalho	1	2	3	4
25.	Desenvolver ou expandir os meus conhecimentos e capacidades	1	2	3	4
26.	Trabalhar em equipe, com muitas pessoas	1	2	3	4

159

Fonte: TOLENTINO-NETO, 2008

No Brasil, o ROSE foi aplicado pela primeira vez em 2007, para pouco mais de 600 estudantes de dois municípios dos estados de São Paulo e Mato Grosso. Tal aplicação foi foco de estudo da tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto (TOLENTINO-NETO, 2008). Em 2011, aplicou-se o ROSE/Brasil em uma amostra de representatividade nacional envolvendo 2.365 estudantes, oriundos de 84 escolas (GOUW, 2013). Desde então, outras aplicações e pesquisas foram realizadas abrangendo o instrumento.

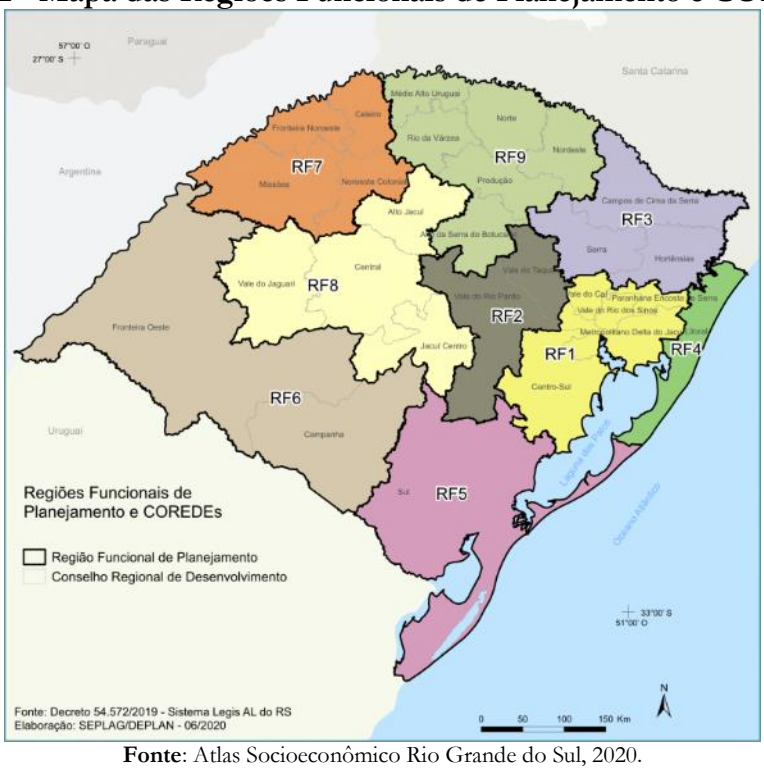
O projeto ROSES/RS 2022

A amostra brasileira do ROSE expôs resultados significativos a respeito do distanciamento entre os jovens e a Ciência e o desinteresse por ciência escolar e carreiras científicas. Desse modo, o estudo aponta para a necessidade de ações que podem ser tomadas com o intuito de compreender os reais motivos e atuar estreitando a relação entre os estudantes e a Ciência (TONIN; TOLENTINO-NETO; OCAMPO, 2021). Baseado em tais argumentos que o ROSE/RS, versão mais atual e adaptada (mas ainda possível de ser comparada com aplicações anteriores) foi pensado e elaborado. Este instrumento terá sua aplicação em escala estadual com o propósito de descobrir o perfil dos jovens gaúchos em relação à C&T, pois as aplicações anteriores do referido questionário e de seus similares no contexto brasileiro versam sobre o país como um todo, mas não sobre as subdivisões federativas, como o RS.
Neste sentido, a aplicação do projeto piloto ROSE/RS 2022 está sendo desenvolvida por pesquisadores associados ao Grupo IDEIA - Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e com o grupo que realiza a pesquisa vinculada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), sob orientação e coordenação do professor Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto (UFSM- Santa Maria/RS), contando com o apoio de pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-

Diadema/SP), Universidade de São Paulo (USP-São Paulo/SP), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA-Canoa/RS) e Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC- Santo André/SP).

A pesquisa será realizada com escolas estaduais urbanas e rurais que integram as 9 Regiões Funcionais de Planejamento do Rio Grande do Sul (RS) (FIGURA 2). Tais regiões foram criadas para fins de planejamento, agrupando os municípios e Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs em macrorregiões. Essa regionalização foi definida pelo Estudo RUMOS 2015[6], considerando diversos critérios socioeconômicos. Assim, os dados advindos deste projeto de pesquisa, poderão oferecer subsídios para elevar o grau de desenvolvimento da área da educação científica e tecnológica e contribuir com a implementação do Novo Ensino Médio no estado, visando perspectivas de melhoria da qualidade da Educação estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Figura 2 - Mapa das Regiões Funcionais de Planejamento e COREDEs



Fonte: Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul, 2020.

Descrição da Construção do ROSES/RS 2022

Após aprovação do projeto pela FAPERGS, o professor coordenador reuniu um grupo de estudantes e pesquisadores para dialogar sobre o andamento da proposta. Os encontros são semanais, no formato remoto devido a pandemia de COVID-19. Foram realizadas 14

[6] SCP. Rumos 2015: estudo de desenvolvimento regional e logística de transportes no Rio Grande do Sul/SCP-DEPLAN; DCAPET. Porto Alegre, 2006. 5v.: tab.; graf.; mapas.

reuniões, considerando o atual momento, iniciadas em outubro de 2021 até metade de março de 2022, com perspectiva de continuidade. A seguir será descrita de maneira sucinta as principais atividades desenvolvidas, para isso, separamos os encontros por blocos de conteúdo.

O primeiro bloco de reuniões foi marcado pela troca de conhecimentos e estudos referentes ao instrumento ROSE e Barômetro[7], ambos complementam a versão ROSES/RS. Outras pautas importantes pertencentes a este momento mais inicial, foram as relacionadas à organização dos encontros, do projeto (prazos, orçamento, cronograma), e delimitação de projetos individuais dos participantes.

No segundo bloco, ocorreram os debates sobre o questionário, ou seja, a análise de questões por seções, da "A" ao "H" e comparações com Barômetro. Este trabalho foi realizado de maneira individual, em duplas e no grupo geral, a fim de promover sugestões, alterações, inclusões, atualizações e exclusão de questões, sem comprometer a qualidade do instrumento. Buscou-se sempre trabalhar com características dos estudantes gaúchos e o quadro pandêmico atual. Utilizou-se como critério a manutenção de questões do questionário ROSE para futuras comparações com outras aplicações, nacionais e internacionais.

O terceiro bloco, foi marcado por atualizações estruturais do ROSES/RS, estudos amostrais, pesquisa sobre características específicas do estado (indicadores educacionais do estado, escolas estaduais, alunos matriculados, população por faixa etária e sexo, IDESE) para viabilizar aplicação do piloto e posteriormente do questionário oficial.

O questionário conta até o mês de março de 2022 com 12 versões, destas, é válido ressaltar o esboço da inclusão de questões que não estavam nos questionários ROSE e Barômetro:

A. O que eu quero aprender
2: A estrutura da Terra.
10: A evolução de animais e plantas.
36: O que é e onde se aplica a biotecnologia.
B. O meu futuro emprego
13. Dar aulas.
18. Trabalhar com esportes.
C. O que eu quero aprender
1. Como os celulares funcionam.
10. Como tornar a sociedade mais sustentável.
12. Por que o álcool em gel é utilizado como higienizador.
D. Eu e os desafios ambientais
17. A agricultura e a pecuária são as principais responsáveis pela poluição ambiental.
E. O que eu quero aprender
7. Como os remédios podem afetar o corpo humano.
10. Como o uso de máscaras ajuda a atenuar a transmissão de algumas doenças.
15. A influência da floresta amazônica no clima do Brasil.
23. Benefícios e riscos da internet.
33. Mulheres na ciência.
34. Gênero e sexualidade.
F. As minhas aulas de ciência
2. As aulas de Ciências são interessantes.

[7] O Barômetro foi criado para avaliar os interesses, opiniões e atitudes dos jovens frente a ciência e tecnologia. Este instrumento é derivado do questionário ROSE, mantendo os objetivos, a estrutura e a ordenação das questões.

3. As aulas de Ciências abriram-me os olhos para empregos novos e emocionantes.
4. Gosto mais de Ciências do que de outras disciplinas.
6. As aulas de Ciências tornaram-me mais crítico e cético.
8. As aulas de Ciências me mostram a importância da ciência para o modo como vivemos.
12. As aulas de Ciências me ajudaram a entender as soluções de sustentabilidade na minha vida cotidiana.
13. Gostaria de ter mais experimentos e atividades práticas nas minhas aulas de Ciências.
15. Gostaria de ser professor de Ciências.
16. As aulas de Português e Matemática são mais importantes do que as de Ciências.
17. As informações que encontro na internet são bem recebidas/estimuladas pela minha escola.
G. As minhas opiniões sobre a ciência e a tecnologia
1. A ciência e a tecnologia têm grande importância para a sociedade.
4. A ciência e a tecnologia tornam as nossas vidas melhores.
5. Os benefícios da ciência são maiores do que os seus efeitos negativos.
10. Um país precisa de ciência e tecnologia para se desenvolver.
11. A ciência e a tecnologia beneficiam principalmente os países ricos
13. Aprender sobre sustentabilidade é importante.
15. Eu passei a acreditar mais na ciência e tecnologia com a pandemia de COVID-19.
17. Valorizar a tecnologia é importante para mim.

As seções repaginadas e acrescentadas foram: a H "Minhas experiências com a internet", está separada por três indagações: "Eu acesso à internet…"; "Nas minhas aulas de Ciências eu utilizo"; "O quanto você confia nas seguintes fontes de informação"; a seção I "Minhas experiências informais em Ciência" e J "Questões gerais". E, a seção K "Questões socioeconômicas", corresponde a escolaridade dos pais/ responsáveis e avós, a quantidade de livros e banheiros em casa, a utilização de aparelhos eletrônicos, as atividades em que se utiliza a internet e a preferência por itinerários formativos, presentes no Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que este não é o resultado final do instrumento, visto que o questionário ainda está sendo explorado e que algumas modificações serão realizadas para a versão oficial.

Viabilidade de aplicação do questionário piloto

Para a delimitação da nossa amostra, a qual será submetida ao questionário piloto, algumas definições foram consideradas como relevantes. A seguir, será descrito o estudo com base em dados estaduais para a identificação amostral.
O Rio Grande do Sul está localizado no extremo sul do Brasil, na fronteira com a Argentina e o Uruguai (FIGURA 3). É formado por 497 municípios e possui uma população estimada de 11.422.973 habitantes, aproximadamente 5,4% da população brasileira, por isso é reconhecido como o sexto estado mais populoso do país. Apresenta um quadro diferenciado quanto aos indicadores sociais no comparativo com os demais estados da federação, destacando-se pelos baixos índices de mortalidade infantil, expectativa de vida superior a 77 anos e taxa de alfabetização superior a 96%. Estes indicadores colocam o Rio Grande do Sul entre os estados de melhor qualidade de vida no país. Ainda, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico - IDESE, que é um índice sintético, tem por objetivo medir o grau de desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Sul. O IDESE é o resultado da agregação de três blocos de indicadores: Educação, Renda e Saúde. O estado

encontra-se no patamar de médio desenvolvimento, com índice de 0,776 em 2019. O Bloco Saúde é o único dos três que se encontra no nível de alto desenvolvimento. Os Blocos Educação e Renda, se encontram no nível médio, sendo que a educação teve o maior crescimento e a renda a menor, considerando o período de 2013 a 2019, em que ocorreu a medição dos indicadores (ATLAS SOCIOECONÔMICO DO RS, 2020).

Figura 3 - Mapa do Brasil com destaque para a localização do estado do Rio Grande do Sul

Fonte: Cidade Brasil / Rio Grande do Sul.

Outros indicadores são referentes a dados educacionais. Segundo a SPGG/DEE apresenta informações advindas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no que se refere às estimativas da população por faixa etária e sexo, no estado, há uma predominância maior de meninos do que meninas (TABELA 1) (RIO GRANDE DO SUL, 2018), quando verificadas a faixa etária que é foco de estudo do ROSES/RS (15 anos de idade). Ainda, dados obtidos na Coordenadorias Regionais de Educação - CREs do estado apontam que o Rio Grande do Sul apresenta 2412 escolas estaduais (considerando o Ensino Fundamental e o Médio, rurais e urbanos). Outro elemento mostra que o Rio Grande do Sul reduziu a taxa de distorção idade-série do Ensino Médio nas escolas estaduais em 4,7 pontos percentuais em relação a 2019.

Tabela 1 - Estimativas da população por faixa etária e sexo de 2020 – Rio Grande do Sul

FAIXAS ETÁRIAS	2020		
	Total	Homens	Mulheres
Total	**11.422.973**	**5.558.470**	**5.864.503**
De 10 a 14 anos	672.532	344.200	328.332
De 15 a 19 anos	765.231	391.373	373.858

Fonte: IBGE - Projeções Populacionais (Revisão 2018).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP torna público anualmente o cronograma de atividades do Censo Escolar, por meio do Ministério da Educação (MEC), em portaria. Referente à matrícula inicial no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em destaque (TABELA 2), inclui o ensino médio integrado e normal (magistério), no Ensino Regular das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino (BRASIL, 2021).

Tabela 2 - Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) 2021, INEP

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Ensino médio	
	Parcial	Integral
RIO GRANDE DO SUL		
Estadual Urbana	258.225	5.284
Estadual Rural	7.688	2.087
Municipal Urbana	2.483	234
Municipal Rural	258	129
Estadual e Municipal	268.654	7.734

Fonte: INEP, 2021.

Diante desses aspectos estudados e analisados, definiu-se que o instrumento piloto será aplicado em duas escolas, estabelecidas nas regiões centrais do estado, uma localizada na cidade de Santa Cruz do Sul e outra situada na região de Santa Maria. Além disso, os pesquisadores desse estudo, procuram adaptar o questionário ROSE, em uma versão ROSES/RS 2022, com acréscimos, reduções, adaptações e reestruturação das questões, pensando na redução do tempo de respostas dos alunos, sem que essas pequenas mudanças, afetem a qualidade e aplicabilidade do instrumento.

Considerações finais

Reiteramos a importância da aplicação do questionário ROSES, adaptado e reestruturado para a versão ROSES/RS 2022, pois assim como consideram Schreiner e Sjoberg (2004, p. 20-21), acreditamos que:

> a única maneira do ensino de Ciências ter sucesso é conhecer as visões e percepções dos estudantes. É somente tendo como ponto de partida suas visões é que a educação científica pode recrutar mais cientistas, promover o exercício da cidadania qualificada e o desenvolvimento sustentável. Somente através do encontro com os alunos em seus ambientes é que a ciência pode contribuir com o desenvolvimento dos jovens, de forma a capacitá-los e prepará-los para o exercício de sua autonomia.

Neste viés, a aplicação do instrumento no Rio Grande do Sul, possibilitará, além de traçar e conhecer o perfil dos jovens do estado por temas ligados à C&T e Meio Ambiente, também proporcionará "ouvir o estudante", uma maneira de transformar a escolaridade, uma vez que "torna o currículo mais relevante para as necessidades e interesses dos alunos" (JENKINS, 2006, p. 4). Conhecer os temas que interessam os alunos e considerá-los nas práticas educativas pode melhorar sua motivação e contribuir para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto piloto se torna relevante ao passo que permitirá verificar se os acréscimos, reduções, adaptações das questões, estão condizentes com características pensadas durante sua reestruturação: se colaboram para a redução do tempo de respostas dos alunos e se não afetam a qualidade do instrumento.

Por fim, estruturar o questionário piloto e delimitar seu público alvo e a região onde será aplicado, contribuiu para construir e delinear as próximas etapas a que serão submetidas a aplicação do ROSES no estado. Ações estas voltadas ao contato com as escolas, impressão, logística de transporte dos documentos, aplicação, retorno e estudo dos resultados revelados através do instrumento. O impacto da pesquisa vai além do mapeamento estadual, uma vez que terá mobilizado escolas, gestores, empresários e pesquisadores em torno do estudo, em busca de beneficiar o desenvolvimento da educação gaúcha.

Referências

BENITES, V. **Rio Grande do Sul atinge o maior patamar da série histórica nos indicadores do Idese.** Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Departamento de Economia e Estatística. Porto Alegre - Rio Grande do Sul. Disponível em: https://dee.rs.gov.br/rio-grande-do-sul-atinge-o-maior-patamar-da-serie-historica-nos-indicadores-do-idese. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Ministério da Educação**, 2021 Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 05 fev. 2022.

DREHMER, K. C.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Estudo do impacto do curso de Ciências Biológicas nas concepções de ciência e meio ambiente entre estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)**. In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL) IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education

(ICASE), 2011, Londrina. Anais do XVI Seminário Internacional de Educação – Docência nos seus Múltiplos Espaços, 2011.

GOUW, A. M. S. **As opiniões, interesses e atitudes dos jovens brasileiros frente à ciência: uma avaliação em âmbito nacional** / Ana Maria Santos Gouw; orientação Nélio Marco Vincenzo Bizzo. São Paulo: s.n., 2013.

JENKINS, E., W.; NELSON, N., W. Important but not for me: students' attitudes towards secondary school science in England. **Research in Science & Technological Education**, v. 23, n. 1, 41–57, 2005.

MATTHEWA, P. **The Relevance of Science Education in Ireland**. Dublin: Royal Irish Academy, 2007. Disponível em: http://www.ria.ie/publications/rose.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

REGIÕES FUNCIONAIS DE PLANEJAMENTO - RFs. **Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regioes-funcionais-de-planejamento. Acesso em: 10 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de planejamento, orçamento e gestão. **Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, 2020. 5ª ed. Disponível em: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/vab-industria. Acesso em: 13 de março. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. População. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Departamento de Economia e Estatística. Porto Alegre, 2018.

SCHREINER, C.; SJOBERG, S. **Sowing the Seeds of Rose: Background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a comparative study of students' views of science and science education**. Acta Didactica. University of Oslo, Oslo, 2004. Disponível em: https://roseproject.no/key-documents/key-docs/ad0404-sowing-rose.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

SICT, A.; KANNENBERG, V.; SCARTON, S. **Avançar na Inovação prevê R$ 112,3 milhões para inovação, ciência e tecnologia no RS até 2022.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://estado.rs.gov.br/avancar-na-inovacao-preve-r-112-3-milhoes-para-inovacao-ciencia-e-tecnologia-no-rs-ate-2022. Acesso em: 10 mar. 2022.

SJOBERG, S. **Science Education**: The voice of the learners. Brussels, 2004. Disponível em: http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-sjoberg-eu2004.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Os interesses e posturas de jovens alunos frente às ciências: Resultados do projeto ROSE aplicado ao Brasil.** São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

TONIN, K. G.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de; OCAMPO, D. M. Os jovens brasileiros e a sua preferência pela disciplina Ciências. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021.

VÁZQUES, A., A.; MANASSERO, M., A., M. El declive de las actitudes hacia la ciência de los estudiantes: um indicador inquietante la educación científica. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 5, n. 3, 274-292, 2008.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 04
ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O PROJETO EDUCATIVO-LITERÁRIO DA SEMANA DE ARTE MODERNA E SEUS DESDOBRAMENTOS ENTRE OS ANOS DE 1922 A 1929

Cassia Vitória Ribeiro de Sousa[1]
Jhulienne Sousa Silva[2]
Cristiane Feitosa Pinheiro[3]

Introdução

Em 1922, na cidade de São Paulo, ocorreu a Semana de Arte Moderna, evento que reuniu diversos artistas, no Teatro Municipal, motivados pelas tendências artísticas que eclodiram na Europa.
Para compreender o momento, desenvolveu-se uma pesquisa que enfatizou a programação da Semana de Arte Moderna, bem como o período imediato a ela, os anos de 1922 a 1929.
Elencou-se como objetivo geral analisar a Semana de Arte Moderna e os periódicos dela resultantes, a partir de uma perspectiva educativa. Especificamente, buscou-se analisar a programação da Semana de 22, estudar as principais palestras realizadas na Semana, analisar as repercussões do evento, caracterizar as revistas publicadas após o evento e estudar os manifestos publicados no período.
Posto isso, procurou-se responder ao seguinte questionamento: como ocorreram as principais práticas educativo-literárias da Semana de Arte Moderna e do período pós-Semana?
A pesquisa teve como embasamento teórico os estudos de Helena (1993), Teles (2002), Bosi (1994), Frye (2017), Eco (1994) e Rezende (2011).
Constatou-se que a atenção na Semana de Arte Moderna abordou pretensões literárias e educacionais. O movimento deixou um legado expressivo para a cultura brasileira.

Revisão de Literatura

Desdobramentos históricos

A Europa vivenciou um período de intenso progresso material, no início do século XX, com o apoio da ciência e da evolução tecnológica. As cidades cresciam, graças à industrialização, tornando-se metrópoles. Inovações revolucionaram, à época, modificando o modo de ser do cidadão burguês.

[1] Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Email: ribeirodesousacassiaa@gmail.com
[2] Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Email: jhuliennesousa49@gmail.com
[3] Doutora e Mestre em Educação (UFPI), Graduada em Letras (FAFOPA-PE) e Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Email: cristianepinheiro@ufpi.edu.br

Era a *belle époque*, um período de cultura na Europa, que se iniciou no fim do século XIX e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. A arte precisava se transformar para ser capaz de apreender essa postura atual de modernidade.
As vanguardas são o início do Modernismo, "é em face desse clima de vanguarda que se constata uma viragem na literatura brasileira já nos anos I Guerra Mundial". (BOSI, 1994 p.332)
O propósito era de romper com a perfeição presente na arte clássica, de se afastar do real. Os movimentos de vanguarda que mais se destacaram foram o Futurismo, Surrealismo, Cubismo, Dadaísmo e o Surrealismo.

Movimentos de Vanguardas Europeias

O Movimento Futurista perdurou entre os anos de 1909-1920, liderado pelo Italiano Felippo Tomaso Marinett, foi o primeiro movimento da vanguarda europeia. Rejeitava todas as ideias artísticas provindas do passado clássico. No ponto 2 do "Manifesto do futurismo" é apresentado que "os elementos essenciais da nossa poesia serão à coragem, a audácia e a revolta." (TELES, 2002 p.91). Marinetti postulou o movimento como dotado de violência e agressividade sendo caraterizado pela ação do espanto.
O Cubismo originou-se na pintura, em 1909 e, logo depois, na literatura, em 1917. Composto pelos representantes Picasso e Apollinaire. "A abolição da cópia na arte é um princípio fundamental para os cubistas, interessados em uma realidade que vai além do visível, ainda que sem nada de mística" (HELENA,1993, p. 32). O movimento cubista utilizou a composição das telas com formas geométricas e não obedeceu às regras clássicas da arte, a estratégia era de decompor e compor.
O Expressionismo surgiu em 1911, na Alemanha, tinha como principal objetivo a distorção da realidade visível, "caracteriza a arte criada sobre o impacto da expressão, mas da expressão da vida interior, das imagens que vêm do fundo do ser e manifestam pateticamente" (TELES, 2002 p. 104). Empenhando-se para evidenciar os resultados negativos que a sociedade com os avanços modernos refletia sobre os sujeitos.
O Dadaísmo foi representado por Tristan Tzara, surgiu na Suíça, em 1916, com objetivo de destruir as formas clássicas, além de se posicionar como forma de protesto contra as ideias governamentais da época. Segundo Helena (1993, p.46), "a própria denominação do movimento e a forma pela qual ela foi escolhida indicam o caráter de destruição anárquica", sendo o movimento mais radical das vanguardas europeias.
O Surrealismo surgiu em 1921, foi o último movimento a fundar-se em território europeu. Seus manifestos traziam o amor ao protesto, a valorização do improviso e da espontaneidade. O movimento era visto "como um meio de conhecimento, que queria explorar sistematicamente o inconsciente, o sobrenatural, o sonho a loucura e os estados alucinatórios tudo que fosse inverso à lógica" (HELENA, 1993, p.57).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Relevância do Leitor-Modelo

Ao produzirem o arsenal de obras para a Semana de Arte Moderna de 1922, os artistas estavam elaborando textos que, certamente, teriam seus leitores, em virtude de cada um possuir uma linguagem, repassar uma mensagem, expressar um manifesto.
Inicialmente, os leitores que tiveram o primeiro contato com a Semana eram automaticamente leitores empíricos que, segundo Eco (1994, p. 15): "Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto provocadas pelo próprio texto". O leitor empírico traz consigo certo grau de compreensão antecipada, fundamentada em suas experiências adquiridas em leituras anteriores, ou na sua vida, se baseia em interpretações pessoais.
Os artistas se planejavam em ter um leitor específico, que seria o leitor modelo, porque havia necessidade de promover o encontro entre a nova arte e aquele público leitor. Como postulou Eco (1994 p. 16), "esse tipo de espectador (ou leitor, no caso de livro) é o que eu chamo de 'leitor-modelo.' – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar." O leitor modelo é aquele que comprova a essência da obra literária, é ele quem preenche as lacunas implícitas no texto.
O intuito foi que através desse contato com o evento, o público, que de início era composto por leitores empíricos, com o tempo se tornassem leitores modelos.

A educação do imaginário do leitor

A linguagem literária é o modo de entrar no mundo da imaginação, educando-a, permitindo ao leitor a produzir inúmeros pensamentos e hipóteses sobre determinado conteúdo. "A literatura pertence ao mundo que o homem constrói, e não ao mundo que ele vê; pertence ao seu lar e não seu ambiente. O mundo literário é um mundo humano concreto de experiência imediata" (FRYE, 2017 p.23).
A imaginação não pode ser limitada ou censurada, a literatura fornece uma experiência que jamais poderia ser alcançada, uma perspectiva e uma dimensão da realidade. Para Frye (2017, p. 38), "o autor literário não vai dar informações nem sobre um tema nem sobre seu estado mental: ele vai, sim, tentar deixar que alguma coisa adquira uma forma própria". Por esse motivo, os modernistas realizando aquelas ações, para que a partir daquela iniciativa as pessoas desenvolvessem novas percepções sobre a arte, novas imaginações.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa se enquadra no campo dos estudos literários a partir de uma perspectiva histórico-educacional. Desenvolveu-se um estudo em que trouxe para o debate a Semana de Arte Moderna e o período pós-Semana correspondente aos anos de 1922 a 1929.
Classifica-se como bibliográfica, uma vez que se fez o estudo usando resultados de pesquisas extraídos em teses, dissertações, artigos e livros.

Apresenta-se como um tipo de pesquisa exploratória, concernindo em um método puramente teórico, que consiste na investigação e exploração de conteúdos e hipóteses. Além disso, foi realizada uma pesquisa descritiva.
A análise categorizou-se em ordem qualitativa, a Semana de 22 foi analisada a partir da busca dos "comos" e dos "porquês" de sua organização e realização, tendo como base o seu contexto, assim como a sua pretensão educativa.
Realizou-se um inventário das revistas e manifestos publicados no pós-Semana de Arte Moderna, para que se pudesse apresentar os desdobramentos da Semana e seu caráter educativo.

Resultados e discussão

Com o propósito de compreender as propostas educativas da Semana de Arte Moderna, sua intenção educativa, efetuou-se a apresentação e análise das principais apresentações de cada dia da Semana, com o intuito de ser examinado como se deu cada manifestação e quais eram os objetivos dos artistas apresentando aquele conteúdo.

Semana de Arte Moderna: a primeira intervenção de expressividade de arte moderna no Brasil, em fevereiro de 1922

O intento da Semana era demonstrar a cara do Brasil, rompendo com a influência do classicismo europeu e se propondo enquanto a vanguarda nacional das artes. Como característica do Modernismo, tem-se a crítica ao tradicionalismo e ao formalismo, crítica ao modelo parnasiano, influência das Vanguardas Europeias e a busca por uma identidade nacional. O evento não foi um acontecimento popular, sendo construído por intelectuais da época.
Cada dia da Semana foi designado uma programação artística específica, as reações à Semana foram diversas, o conjunto em si do evento foi devidamente pensado, "os organizadores procuraram utilizar de maneira ostensiva e simultânea todos os seus espaços disponíveis, das escadarias ao palco" (ALAMBERT 1994, p.42).
Distinguindo-se estrategicamente dos outros eventos, ocorridos ao longo da trajetória educativa do movimento, o planejamento foi de ocupar a maior parte dos espaços do prédio com o afinco de incitar a atenção do público, pelo impacto da nova arte e pelas exposições dos artistas, para eles tudo deveria ser fundamentado e esclarecido.
Os três dias de apresentações foram marcados por importantes palestras, conferências e recitais de poemas e histórias. Para efeito de análise e com o propósito da compreender as propostas educativas presentes nos textos, optou-se em concentrar o esforço científico sobre as seguintes partes da programação: do primeiro dia, a Conferência de Graça Aranha; do segundo dia, o poema "*Inspiração*" de Mario de Andrade; no terceiro dia, as "Historietas" de Ronald de Carvalho, apresentada por Heitor Villa Lobos.
Nos subtópicos adiante, foram realizadas a apresentação, análise e discussão de fragmentos dos textos em questão, a fim de entender-se as perspectivas educativas modernistas presentes em cada uma através de suas características principais, da forma como foram apresentados e os objetivos dos autores em cada composição.

O legado da Semana é importante para compreender o projeto de nação proposto até mesmo no cenário político dos anos posteriores.

Primeiro dia de contato do público com a exposição de Arte Moderna: Graça Aranha lançando as tendências modernistas em seu discurso

O programa do primeiro festival aconteceu na segunda-feira, treze de fevereiro de 1922, dividido em dois momentos de apresentações. No primeiro momento, aconteceu a conferência de Graça Aranha, nomeada de *"A emoção estética na arte moderna*", ilustrada com música executada por Ernâni Braga e poesia por Guilherme de Almeida e Ronald de Carvalho.
Graça Aranha iniciou a conferência, preparando o público para o que os aguardava, que a arte viria diferente, que a partir daquele momento as pessoas iriam ver expressões artísticas que elas nunca tinham visto e que iam se surpreender.
A arte estava se modificando e passando a exercer cada vez mais um papel contestador, expressando de alguma forma as incertezas e dilemas da contemporaneidade. De acordo com Graça Aranha (1922, p.1):

> Para muitos de vós a curiosa e sugestiva exposição que gloriosamente inauguramos hoje, é uma aglomeração de 'horrores'. Aquele Gênio supliciado, aquele homem amarelo, aquele carnaval alucinante, aquela paisagem invertida se não são jogos da fantasia de artistas zombeteiros, são seguramente desvairadas interpretações da natureza e da vida. Não está terminado o vosso espanto.

O escritor, assim como os outros representantes do evento, esperava o choque do público, em virtude de eles saberem que o conteúdo que expressariam naqueles dias era realmente algo polêmico, tanto é que ele mesmo faz a referência "aglomeração de horrores", sabendo que provavelmente quem tomaria esse tipo de expressão seria quem estava lá.
É importante salientar que, mesmo fazendo a referência e se expressando marcantemente, em sua conferência, ele educa a imaginação dos espectadores, ressaltando o diferencial daquelas expressões, que elas não eram apenas fantasias, mas sim expressões reais, de artistas qualificados. Simultaneamente, destaca o confronto da arte passadista com a arte moderna.
O primeiro dia do festival surpreendeu seus organizadores pela forma passiva como tudo se deu, não houve sequer por parte do público nenhum alarido ou manifestação de vaia. "O primeiro dia transcorreu com calma. A longa e confusa exposição filosófica de Graça Aranha não despertou, como era de esperar pela reverência ao acadêmico, nenhuma manifestação de desagravo por parte do público [...]" (REZENDE 1999 p.29).
Mesmo com essa reação, a exposição polêmica e expressiva de Graça Aranha alcançou os objetivos principais que era apresentar o que seria explorado na Semana de Arte Moderna e despertar na imaginação dos leitores o interesse e a curiosidade por aquela nova arte; o esclarecimento preparando educativamente o público do que estava sendo apresentado e o que seria nos próximos dias.

A repercussão do segundo dia da Semana: exibição das propensões educativas modernistas presentes no poema Inspiração de Mario de Andrade

O segundo dia de apresentações, quinze de fevereiro de 1922, diferentemente do primeiro, foi marcado por um alarido por parte da plateia. Ao expor sua palestra, Menotti Del Picchia pretendia apresentar os objetivos do grupo que eram lutar contra o passadismo e trazer a modernidade que estava acontecendo no mundo, a era do progresso para as artes. "Alguns jornais da época chegaram a dizer que as agitações teriam sido planejadas pelos próprios artífices, a fim de promoverem seu evento." (ALAMBERT 1994, p.52). Existem especulações de que as pessoas estavam sentadas em locais estratégicos causando tal escândalo, agradando os artistas.
Mario de Andrade recitou o poema "Inspiração", que faz parte da obra *Pauliceia Desvaraida.* Abaixo é possível ser analisado um trecho do poema, segundo Andrade (1987, p.83):

> São Paulo! comoção de minha vida...
> Os meus amores são flores feitas de original...
> Arlequinal!!... Traje de losangos... Cinza e ouro...
> Luz e bruma... Forno e inverno morno...
> Elegâncias sutis sem escândalos, sem ciúmes...

No poema, existe um moderno saber estético, sendo o foco principal a cidade de São Paulo, o modo poético como os artistas se inspiravam no crescimento urbano para aprimorarem suas técnicas e aplicar esses aspectos nas expressões artísticas, integrando o conjunto de características modernas presentes no texto.
Ponderando a respeito das pessoas que englobavam o conjunto de leitores que completavam a plateia, constata-se que são leitores empíricos incapazes de entender as verdadeiras perspectivas modernistas na composição de Mario, assim como em muitas outras que foram expostas, em razão desse tipo de leitor carregar uma bagagem teórica baseado em suas vivências com a arte que estavam habituados, que no caso era a clássica. Entende-se que eles perceberam os propósitos dos modernistas, que um deles era rompimento com o passadismo e, justamente por esse motivo, gerou a polêmica.

Terceiro dia de apresentações: finalização da Semana de Arte Moderna, Villa Lobos em evidência

A conclusão da Semana de Arte Moderna ocorreu em dezessete de fevereiro de 1922, com as apresentações de peças musicais de Villa lobos, realizadas pelos diferentes músicos participantes.
Necessitou-se da iniciativa de personalidades significativas para que o encadeamento do evento fosse simbólico, em todas as áreas da arte. Um destaque da música foi o renomado compositor Heitor Villa Lobos, que no dia apresentou três canções compostas a partir de poemas do poeta Ronald de Carvalho, escritos em francês, presentes nas *Historietas*, a saber: *Lune d'Octobre*; *Jouis sans retard car vite s'écoule la vie; Le Marché.* Dessa forma, Lopes (2017, p. 86) pontua:

> Assim como na canção Lune d'Octobre, feita sobre o poema do Ronald de Carvalho, também a Jouis sans retard car vite s'écoule la vie...apresenta características do descritivismo musical: o piano sugere imagens como a fumaça, poeira, brisa e onda. Nesta canção, tornam-se evidentes alguns dos possíveis anseios dos artistas da época: romper com a tradição, nadar contra a corrente.

Na passagem, averigua-se parte da configuração das canções, as antigas restrições da estrutura sendo ultrapassadas por novas formas modernizadas de arte. Na música, a inovação era justamente nas estruturas das composições.
Villa Lobos, assim como os outros artistas que se apresentaram na convenção de Arte Moderna de 1922, contribuiu significativamente com seu talento no conjunto do evento em si, visto que para a concretização dos objetivos que obtinham precisava dessa contribuição. Sabe-se que a música é uma arte que possui a capacidade de promover um bem-estar ao ser humano e o terceiro dia foi marcado por isso, por esse ambiente tranquilizado, a música, assim como as outras áreas, exerceu o seu papel educativo.
"A Semana de Arte Moderna se constituiu ao longo da história como ponto de origem de um cruzamento temporal, demarcando as mudanças de paradigma histórico ao longo do século XX e se espalhando, [...] por todas as manifestações de cultura [...]. (COELHO 2012, p. 56) A partir daquele momento, o Modernismo que era oculto, que estava ali nas entrelinhas das obras que poucos conheciam, que criticavam, que evitavam falar, agora fazia parte do vocabulário das pessoas e estava claro para muitos.

Pós-Semana de 22: desdobramentos e práticas educativas

Após a Semana, o evento não se deu por acabado, surgiu o prosseguimento do pensamento modernista que foi o pós-Semana de Arte Moderna.
A seguir, o inventário de seus principais desdobramentos, apresentados como as ideias modernistas foram difundidas no país, no período de 1922 a 1929, a partir da análise de cada acontecimento ocorrido através de práticas educativas e de caráter artístico.

Revista Klaxon, o primeiro periódico Modernista no Brasil

A revista **Klaxon: Mensário de Arte Moderna** tornou-se um fato marcante na arte e cultura brasileira. A intensidade trazida pela revista foi de extrema importância para a continuação do Modernismo no Brasil. Foram expressadas ideias inovadoras, abordadas por vários artistas modernistas.
Em Klaxon, é notório o desejo de reeducar a imaginação e a interpretação do leitor brasileiro, para as novas sistematizações estéticas que a revista pretendia alcançar. Como aponta Alambert (1994, p.8), "em seus textos, sons e imagens e atitudes, os artistas e intelectuais modernistas procuravam esquadrinhar, tentar sínteses, buscar explicações para o problema da inserção de uma nova cultura no Brasil e vice-versa." A Klaxon buscou da melhor maneira continuar a proclamar as inovações trazidas desde a Semana, voltada para a diferenciação e atualidade.
A liberdade que era problematizada pelas categorias artísticas convencionais, usufruindo das temáticas populares inseridas no contexto brasileiro, em perspectiva emotiva e crítica.

"Assim sem normas preestabelecidas, regulamentos restritivos ou estratégias de inserção no mercado de bens simbólicos [...], a Semana de Arte Moderna, nasceu com força propulsora primitiva e anticonvencional inerente às formações espontâneas [...]", como assinalou Camargos (2002 p.131).

Buscou-se realizar a análise do texto nº 1 "*Klaxon*", da primeira edição da Revista Klaxon, em maio de 1922, evidenciando sua finalidade educativa e literária.

O presente texto é dividido em duas partes, iniciando com *Significação* e a segunda parte é *Esthetica*, tendo como autoria *"A Redação"* organizadora da revista, localiza-se nas primeiras páginas, abrindo a primeira edição da revista.

Em "Significação" é relatado sobre a história árdua e a perseverança do movimento modernista em busca de mudanças, a fim de apresentar, através de uma nova arte, as diversas maneiras do existir, no intuito de educar um povo acostumado com artes espelhadas em outros ideais e padrões existentes, apresentando assim um novo caráter artístico, onde não haveria limitações e, sim, a liberdade de expressão e de formas, uma arte educadora e legítima, uma vez que através dela erros foram expostos em público. "Como este, a Semana teve sua razão de ser. Como elle: nem desastre, nem triumpho. Como elle: deu fructos verdes. Houve erros proclamados em voz alta." (KLAXON,1922, p.1).

O periódico foca na construção do leitor modelo, ressalta a intelectualidade, através de referências artísticas apresentadas em toda a composição da revista, evidenciando as ideias inovadoras de arte através de rupturas apresentadas pelo movimento moderno, desde a Semana de 22.

Sendo assim, os leitores precisavam buscar compreender as ideias apresentadas pela revista Klaxon, objetivando a sua relação com o Modernismo, para assim absorver o conceito inovador que lhe é apresentado na edição de número 01. Em relação à construção do leitor modelo: "[...] todo texto se dirige a um leitor-modelo do segundo nível, que se pergunta que tipo de leitor a história deseja que ele se torne e que quer descobrir precisamente como o autor- modelo faz para guiar o leitor. [...]" (ECO, 2009 p.33). Portanto, na primeira edição de Klaxon, os autores trilham caminhos através de suas publicações redirecionando todos os aspectos que levam o intuito que a revista pretende alcançar. Nisso, o projeto educativo se evidencia de forma intensa.

Na segunda parte, "Esthetica", o texto discorre sobre a vida e a importância de viver da melhor forma. Para os modernistas o presente era o que importava, "[...]. KLAXON não se preoccupará de ser **novo**, mas de ser **actual** [...]" (KLAXON,1922, p.2). Ou seja, Klaxon apresentava como lei a importância da arte atualizada. O texto encerra expressando a finalidade da KLAXON, que o intuito da revista não é exclusivista, porém mantém a fidelidade a suas publicações, comprometimento este evidenciado desde as primeiras linhas do texto, reafirmando seu intuito em publicar obras atuais.

Revista Estética: a busca pela consolidação do Modernismo Brasileiro

A **Revista Estética** foi publicada no Rio de Janeiro, em setembro de 1924, dirigida por Prudente de Moraes (que usava o pseudônimo, Pedro Dantas) e Sérgio Buarque de Holanda. Foram publicadas três edições de setembro de 1924 a junho de 1925, diferente do periódico antecedente do Modernismo, a revista *Estética*, formou-se discretamente, sem exageros nas suas formas gráficas, "os três números da revista seriam projetados em dimensão 16x22, sem

ousadias gráficas. A capa bege estampa em cor preta o título da revista centralizado em tipografia discreta e econômica. [...].” (COELHO 2014, p.12).
O caráter da revista *Estética* seria de desvincular a visão de destruição apresentada na Semana de Arte Moderna, que aconteceu no Municipal: “no lugar da demolição do passado e da divulgação de novas técnicas de composição, cabia agora construir efetivamente uma arte moderna e brasileira” (COELHO,2014, p.15), focando-se no fortalecimento do caráter construtivo, diferente do que apresentava *Klaxon*.

> Enquanto o romantico, diante de um crepusculo, via na natureza um motivo apenas de melancolia, através do que exaltava a sua tristeza, o artista moderno vê nessas horas de fim do dia um jogo de luz e de sombras, capaz de todas as suggestões. Não ha um preconceito de sentimento, ha uma liberdade de representação. (ESTÉTICA,1924.p,24)

Para efeito de análise, destacou-se de *Estética* o poema *Dansas* escrito por Mário de Andrade e presente no Número I, Volume I da revista, para compreensão do ideário modernista presente no periódico.
O poema é composto por uma junção de nove partes, escrito com fortes características modernistas como a ausência de formas regulares clássicas que estruturavam os poemas passadistas.
São evidenciados no poema traços do Futurismo, como os acontecimentos envolvendo automóveis, contestando o sentimentalismo, a valorização da ação no presente, o uso de exclamação como forma de repassar energia através da escrita, colocando o homem ao centro do mundo, como dotado de poder e força. Como foi apresentado em Estética, (1924.p,18):

> Nós nos ajuntamos.
> O bonde passou
> O amigo passou.
> O mundo não vê!
> A vida é tão curta!
> Quem tem certeza do amanhã!
> Lourenzo de Medicis?
> (ESTÉTICA,1924, p.18)

O autor traz a realidade política do contexto atual do país e apresenta as inovações trazidas pelo Modernismo, sendo a certo ponto de difícil compreensão. Desenha o confronto entre o Brasil virginal e o mundo europeu vanguardista:

> Infelizmente ha tambem os tratados políticos.
> O Brasil se obstina em cumpri-los. País idealista!
> Rondon passou rasgando a terra virgem.
> [...]; "Em Moscovia o teatro popular é cubista"; "Ultraismo em Madrid" Chassé! Em avant!
> En arrière! Balance! Tour! Em S. Paulo sabe-se vagamente que ha terras incultas ao longe. Mas quem as visitou? Ninguém. A confusão é enorme.
> (ESTÉTICA, Setembro,1924 p.21)

Revista Estética, publicando seu último número em junho de 1925, cumpriu seu desígnio, apresentar e contribuir para a nova fase do Modernismo de construção, consolidando o movimento brasileiro.

A Revista: Modernismo em terra mineira

O projeto educativo literário modernista se atualiza rapidamente saindo do núcleo das cidades centrais do movimento como São Paulo e Rio de Janeiro, atuando em um novo quadro com novos aspectos que caracterizam e compõem a continuação da literatura moderna brasileira.
Em 1925, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, um grupo de jovens escritores fundou *A Revista*. Seus integrantes tornaram-se importantes escritores da nossa literatura, composto pelo grupo: Carlos Drummond de Andrade, Emilio Mourão, João Alphonsus, Pedro Nava e Abgar Renault. Focalizando a construção nacionalista através de temáticas históricas que contribuíram para a origem do país.
A revista diferente dos periódicos modernos publicados, trazia em suas edições textos escritos no passado, pois ao invés de se opor, prefere a mediação em relação a resgatar e conciliar essas matérias para a afirmação nacionalista brasileira, assim: "é, portanto, afirmativo o nosso nacionalismo nisso que, em vez de opor-se, procura voltar-se para si próprio, buscando definir-se, aprofundar a consciência de suas próprias forças e fraquezas, virtudes e defeitos [...]." (COUTINHO, 2014 p.41).
Escolheu-se, da primeira edição, o texto *Para os Scepticos*, escrito por Carlos Drummond de Andrade, mas assinado como "A Redação" do periódico.
No texto, é esclarecido o intuito de *A Revista*, um periódico feito para apresentar a nova fase do Modernismo no Brasil, uma revista que tem como intenção contribuir para a construção do nacionalismo brasileiro, conquistando seus objetivos, por meio da ação, da luta em prol de uma renovação artística, a saber: "PROGRAMMA desta revista não póde necessariariamente afastar-se da linha estructural de todos os programmas. Resume-se numa palavra: Acçâo. Acção quer dizer vibração, luta, esforço constructor, vida. [...]". (A REVISTA,1925, p.11).
O grupo de jovens modernistas busca a regeneração em todos os campos do Brasil, realiza a consolidação por meio de intermédio e pela geração de jovens na luta contra a tradição: "repudiar as correntes civilizadoras da Europa, intenda a submeter o Brasil, cada vez mais ao seu influxo, sem quebrar a nossa originalidade nacional" (A REVISTA, 1925, p.12).
A Revista tornou-se uma voz, exercendo fidelidade ao seu propósito com o nacionalismo, exercendo sua criticidade, moldando uma intelectualidade. A Revista mineira foi de extrema importância para a cultura e criticidade política do Brasil.

Terra Roxa e Outras Terras: revista sobre o Modernismo e paulistanidade

Dirigido por Antônio Alcântara Machado e Antônio Carlos Couto de Barros, o jornal literário *Terra Roxa e Outras Terras* teve sua primeira publicação em janeiro do ano de 1926, na cidade de São Paulo, no entanto, aproximadamente três meses após o seu início, o jornal teve seu fim.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O quinzenário buscou ser um espaço em prol do avanço, ou seja, em busca de apresentar a modernidade, norteando uma nacionalidade.
O jornal defendia o Modernismo sendo além de uma simples ruptura com o "passado", como muitos pensam, ao se ter contato direto com o jornal Terra Roxa é possível notar, de forma facilitada, o discurso ideológico, político e nacionalista que o rodeia.
Foi realizada uma análise de um texto específico, da primeira publicação do ano 1, do jornal *Terra Roxa e Outras Terras*, que tem como título "*Apresentação*", assinado pela *A Redação*. Localiza-se na introdução do jornal e tem como tema central evidenciar a pretensão do jornal paulistano Terra Roxa (1926).
Os colaboradores do jornal evidenciam Terra Roxa como um periódico atribuído de coragem, pelo seu surgimento em prol de uma construção de um público que goste de ler, sem peculiaridades, no qual atribua o texto como "uma máquina preguiçosa" (ECO, 2009.p, 9).
O jornal traz a capital, São Paulo, como uma terra de referência, é notada a valorização ufanista em relação à cidade, na qual é tida como "Terra Roxa", sendo essa fértil, onde serviu de luz para realização de todos os tipos de sonhos. A nossa terra roxa, mercê de sua fertilidade complexa e exagerada tem dado à luz tudo que é de sonho de uma imaginação de pioneiro: açúcar, café, aranha-céus, trens elétricos, [...]. (TERRA ROXA, 1926,1).
É notória a pretensão educativa que o jornal traz para o público brasileiro, através de obras nas quais têm por finalidade constituir um leitor dotado de intelectualidade, capaz de ler e, através dessa leitura, opinar, imaginar sem perder sua criticidade, capaz de interpretar e absorver as pretensões apresentadas pelo jornal modernista que é apresentar a arte nacional brasileira. Então, formar um leitor modelo, que saiba se sobressair, capaz de "fazer suas escolhas nos bosques da narrativa" (ECO, 2009.p,14).
Portanto, o quinzenário *Terra Roxa e Outras Terras* foi de importância para os desdobramentos da Semana de Arte Moderna, o jornal se evidenciou através de uma pretensão educativa e literária, através de crônicas artísticas: literárias, filosóficas, musicais e teatrais, ensaios de críticas e história, criações artísticas de poetas como novelas romances e todas essas obras serão apresentadas seguindo uma linha modernista.

Verde: uma revista interiorana

No ano de 1927, no interior de Minas Gerais, em Cataguases, inicia-se a publicação do primeiro periódico modernista local, **Verde**. Representado por grupo de jovens, composto por Henrique de Resende, Rosário Fusco, Guilhermino César, Ascânio Lopes, Martins Mendes, Francisco Inácio Peixoto e outros.
O periódico teve, ao total, cinco números publicados, encerrando suas atividades em junho de 1929.
Verde não tinha como objetivo apenas limitar-se a um projeto modernista bem sucedido, teve uma importância mais ampla, ao explorar e difundir o nacionalismo e o modernismo brasileiro. Como relata Guimarães (2014, p.11), "naturalmente não é possível compreendê-la de modo isolado, e para além do âmbito das revistas modernistas, está ligada a uma série de outros componentes daquilo que pode se considerar como complexo em que acabou de pôr se constitui."

O periódico teve sua primeira publicação em setembro de 1927, buscando evidenciar o nacionalismo brasileiro, denominava-se com o subtítulo, *Revista Mensal de Arte de cultura*, como é apontado em Guimarães (2014, p.14):

> Há alguns depoimentos e mesmo suposições sobre a origem do título. Ele teria a ver ou com o projeto de livros de poemas de Rosário Fusco que se intitularia Verde ou com os poemas de Henrique de Resende em que a palavra apareceria no título, (dele saíram "O canto da terra verde" e cantos da terra verde nos números 2 e 3 da revista).

A revista *Verde* de Cataguases teve reconhecimento nacional, tornou-se visível em todos os números publicados do periódico, com pretensão educativa evidenciou a vertente trazida pelo Modernismo, sendo a ruptura com os padrões estéticos, exercendo a liberdade de expressão e o ufanismo da nacionalidade brasileira, colaborando positivamente para a reconstrução da arte legitima do país.
Escolheu-se um texto para análise, do primeiro número da revista *Verde*, *"É Preciso paz na Arte Moderna",* escrito por Rosário Fusco, em que o artista evidencia uma questão importante a respeito do Modernismo, as desavenças e conflitos presentes no movimento brasileiro: "Nada de encrencas. E' preciso acabar com isso! Mas acabar de verdade mesmo! Cada um que rompa o mattagal com o seu machado! [...]. Esse é o melhor processo de paz na Arte Moderna." (VERDE,1927, p.11).
Rosário Fusco teve como objetivo principal no seu texto estabelecer a paz entre os próprios artistas modernistas, cada um fazendo sua própria parte, sendo a melhor atitude para a continuidade das novas pretensões artísticas brasileira.

Revista de Antropofagia: o canibalismo cultural

Em maio de 1928, na rua Benjamim Constante, em São Paulo, aconteceu a publicação da **Revista de Antropofagia**, que teve duas fases de divulgação, sendo nomeadas de "primeira dentição" e "segunda dentição". Sendo essa última publicada em agosto de 1929.
O início do movimento antropofágico foi através de observações estudadas por Oswald de Andrade e como diretor geral, na primeira fase, Antônio de Alcântara Machado, com apoio gerencial de Raul Bopp.
O periódico pretendeu moldar um leitor dotado de intelectualidade e que fosse capaz de assimilar a pretensão das obras presentes na revista, pois "todo mundo ficcional se apoia parasiticamente no mundo real" (ECO,2009, p.99). Usando de uma criatividade do imaginário, trazendo as questões presentes no cotidiano do povo brasileiro, as mistificações e os variados temas e costumes, focalizando na educação da imaginação do leitor, pois as "[...] impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco" (FRYE, 2017, p. 55).
Buscou-se analisar da primeira edição do ano 01, da Revista de Antropofagia, o texto "ABRE-ALAS", assinado por Antônio de Alcântara Machado. Nele, o artista apresenta a geração de antropofagia, que tinha como foco principal a destruição da arte estrangeira e qualquer semelhança que não representasse o real Brasil.

A arte externa seria "comida viva" pelo artista antropofágico, que tinha como ato heróico o seu precursor, o "homem antropófago" que apresentou a atualidade para a nova geração e introduziu de fato a realidade cultural e artística do Brasil.

> Aí descobrimos que nunca havíamos sido outra cousa. A geração actual coçou-se:
> apareceu o antropófago. O antropófago: nosso pai. princípio de tudo.
> Não o índio. O indianismo é para nós um
> prato de muita sustância. Como qualquer outra
> escola ou movimento.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA,1928, p.1)

O artista relata sobre o aventureiro Hans Staden, como um sobrevivente que poderá contar ao seu país os feitos e a força da arte brasileira, após esse combate revolucionário, para a construção de uma arte futura.

> No fim sobrará um Hans Staden. Êsse Hans
> Staden contará aquillo de que escapou e com os
> dados dêle se fará a arte próxima futura.
>
> pois aconselhando as maiores precauções
> que eu apresento ao gentio da terra e de todas
> as terras a libérrima REVISTA DE ANTROPOFAGIA.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.1)

Considerações finais

No âmbito da pesquisa, buscou-se examinar a Semana de Arte Moderna e o período posterior ao evento, correspondente às publicações dos anos de 1922 a 1929, a partir de uma perspectiva educativa.
Nesse sentido, diligenciou-se a atenção na programação de sua realização, compreendendo as práticas educativas dos artistas envolvidos em sua construção, bem como os desdobramentos da convenção de arte Moderna.
A Semana de Arte Moderna se constituiu como um projeto educativo para o Modernismo brasileiro, considerando que para a inserção do movimento no âmbito cultural, necessitava da inciativa de artistas que educassem o imaginário dos leitores, empenhando-se na composição dos leitores empíricos em leitores modelos.
A Semana de Arte Moderna foi o estopim do Modernismo no Brasil, depois da realização do evento, houve a ascensão do movimento no Brasil, agora muitos conheciam e debatiam sobre ele livremente. Houve diversas publicações de periódicos, revistas, jornais, obras, entre outros, apresentando-o, possibilitando novos estudos.

Referências

ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22:** A aventura modernista no Brasil. São Paulo:Scipione, 1994.

ARANHA, G. **Discurso de abertura da Semana da Arte Moderna:** A emoção estética na arte moderna. Semana da Arte Moderna, 1922.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 34 ed. São Paulo:Cultrix, 1999.

COELHO, Frederico. **A Semana sem fim:** Celebrações e memória da Semana de Arte Moderna de 1922. Rio de Janeiro:Casa da Palavra, 2012.

CAMARGOS, Márcia. **Semana de 22**: Entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira**: 4ª ed. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2014.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRYE, Northrop. **A Imaginação Educada**. Trad. de Adriel Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes.Campinas: Vide Editorial, 2017.

HELENA, Lúcia. **Movimentos da vanguarda européia**. São Paulo:Scipione, 1993, Coleção Margens do Texto.

LEONEL, Maria Celia de Moraes. Mário, Klaxon, Estética e Terra roxa. **Itinerários**: Revista de Literatura, n. 7, 1994. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107303

REZENDE, Neide. **A Semana de Arte Moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003

Periódicos

ANDRADE**,** Oswald**. Manifesto da Poesia Pau-Brasil**. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 18 mar. 1924.

A REVISTA: ed. Typ. do Diário de Minas. Belo Horizonte, 1925-26. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7054> Acesso em: 3 de julho de 2021

ESTÉTICA: periódico trimestral. ed. Livraria Odeon. Rio de Janeiro:1924-25 Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/simple-search?query=revista+est%C3%A9tica> Acesso em: 30 de junho

KLAXON: **Mensário de Arte Moderna**. São Paulo: [s. n.], 1922-23. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6863> Acesso em: em 25 de junho de 2021

REVISTA DE ANTROPOFAGIA: São Paulo: [s. n.], 1928-29. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7064> Acesso em: 15 de julho de 2021

TERRA ROXA E OUTRAS TERRAS: São Paulo: [s.n.], 1926. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=387274&pagfis=9> Acesso em: 19 de julho de 2021

VERDE: Revista Mensal de Arte e Cultura**.** ed. Typ. A Brasileira. Cataguases, 1927-28 Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5782> Acesso em: 25 de julho de 2021

A REVISTA DE ANTROPOFAGIA COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA A ARTE MODERNA

Vanessa Maria do Nascimento Sousa[1]
Gabriele Alves Barbosa[2]
Cristiane Feitosa Pinheiro

Introdução

Estabeleceu-se no século XX um projeto educativo-literário na Europa conhecido como Modernismo. Sua consolidação no Brasil deu-se durante a Semana de Arte Moderna em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, reunindo vários artistas dispostos a divulgar e consolidar esta nova arte.

Dado isto, a pesquisa tem como foco a Revista de Antropofagia, desdobramento da semana de 22, que circulou entre maio de 1928 e agosto de 1929. Destacando também o papel de dois de seus principais entusiastas: Oswald de Andrade e Antônio de Alcântara Machado.

A presente investigação está vinculada a um projeto maior nomeado, *Periódicos Literários Modernistas: o projeto educativo da Revista de Antropofagia*, do Programa de Iniciação Científica Voluntária, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Como objetivo geral da pesquisa, buscou-se analisar a Revista de Antropofagia como parte do projeto educativo para a arte moderna no Brasil. Especificamente, apresentar a estrutura da Revista de Antropofagia, em suas duas etapas de circulação; destacar o caráter educativo-literário do periódico; analisar a Revista de Antropofagia com enfoque em seu direcionamento educativo; apontar o papel dos principais idealizadores da Revista de Antropofagia, na divulgação da arte moderna.

Diante disto, procurou-se responder o seguinte questionamento: como se estabeleceu a pretensão educativa da Revista de Antropofagia como parte do projeto educativo para a arte moderna no Brasil?

Como aporte teórico, foram usados os estudos de Eco (1994), Helena (1993), Bosi (2017), Rezende (2002).

Revisão de Literatura

Contexto Histórico

O início do século XX foi um período conturbado. O mundo passava por mudanças e as sucessivas consequências dos enfrentamentos passados. O movimento do Modernismo ocorreu em período permeado de tensões e avanços tecnológicos.

Especificamente no Brasil, aconteceram mudanças no modelo de governo, o que acarretou modificações em vários âmbitos. Nesse momento, o foco de toda a produção literária estava no Rio de Janeiro, onde os reconhecidos escritores ainda não aceitavam as mudanças no campo artístico, advindas do Modernismo.

[1] Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vanessasousa9923@gmail.com.
[2] Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: gabrielebarbosa017@gmail.com.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Todo esse contexto causou crises e insatisfação. Despertar-se-ia o entusiasmo, a crítica, a influência e a vontade de produzir novas tendências literárias, pois "seja como for, o intelectual brasileiro dos anos de 20 teve que definir-se em face desse quadro: as suas opções vão colorir ideologicamente a Literatura modernista." (BOSI, 2017, p. 325).
Diante disto, muitos apoiadores da nova corrente se reuniram em São Paulo em 1922, onde aconteceu o marco inicial de um grande processo que influencia as artes até os dias atuais.

As Vanguardas Europeias

Período de constantes oscilações, o início do século XX foi marcado pelo surgimento dos movimentos de Vanguardas na Europa, sendo de suma importância para o movimento Modernista que estava a emergir.
A primeira vanguarda europeia foi o Futurismo, surgida em 1909 e liderada por Filippo Tommaso Marinetti, volta-se para a exaltação da tecnologia e nega a arte passadista. Seu novo conceito de arte tinha também uma nova musa: a cidade. Em terras brasileiras, segundo Helena (1993), o Futurismo não se constituiu como um movimento, apenas teve algumas representações de Oswald de Andrade e Mário de Andrade.
O Cubismo principiou na literatura, no ano de 1907, com um texto de Guillaume Apollinaire. Pregava uma desconstrução da arte, fazendo uso das técnicas de fragmentação e geometria nas obras.
No Brasil, apresenta-se apenas o nome de Oswald de Andrade como representante deste movimento, "pelo uso da técnica de recorte e colagem, dos poemas-piadas e sua recusa à sentimentalidade piegas" (HELENA, 1993, p.35).
O Expressionismo teve sua primeira amostra em 1912, na Alemanha, com um texto de Franz Marc. Nessa tendência, a realidade se apresenta deformada, voltando-se para conteúdos subjetivos e o sofrimento: "de modo genérico, há inúmeros poemas inspirados na catástrofe da guerra, e que traduzem sentimentos de horror, sofrimento e solidariedade humana." (HELENA, 1993, p. 42). No Brasil, apenas o poeta Augusto dos Anjos destacou-se enquanto representante dessa corrente.
O Dadaísmo foi fundado na França em 1916, sendo a vanguarda mais radical. Tristan Tzara, no Manifesto Dadá, explica o significado da palavra: "Dadá" é nada, sendo esse seu princípio fundamental.
Situando em território brasileiro, o Dadaísmo tem como principal representante Oswald de Andrade, responsável por escrever o Manifesto Antropófago, encontrado na *Revista de Antropofagia*. Este, de acordo com Helena (1993), tinha a pretensão de promover a cultura brasileira a partir da deglutição de outras culturas.
O Surrealismo surgiu entre 1922-1924, possui pontos de aproximação com o Dadaísmo. Helena (1993, p. 56) retrata que ela vai retirar da vanguarda anterior características como o "amor ao protesto, valorização do improviso e da espontaneidade no manejo da linguagem". André Breton, seu precursor, rompeu com o Dadaísmo e trouxe como principal mudança o trabalho em grupo, diferindo da individualidade anterior. Não ganhou tanta força no Brasil.
É notória, assim, a inspiração que as vanguardas exerceram sobre o Modernismo, foi por meio delas que surgiram as ideias que dariam um sentido novo para a arte brasileira.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O Modernismo no Brasil e a Semana de 1922

Em torno dos contatos efetivados junto à inspiração europeia, o Modernismo brasileiro ganhou indícios, tendo sido iniciado historicamente com o evento da Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Contando com a participação de diversos artistas de várias áreas.
Cabe ressaltar que os pontos de partida cruciais para desenvolver a Semana ocorreram em 1917 com Anita Malfatti e a união de Oswald e Mário de Andrade, como se pode notar:

> O ano de 1917 é um ano-chave para a história do Modernismo. Além da exposição de Anita, considerada o estopim do Modernismo, [...], houve um outro fato crucial: a aproximação afetiva e intelectual dos dois escritores que deram forma, impulso e idéias à Semana --Oswald e Mário de Andrade. (REZENDE, 2002, p. 13-14)

O Evento eclode em 1922, tendo sua realização em três dias: treze; quinze e dezessete de fevereiro, no Teatro Municipal de São Paulo. Graça Aranha foi o responsável pela palestra de abertura, tendo já seu nome consolidado, foi peça chave para se obtiver atenção para o evento.
A Semana de 22 reuniu, além de vários artistas, muitos espectadores, que lotaram o espaço do evento. O público era despertado à curiosidade e o interesse pela novidade.
No primeiro dia, segunda-feira, treze de fevereiro, a programação foi dividida em duas partes e, entre elas, ocorreram conferências, músicas e danças. E, com célebres presenças como a de Graça Aranha, Villa-Lobos e Ronald de Carvalho. Rezende (2002, p. 28) diz: "O primeiro dia transcorreu com calma", assim recepção por parte das pessoas foi marcada por um clima de paz, não houve grande alvoroço.
No segundo dia, quarta-feira, quinze de fevereiro, com o seguimento programado de duas partes e mais um intervalo entre elas, contando com palestras, músicas e participações como Menotti Del Picchia e Mário de Andrade.
Houve um cenário oposto ao anterior, "a confusão começou no segundo dia, quando Menotti Del Picchia discorreu sobre as ideias do grupo e apresentou ao público os novos escritores, alinhados no fundo do palco" (REZENDE, 2002, p. 29). Pois bem, daí em diante, o segundo dia foi marcado por barulho, muitas vaias e provocações.
No terceiro e último dia, sexta-feira, dezessete de fevereiro, a programação correspondia também a uma divisão de duas partes, sendo elas marcadas pelas apresentações musicais de Villa-Lobos. Neste dia ainda havia interrupções por parte da plateia, mas logo foram sanadas pelas apresentações, isto é, deu-se uma trégua ao tumulto barulhento.
A Semana de 22 foi o grande marco do Modernismo brasileiro e, consequentemente, como o maior impulso responsável pela nossa emancipação artística.

As Revistas Modernistas

Após a Semana de Arte Moderna, era importante continuar com a divulgação das ideias apresentadas durante o evento. As revistas literárias apresentavam o desejo dos vanguardistas em romper com o passado e fazer com que os leitores entendessem as novidades no campo

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

artístico-cultural. Dito isto, serão elencados os periódicos abaixo, dando enfoque ao Antropófago.

A primeira revista foi a *Klaxon*, tendo sido elaborada a partir de maio de 1922 até janeiro de 1923. Considerada como *mensário de arte moderna,* devido ao ápice do evento acontecido próximo a sua publicação. A *Klaxon* teve nove números, onde cada um deles demonstrava algumas obras modernas específicas mais certas crônicas. Publicada em São Paulo, teve como intuito apresentar os novos ideais estéticos confusos e misturados que ocorreram naquelas noites do Teatro Municipal.

Posteriormente, surge a revista *Estética*, com três números apenas, mas com bastante material teórico. Lançada no Rio de Janeiro, em setembro de 1924 e durou até junho de 1925. O momento de publicação dela coincidiu com o rompimento de Graça Aranha com a Academia Brasileira de Letras, este que foi um dos grandes nomes dentro do movimento. Diante deste fato, ocasionou a introdução dos artigos dele na revista.

A terceira, chamada propriamente de *Revista,* contém também três números com a demonstração de vários textos. Fundada em Belo Horizonte, em julho de 1925 a junho de 1926, por escritores jovens que adiante seriam grandes nomes da literatura, entre eles, Carlos Drummond de Andrade. Como revista modernista, ela buscava trazer o velho com o novo, proporcionando entretenimento ao leitor.

Adiante, de janeiro a setembro de 1926, foi publicada a *Terra Roxa e Outras Terras,* em São Paulo. No formato de jornal literário, ela apresentava em grande volume sete números. Entre os diversos colaboradores estavam Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Prudente de Morais Neto e outros.

Em seguida, tem-se a *Verde,* de origem mineira, da cidade de Cataguases. Circulou de setembro de 1927 a junho de 1928. Pregava duas vertentes do Modernismo paulista, sendo então a liberdade expressiva e temática nacionalista, através dos seus cinco números mais um número da segunda fase. Como colaboradores desta, destacaram-se Guilhermino César, Ascânio Lopes, Rosário Fusco e vários outros.

Ao fim, há a sexta revista do período moderno nomeada por *Revista de Antropofagia,* fundada em maio de 1928 a agosto de 1929, na cidade de São Paulo. Incluída semanalmente no Diário de São Paulo, esta teve seu diferencial, considerada como uma das mais importantes fontes de conhecimento para discussão da temática modernista.

A Revista de Antropofagia: a busca pela efetivação do projeto modernista no Brasil

A mais volumosa em relação às demais, contém dez números na primeira dentição e quinze números na segunda dentição. Revista de maior abrangência, que norteou as novas ideias de valorização com o moderno brasileiro surgido. Seus escritores foram influenciados pelo Dadaísmo.

Antropofagia é o ato de comer uma pessoa, é o canibalismo, contudo, quando usada para nomear a revista remetia ao ato de deglutir outras artes e culturas estrangeiras e desenvolvê-las em terras brasileiras como algo que apresentasse e valorizasse características do país, bem como valorizar uma prática de seus nativos.

Sua origem é baseada na criação do quadro *Abaporu,* de Tarsila do Amaral, dado ao seu marido Oswald de Andrade, em um aniversário de casamento.

A respeito de suas dentições, cabe ressaltar que elas possuíram suas diferenças, desde a maneira como foram apresentadas até o que almejavam repassar ao público:

> A primeira, revista mesmo, em formato de 33 por 24 em, com modestas 8 páginas: 10 números, editados mensalmente, de maio de 1928 a fevereiro de 1929, sob a direção de Antônio de Alcantara Machado, gerencia de Raul Bopp. Depois, veio a nova fase (a da 2.ª *dentição*, como esclarecia o subtítulo) da revista, agora limitada a uma página do "Diário de São Paulo", cedida aos "antropófagos" por Rubens do Amaral, que chefiava a redação do jornal na época. Foram 16 páginas, publicadas com certa irregularidade, mas quase sempre semanalmente, de 17 de março a 1º de agosto de 1929 (a 16.ª página saiu, por engano, com o mesmo número da anterior). (CAMPOS, 1975, p.6)

A primeira dentição, apesar de possuir certa ingenuidade, segundo Augusto de Campos (1975), teve grande contribuição para difundir as intenções modernistas, para tanto é nela que se encontra o *Manifesto Antropófago,* um de seus textos de maior destaque. Escrito por Oswald de Andrade, retratando que a antropofagia une os homens.
A segunda fase não tinha características de uma revista como a primeira, mas chegou com seus dentes bem afiados e prontos para devorar o que pudessem, "a falsa cultura, a falsa arte, a falsa moral, a falsa religião, tudo desaparecerá comido por nós com a maior ferocidade" (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1929, p. 10).
Assim, buscou restabelecer linhas que estavam sendo apagadas do movimento, como Augusto de Campos (1975) traz: "restabelecer a linha radical e revolucionária do Modernismo, que já sentiam esmaecer-se na diluição e no afrouxamento. E mais do que isso. Lançar as bases de uma nova ideologia, a última utopia que Oswald iria acrescentar ao que chamaria mais tarde, 'a marcha das utopias'".
A revista buscava atingir todos os âmbitos da sociedade, não apenas o literário era um projeto maior que precisa expandir-se para alcançar o objetivo: uma mudança educacional na concepção e aceitação da arte como um todo.

Oswald de Andrade e Antônio de Alcântara Machado: o papel dos mediadores culturais

Um dos mais importantes nomes do Modernismo brasileiro, José Oswald de Sousa de Andrade (1890-1954) foi escritor, poeta, ensaísta e dramaturgo. Artista de grande porte e considerado como um dos precursores da Semana de Arte Moderna no Brasil representou em grande estilo mesmo com os altos e baixos o espírito que a Semana de 22 propunha. Segundo Bosi (2017, p. 381):

> É a partir de Oswald que se deve analisar criticamente o legado do Modernismo paulista, pois foi ele quem assimilou com naturalidade os traços conflitantes de uma inteligência burguesa em crise nos anos que precederam e seguiram de perto os abalos de 1929/30. Havia nele os fatores sociais e psicológicos que concorreram para a construção do literato cosmopolita, daquele *homo ludens* que se diverte com a íntima contradição ética *alienado-revoltado* diante de uma sociedade em mudança. [...]

Com o temperamento irreverente e combativo, Oswald de Andrade, como ficou conhecido, buscou lá fora conhecer os novos modelos artísticos que se falavam e com o desejo de mudança trouxe as influências do Futurismo europeu para a criação moderna da arte

brasileira. E teve imensa participação na produção da Revista de Antropofagia, nos anos de 1928 e 1929.
Além de seu acervo de obras conhecidas, como por exemplo, o *Manifesto do Pau Brasil* e o famoso *Manifesto Antropófago*. Ele, através de seus conhecimentos históricos, culturais, psicológicos, filosóficos e artísticos desempenhou um importante papel colaborativo para a realização do Modernismo paulista.
Outro nome de destaque foi o de Antônio de Alcântara Machado, tendo relevante participação em periódicos produzidos no período após a Semana de Arte Moderna. Foi diretor da Revista *Terra Roxa e Outras Terras* e, mais tarde, redigiu também a primeira fase da *Revista de Antropofagia.*
Oswald de Andrade foi o precursor dos ideais antropofágicos, assim o responsável por convidar Alcântara Machado para redigir a primeira fase da sua *Revista*, inaugurada em maio de 1928. O momento apresentou certa ingenuidade por parte de quem a escrevia, não se podia definir um conceito para o que ela representava como destaca Queiroz (2018): "na primeira 'dentição', a heterogeneidade de discursos sobre o significado da antropofagia não permite um aprofundamento do conceito.".
Oswald de Andrade estava distante nesse primeiro momento, quando retornou ao Brasil, aproximou-se da produção da revista. Não satisfeito com o que estava sendo publicado, em março de 1929, decidiu iniciar uma nova fase do periódico, para tanto, desconvidou Alcântara Machado da direção, pondo o fim na amizade.

O leitor pensado para a Revista de Antropofagia

Um escritor, em suas produções, tem sempre um leitor ideal em mente, que é totalmente capaz de desvendar a mensagem contida em seu texto. Em contrapartida, seu texto poderá entrar em contato com leitores que não vão conseguir desempenhar tal papel com eficiência. Durante a Semana de 22, seus organizadores possuíam uma mensagem a ser passada, assim eram necessários leitores que desempenhassem precisamente esse papel, mas não foi bem isso que aconteceu.
Houve muitas reações adversas ao movimento, isso aconteceu porque o público era formado por leitores empíricos. Sobre esse conceito, Eco (1994) diz que os leitores empíricos são aqueles que interpretam os textos colocando seus gostos particulares, já que não existem normas para lê-los.
Os modernistas já esperavam por esse tipo de reação com o evento, porém tinham como maior propósito atingir um público consciente, compreensível e disposto à evolução. Nessa perspectiva, teriam os chamados leitores-modelos, "[...] esse tipo de espectador (ou leitor, no caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo — uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar" (ECO, 1994, p. 15).
Por volta dessa discussão, agora relataremos sobre a *Revista de Antropofagia*, que se fez presente anos após a Semana de Arte Moderna para relatar manifestos, poemas e narrativas modernistas.
Da mesma forma em que há vários tipos de leitores, também se têm os autores-modelo, que, de acordo com Eco (1994, p. 21) "é uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado". Tal qual serve de estratégia, caso da *Revista*

de Antropofagia que idealizaram uma percepção específica de entendimento, onde a Semana de 22 fosse compreendida por meio da revista.
Os antropófagos eram como um leitor-modelo, aquele capaz de entender a importância de engolir, metaforicamente, outras culturas, bem como saber que o objetivo disso era aplicá-las à cultura brasileira, na construção de uma nova identidade para o país, para desprender-se de qualquer tipo de cópia relacionada ao exterior, motivada, até então, pela colonização europeia.

A educação do imaginário do leitor

Durante os dias de apresentações, na Semana de Arte Moderna, os ouvintes tiveram contato com uma série de novidades nas artes. Inicialmente, objetivou-se uma apresentação impactante para que a mensagem do momento fosse além das paredes do teatro.
O evento teve suas ressonâncias, o pós-22 foi marcado por várias iniciativas que almejavam também atingir o público com o novo e consolidá-lo. Assim foi com a *Revista de Antropofagia*, em suas páginas, por meio da linguagem, os contribuintes buscavam transmitir uma mensagem aos que com ela tivessem contato. Seus textos não eram inocentes, tinham razão de ser e estarem naquele meio de comunicação tão visível e de fácil acesso.
Havia uma preocupação na construção daquele modelo de ideais. Frye (1962) destaca que na literatura o importante não é o que se diz, mas como se diz. É com esse cuidado que o escritor deixa os caminhos que devem ser verdadeiramente percorridos, para que dessa maneira tenha sua meta alcançada. Os antropófagos deixaram suas pistas, uma arte a ser deglutida, uma construção de um herói e de uma identidade nacional a ser feita pelo leitor.
Os leitores do periódico passariam educar seu imaginário ao imergir na antropofagia de Oswald de Andrade, Antônio de Alcântara Machado e demais participantes. Colocar-se-iam frente a um processo de adaptação ao novo, passando a enxergá-lo como a maneira ideal de arte, pois segundo Northrop Frye (1962, p.64) "a literatura é um mundo que tentamos construir e acessar ao mesmo tempo".
Transferindo suas ideias para o público, os antropófagos fariam com que novas percepções fossem desenvolvidas e suas motivações aceitas para consolidar seu projeto educativo. Moldar o imaginário traz poder a quem o faz, educar a mente humana implica em alcançar objetivos, para tanto, a compreensão disto só é possível com o conhecimento da totalidade do projeto, tal qual será aqui amplamente debatido.

Metodologia

A presente pesquisa possui seu enquadre no campo dos estudos literários sob uma perspectiva histórica de acontecimentos educacionais ligados aos pós Semana de Arte Moderna. Dando-se enfoque a Revista de Antropofagia.
É de cunho bibliográfico, visto que as ideias apresentadas estão ancoradas em resultados de livros, teses, dissertações, artigos e dados encontrados na internet sobre o tema elencado.
Levando em conta o seu objetivo, a pesquisa apresenta-se como exploratória, pois se faz uma investigação sobre um tema ainda pouco debatido. E descritiva, já que se buscou descrever questões que circundam a Revista de Antropofagia.

Além disso, pode ser caracterizada como qualitativa, pois procurou estudar as relações humanas do período histórico modernista.

Resultados e discussão

Tendo como objetivo entender o projeto educativo literário da *Revista de Antropofagia*, a partir de textos inseridos nas duas dentições, realizou-se a análise específica de dois textos de cada dentição, apresentando suas temáticas e discorrendo sobre o propósito dos autores antropófagos com o conteúdo crítico trabalhado.

Revista de Antropofagia - primeira dentição: instaurou-se o caos

A primeira fase ou dentição da *Revista de Antropofagia* queria mostrar ao leitor, ainda inocente, que estava na hora do Modernismo dominar a mente e o campo das artes, para isso, em suas dez edições, mostrou-se como esse processo deveria acontecer.
Os antropófagos, como o diretor desta edição, Antônio de Alcântara Machado, buscavam educar o imaginário. O tom agressivo com que apresentava os objetivos pretendia reprimir qualquer reação contrária à deglutição de culturas estrangeiras para fomentar a nacional, afinal, como ressalta Frye (2017, p.38): "o que importa nela não é o que se diz, mas como se diz". A contundência da Revista derivava da pretensão tida pelos antropófagos.
O periódico agora trataria do caos, implantá-lo-ia na mente dos leitores para torná-los o modelo perfeito para a antropofagia. A busca incessante pela destruição do belo é mais clara aqui do que foi em qualquer outro periódico.
O texto *ABRE-ALAS* da revista, escrito por Alcântara Machado, deixa evidente quem são e para o que vieram os antropófagos:

> Nós éramos xifópagos. Quási chegamos a
> ser deródimos. Hoje somos antropófagos. E foi
> assim que chegamos á perfeição.
> Cada qual com o seu tronco mas ligados pelo figado (o que quer dizer pelo ódio) mar-
> chávamos numa só direção.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.1)

Com isso, apresenta-se que o ideal para o momento era a Antropofagia, a qual se daria todo o protagonismo, além de não deixar margem de dúvidas para a agressividade com que ia se apresentar ao dizer que seus colaboradores estavam ligados pelo ódio, esse era, afinal, o sentimento maior.
Sua pretensão é o canibalismo. Iriam fazer a deglutição de outras culturas, dos produtos de importação, objetivando absorver o que há de melhor e, dessa maneira, promover a cultura brasileira de uma forma única e construir um novo herói:

> Não o índio. O indianismo é para nós um prato
> de muita sustância. Como qualquer outra
> escola ou movimento. De ontem, de hoje e de
> amanhã. Daqui e de fora. O antropófago come o
> índio e come o chamado civilizado: só êle fica
> lambendo os dedos. Pronto para engulir os irmãos.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p. 1)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Os antropófagos "comem" tudo o que encontram a sua frente, pois só dessa forma podem aperfeiçoar suas ideias e construir o seu herói, que não seria mais aquele do Romantismo, pois este só copiou o que veio de fora. Segue-se explicando que foi o Modernismo quem motivou o "apetite" deles, e assim iniciaram a sua "mastigação".

A "mortandade" será ali processada, enfrentando o que necessário for, sem preocupar-se com os contras. Suas alianças ganhavam forças:

> Aqui se processará a mortandade (esse carnaval). Todas as oposições se enfrentarão. Até 1923 havia aliados que eram inimigos. Hoje há / inimigos que são aliados. A diferença é enorme. Milagres do canibalismo.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.1)

Ao fim da luta, sobrará um homem, este será responsável por transmitir a nova arte com o que coletou durante o período e concretizar o novo:

> No fim sobrará um Hans Staden. Esse Hans Staden contará aquillo de que escapou e com os dados dele se fará a arte próxima futura.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.1)

É, então, que se apresenta a todos a "libérrima REVISTA DE ANTRO-POFAGIA." (Revista de Antropofagia, 1928, p.1), abrindo os seus dentes devoradores, buscando novos adeptos para a causa. Ademais, se notam características modernas quando o autor fala da liberdade e manda "ir pondo o cauim a ferver" (Revista de Antropofagia, 1928, p.1), que é uma bebida indígena, para a valorização daquilo que é da sua pátria.

Conclui-se assim que o leitor já saberia do que iria tratar a *Revista de Antropofagia*. Esse leitor não poderia ser o empírico. Assim, os artistas, nas páginas desta Revista, buscaram então criar o seu leitor-modelo, tendo como o ideal o de segundo nível que, segundo Eco (1994), é aquele que se esforça para entender e se pergunta sobre as estratégias usadas pelo autor.

Isso só seria atingido ao compreender as pretensões educativas sobre os quais a revista se apoia. Aqueles que consigam depreender a importância do novo e da sua implantação, bem como da destruição agressiva ao passadismo, como ressalta Eco (1994, p.33), "só quando tiverem descoberto o autor-modelo e tiverem compreendido (ou começando a compreender) o que o autor queria deles é que leitores empíricos se tornarão leitores-modelos maduros".

Ainda na primeira dentição, é possível comtemplar o texto-chave deste periódico, o responsável por apresentar o projeto da Revista, intitulado *Manifesto Antropófago*, escrito por Oswald de Andrade, o precursor do movimento.

Na *Revista de Antropofagia* pode-se contemplar a pintura de Tarsila do Amaral, o *Abaporu*, homem de cabeça pequena com mãos e pés imensos, causando desconforto ao leitor. Desenho este que motivou o projeto antropofágico de Oswald.

No Manifesto, as motivações que levaram seus colaboradores à revista são ainda mais destacadas. No texto, salientam-se todos os descontentamentos, apresentando-se ao que a antropofagia é contra e que deve ser eliminado.

A comprovação disto pode ser notada no seguinte trecho: "contra toda as cathecheses. E contra a mãe dos Gracchos." (Revista de Antropofagia, 1928, p.3). Com isso, pretendeu-se mostrar a aversão que tinham a catequização dos índios feita pelos portugueses, ensinando-os sua cultura e apagando a nativa brasileira, como também de uma comparação das terras brasileiras com uma lenda romana da "mãe dos Gracchos".
Eram contra tudo o que viesse de fora, uma "consciência enlatada" não deveria servir e ser aceita pelos brasileiros, mas sim buscar promover "a revolução Carahiba." [...] (Revista de Antropofagia, 1928, p.3), para exaltar o que é seu, dando foco aos nativos e a sua língua tupi. Evidencia-se o descontentamento com grandes nomes da Literatura Brasileira, como o Padre Vieira e José de Alencar, motivado pelas cópias que ambos faziam da Europa. Na visão antropofágica, ambos não buscavam construir o herói nacional com características próprias, mas sim tomadas da cultura exterior. Sobre Vieira, afirma-se que foi o responsável pelo "primeiro empréstimo" do Brasil, já Alencar "romantizou" o herói nativo.
Modernista como era, reforçou-se a necessidade da implantação do subjetivismo na arte, abandonando assim a objetividade que não seria mais necessária. Fez-se correto considerar como arte aquilo que a cada um parecesse arte, sem critérios de belo advindos dos clássicos para medi-la e dizer o que pode ou não ser, bem como, a injusta idealização. Como notado no seguinte trecho:

> Contra o mundo reversivel e as
> idéas objectivadas. Cadaverizadas.
> O stop do pensamento que é dyna-
> mico. O indivíduo victima do syste
> ma. Fonte das injustiças clássicas.
> Das injustiças românticas.
> E o esquecimento das conquistas interiores.
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.3)

A cultura interior tinha que ser avivada e, para tal feito, os antropófagos sabiam o que comer para enriquecer o seu trabalho, assim os apresentam. Desde os aspectos vanguardistas ao seu vetor ideológico:

> Já tínhamos o communismo.
> Já tínhamos a língua surrealista.
> A edade de ouro.
> Catiti Catiti
> Imara Notiá
> Notiá Imara
> Ipejú
> (REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.3)

É destas características que o movimento deve ser construído, fortalecido ao longo dos anos. Não se esquecendo de eliminar a história, esta não teria importância e não poderia contribuir com o que ansiavam construir, "Sem Napoleão. Sem César." (Revista de Antropofagia, 1928, p7).
O nativo brasileiro era mais feliz antes das intromissões importadas e históricas, de maneira que anterior a isso sua cultura prevalecia, era única. Repulsa ao índio catequisado, "vestido" pela cultura portuguesa, pela sua religião:

Contra o indio de tocheiro. O ín-
dio filho de Maria, afilhado de Ca-
tharina de Medicis e genro de D.
Antônio de Mariz.
(REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.7)

Seu novo herói não estaria atrelado à divindade dos portugueses, esta deveria ser apagada. Livrar-se-iam das amarras, além de mostrar sua inclinação para as ideias de Freud, nome presente em muitas partes do manifesto. Ancorado em seus ideais, evitariam os males catequistas.

Antropofagia. Absorpção do inimigo as-
cro. Para transformal-o em totem.
A humana aventura. A terrena fina-
lidade. Porém, só as puras elites
conseguiram realísar. a antropofagia
carnal, que traz em si o mais alto
sentido da vida e evita todos os ma-
les identificados por Freud, males cathechistas.
(REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.7)

O público brasileiro precisava mudar os importadores não os salvaram, ao contrário, diluíram sua cultura, oprimira-os. Que seja o matriarcado o centro daquela sociedade para se tornar pura, tal qual apenas poucos compreenderiam.

Contra a realidade social, vestida
e oppressora, cadastrada por Freud
— a realidade sem complexos, sem
loucura, sem prostituições e sem pe-
nitenciárias do matriarcado de Pin-
dorama.
(REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1928, p.7)

Diante do exposto, é importante ressaltar que havia um caráter educativo em todas as páginas da Antropofagia, nada foi colocado ali por acaso, havia uma pretensão. Era pretendido consolidar o modernismo e seus anseios pelo novo, neste periódico a implantação foi severa e caótica para convencer o leitor e educar o seu imaginário.

Revista de Antropofagia - segunda dentição: firmou-se a deglutição

A segunda fase/dentição da Revista de Antropofagia abarcou quinze edições que circularam inicialmente de março a agosto de 1929. Sob a liderança revezada de Raul Bopp e Jaime Adour da Câmara. Com formato semelhante a jornal e com uma comunicação dinâmica, os novos números refletiam manifestações através de textos (poemas e prosas), slogans, anúncios, citações, matérias de entrevistas e desenhos. Embasados de críticas, protestos e repulsão direcionados ao governo, à religião, à arte passadista e a tudo que fosse contraditório e/ou desapontasse as ideias do movimento antropófago.

Os autores modernistas, por meio da antropofagia, pretendiam buscar o reconhecimento e independência artístico-cultural, já que era chegada a hora de desprenderem-se das amarras europeias e serem livres para demonstrar toda individualidade que o país tinha guardado, pois "a indignação ante a ideia de conceber o Brasil como réplica da cultura europeia conduz à necessidade de pensar a existência de uma tradição brasileira no interior da civilização ocidental" (SALLES, 2018, p. 273).

Além disso, os antropófagos desejavam causar uma revolução digestiva no cenário artístico brasileiro, 'comendo' agressivamente embora menos que na primeira fase, todas as técnicas antigas que elaboraram as obras passadas. Para isso, os artistas ressaltavam temas nacionalistas em suas produções, como por exemplo, a figura do índio, tido como herói, ganhando uma notoriedade antes esquecida. A partir do texto de Marxillar, evidenciamos essa temática:

PORQUE COMO

(O índio é que era são. O índio
é que era homem. O índio é que
é nosso modelo).
O índio não tinha policia, não
tinha recalcamentos, nem mole-
stias nervosas, nem delegacia de
ordem social, nem vergonha de
ficar pellado, nem luta de clas-
ses, nem trafico de brancas, nem
Ruy Barbosa, nem voto secreto,
nem se ufanava do Brasil, nem
era aristocrata, nem burguez,
nem classe baixa.
Porque será?
O índio não era monógamo,
nem queria saber quaes eram
seus filhos legítimos, nem acha-
va que a familia era a pedra an-
gular da sociedade.
Porque será?
*
Depois que veiu a gente de
fóra (porque?) gente tão dife-
rente (porque será) tudo mudou,
tudo ficou estragado. Não tanto
no começo, mas foi ficando, foi
ficando. Agora é que está peor.
*
Então chegou a vez da "desci-
da antropofágica".
Vamos comer tudo de novo.
(REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1929, p. 10)

Na primeira estrofe, é explícito o agrado e a defesa do eu lírico pelo índio através dos fragmentos: "o índio é que era homem" e "o índio é que é nosso modelo", e também se entende a partir dessa posição o levantamento da crítica intrigante para com o homem branco, sendo ela confirmada claramente nas próximas linhas. É possível perceber um

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

convite afirmativo para o despertamento dos leitores com relação ao intuito valorativo das riquezas nacionais, do homem daqui.

Adiante, na segunda e terceira estrofes, há uma enxurrada de apontamentos sobre a personalidade do índio, com isso, ao mesmo tempo críticas aos homens brancos são evidenciadas, sendo de cunho político "[...] nem Ruy Barbosa, nem voto secreto"; social "[...] nem era aristocrata, nem burguez, nem classe baixa"; cultural "[...] nem vergonha de ficar pelado" e ideológico "O índio não era monógamo". Através das entrelinhas, o antropófago provoca e persuade o público a enxergar com novo olhar para as suas raízes e ataca a oposição artística política dotada de costumes europeus.

Levemente, na penúltima estrofe, os problemas são elencados, onde o eu lírico ironicamente questiona ao leitor as razões para tais malefícios, embora estejam claramente evidenciados que os responsáveis de todos os estragos gerados nas terras brasileiras são os europeus, os ditos homens de cor branca, pois como colocado no texto "Depois que veiu a gente de fóra (porque?) gente tão diferente (porque será?) tudo mudou, tudo ficou estragado".

Ao fim, encerra-se o texto com um aviso de que um novo movimento virá sendo a "descida da antropofágica" para acabar com todos os costumes estrangeiros, de desvalorização ao herói nacional, de arte acostumada por moldes antigos, pois como alertam "vamos comer tudo de novo".

Contudo, conclui-se que por trás do propósito da temática, havia sempre mais alguma intenção de atingir um determinado meio social e mais de educar o seu público de leitores pensado, isto é, explicado pelo fato de que sendo autores-modelos buscavam criar uma recepção de mesmo nível e, assim, terem grandes resultados, pois como explicado "há uma terceira entidade, em geral difícil de identificar o que eu chamo de autor-modelo, de modo a criar uma simetria com o leitor-modelo" (BOSI, 1994, p. 21).

No texto de Alvaro Moreyra (da sucursal do Rio), percebem-se mais críticas a respeito da chegada dos europeus em terras brasileiras:

ESTILISAÇÃO
(PROSA)
Os donos da terra fugiram pro mato, e só
nos deixaram os modos ariscos.
Os outros plantaram na beira da praia a cruz
do senhor e nos ensinaram a fala que ti-
nham.
Mais tarde chegaram os pretos escravos, trou-
xeram com elles batuques, macumbas e sambas
dolentes.
Os modos ariscos, a cruz do senhor, a língua dos
brancos, as dansas cantadas, tudo isso se uniu na
alma e no corpo da raça que veiu.
Raça brasileira: estilização!
(REVISTA DE ANTROPOFAGIA, 1929, p. 6)

Tendo como ponto de partida a presença do homem estrangeiro em solo brasileiro, vários outros acontecimentos posteriores geraram emblemáticas mudanças na sociedade em geral, causando a chamada estilização. Na prosa acima, compreende-se o tom crítico e inconformado do eu lírico ao enxergar o povo, ou melhor, a raça brasileira como um conjunto de práticas e normas originadas de outras nações. Pois, o ato de estilizar, ou seja,

atribuir novos estilos e remover costumes que antes aqui se tinham foram de responsabilidade dos novos habitantes.
A antropofagia explica todo o processo de dependência histórica, social, política e, principalmente, artística que a população brasileira enfrentou. Através dos manifestos, os autores modernistas empenharam-se em desprender os elos nacionais ligados aos europeus. Por meio da linguagem polêmica e diferente aguçaram o olhar dos leitores para questões inovadoras e influenciando-os de certa forma a serem independentes, valorizadores de suas raízes e, acima de tudo, modernos antropófagos.

Considerações Finais

Com base na proposta educativa elucidada através da *Revista de Antropofagia* e da *Semana de Arte Moderna* no Brasil, entendemos as ideias e propósitos desejados pelos modernistas para com seu público-alvo. E, por volta dessa temática aqui elencada, pode-se observar e discutir a importância de um conteúdo novo e abrangente para composição dos estudos literários.
É evidente como a história do Modernismo Brasileiro proporcionou diversas rupturas no campo artístico-cultural e na sociedade de 22, e posteriormente através dos periódicos e livros que apresentavam os trabalhos modernistas ficaram explícitos o intuito de educar o imaginário dos seus leitores, tornando-os capazes de adquirir uma mentalidade moderna, com novos conhecimentos, desapegada do passadismo e disposta a abarcar as mudanças que se adequavam ao longo dos anos.
Portanto, a pesquisa aqui elaborada buscou abrir olhares para um conteúdo ainda pouco explorado e despertar o interesse pela continuidade de se conhecer sobre o tema, em que este está cheio de pontos enriquecedores tanto de cunho educativo literário, como histórico e cultural.

Referências

ALAMBERT, Francisco. **A Semana de 22**: A aventura modernista no Brasil. São Paulo: Scipione, 1994.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CAMPOS, Augusto de. **Revistas Re-vistas**: Os Antropofagos. São Paulo, Abril, 1975.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. de Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes, 1962.

HELENA, Lúcia. **Movimentos da vanguarda européia**. São Paulo: Scipione, 1993, Coleção Margens do Texto.

QUEIROZ, Helaine Nolasco. **O dilema cosmopolita versus nacional nas vanguardas latino-americanas**: uma comparação entre a revista Martín Fierro e a Revista de Antropofagia (1924-1929). Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

REVISTA DE ANTROPOFAGIA. São Paulo: 1928-29. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7064>. Acesso em: 14 de Janeiro de 2022.

REZENDE, Neide. **A Semana de Arte Moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

SALLES, Christian Bruno Alves. A utopia Antropofágica: Rastros e Horizontes. **Sociol. Antropol**, Rio de Janeiro, v.08, 0I, p. (273-295), Jan-Abr, 2018.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1983.

ET 05
POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: REALIDADES DE ESCOLAS ESTADUAIS DE UM MUNICÍPIO DA BAHIA

Carina Marjorie Garcia Melo[1]
Lívia Andrade Coelho[2]

Introdução

O século XXI está sendo marcado, entre tantas coisas, por uma pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, originário da Covid-19. Essa pandemia, que tirou a vida de milhares de pessoas no Brasil e no mundo, e que continua ativa até o presente momento da publicação desse artigo, março de 2022, impôs mudanças em todos os âmbitos sociais, entre eles a educação escolar, tendo exigido que o poder público, em suas esferas municipal, estadual e federal, além de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe escolar, se articulassem para que fosse mantido o direito à educação aos 47,3 milhões de alunos matriculados nas redes de ensino do Brasil em 2020, segundo o Censo da Educação Básica 2020, realizado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2021, p.8).
Cabe ressaltar que a educação escolar, enquanto um direito assegurado por lei, só pode deixar de ser ofertada em decorrência de causas extremas, e a pandemia se constitui uma delas.

> O ano de 2020 foi surpreendido pelo infausto surgimento e disseminação pandêmica da COVID-19, que abalou sociedades de inúmeros países, alcançou a nossa de modo brutal, ocasionou perdas e paralisação de todos os tipos de atividade, inclusive alterando profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais. Diante da inusitada situação, em 20 de março, o Congresso Nacional, atendendo solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhecendo estado de calamidade pública. (BRASIL, 2020, p. 1)

A citação acima foi extraída do Decreto Legislativo n° 6, publicado em 20 de março de 2020, em que foi reconhecido o estado de calamidade pública causado pela Covid-19 no Brasil, e que provocou o sancionamento da Lei 14.040/2020 que trouxe, no Artigo 2º destacado abaixo, um conjunto de normas para a educação brasileira a ser adotado nesse período de pandemia, denominado de "ações pedagógicas não presenciais".

> Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

[1] Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Programa de Iniciação Científica/UESC; integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação/GEPECE/UESC. E-mail: carinagarcia.ilheus@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Diretora do Departamento de Ciências da Educação; Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação da UESC/PPGE; integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação/GEPECE/UESC. E-mail: livia@uesc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0859-0271

> § 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:
> II – No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE.
> § 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. (BRASIL, 2020, p. 1)

Estas ações deveriam perdurar por todo o ano letivo de 2020, adequando-se à nova realidade, pandêmica, ou seja, o número efetivo de dias determinados para cada etapa da educação deveria ser cumprido através de atividades remotas e outras alternativas que não fossem a presencial. Porém, essa mudança no desenvolvimento das atividades de ensino, utilizando-se de mídias digitais para acesso e compartilhamento de conteúdos curriculares representou um desafio não só para professoras/es, como para alunos/as – como exemplo podemos citar a presença ou não de computador e smartphone, com acesso a internet, nos domicílios de estudantes e docentes, ou ainda a habilidade em manusear essas tecnologias para planejamento e realização das atividades de ensino.

A pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC.BR (2021, p. 14), traz dados reveladores do quão difícil foi para professoras/es, alunos/as e pais se adequarem a essas mudanças impostas pela pandemia, para que as atividades de ensino fossem retomadas. Entre os desafios para continuidade das atividades letivas de forma remota, a pesquisa aponta que "86% dos alunos revelaram não ter dispositivos, como, por exemplo, computadores e celulares, e acesso à Internet nos domicílios", e 61% dos professores revelaram ter "dificuldade para utilizar recursos de tecnologia em atividades pedagógicas".

Como estratégias de ensino, a pesquisa CETIC.BR (2021, p. 17) revelou que 87% das escolas adotaram ao menos uma atividade com o uso de tecnologias durante a pandemia; 93% dos professores recorreram a entrega de materiais impressos em dias pré-agendados; 91% optaram pela criação de grupos em redes sociais para se comunicar com pais e alunos; 79% postaram as videoaulas em plataforma online para que os/as alunos/as acessassem os conteúdos trabalhados em suas respectivas disciplinas. Como bem destaca Nóvoa, (2020, p.8),

> [...] De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores.

Mesmo com essas e outras alternativas para realização do ensino-aprendizagem, o Estado da Bahia foi o único que não prosseguiu com as aulas de forma remota em 2020.

> Um levantamento divulgado pelo jornal Folha de São Paulo na quarta-feira [27/01/2021] apontou que a Bahia foi o único estado brasileiro que não disponibilizou aulas virtuais para alunos da rede estadual no ano de 2020. Diante do cenário, o ano letivo do ano passado não foi encerrado (VARELA NOTÍCIAS, 2021, p.1).

Importante destacar que as aulas presenciais na rede estadual de ensino tiveram início em 10 de fevereiro de 2020 e foram interrompidas no dia 16 de março, quando foi sancionado o Decreto 19.532/2020.

> Art. 7º Em função dos casos confirmados de coronavírus nos Municípios de Salvador, Feira de Santana, Porto Seguro e Prado, ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: **(Redação dada pelo Decreto Nº 19532 DE 17/03/2020).**
> I – os eventos e atividades com a presença de público superior a 50 (cinquenta) pessoas, ainda que previamente autorizados, que envolvem aglomeração de pessoas, tais como: eventos desportivos, religiosos, shows, feiras, circos, eventos científicos, passeatas e afins, bem como aulas em academias de dança e ginástica; **(Redação do inciso dada pelo Decreto Nº 19532 DE 17/03/2020).**
> II – as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros;" (LEGIS WEB, 2020)

A reflexão acerca do porquê que o Estado da Bahia não prosseguiu com as aulas remotas se constitui enquanto o objetivo desse artigo, que é justamente compreender de que forma a pandemia afetou a educação nas escolas da rede estadual de ensino de um município da Bahia, no ano de 2020.

Essa discussão trouxe-nos, ao longo da realização da pesquisa, o entendimento de que não seria possível falar de interrupção das aulas remotas entre escolas estaduais da Bahia, sem citar a desigualdade no acesso à internet que atinge alunos da rede pública de ensino, a falta de segurança por parte de professores para desenvolver atividades em plataformas online e, principalmente, a morosidade da Secretaria de Educação do Estado para gerenciar a crise ocasionada pela pandemia e manter as atividades letivas no âmbito estadual.

Entendendo a importância de refletir acerca dessas três questões, e contextualizá-las com trechos de entrevistas de gestores de um município baiano, é que este trabalho - fruto de uma pesquisa finalizada, realizada entre os meses de setembro de 2020 a agosto de 2021, através do Programa Iniciação Científica/UESC, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq -, traz o resultado de um estudo feito de forma remota, em decorrência da pandemia do Sars-Cov-2, originária da Covid-19.

Os dados foram coletados através de entrevistas feitas com onze gestores da rede estadual de ensino, e o objetivo foi verificar como era a situação de Tecnologia -TI dessas escolas no ano de 2020, se essas tecnologias eram utilizadas por professoras/es e alunos/as, e como foram realizadas as atividades durante este ano. Além das entrevistas, foram consultadas informações nos sites oficiais do Governo do Estado da Bahia (escolas.educação.ba.gov.br) e no portal educacional de Dados Abertos Qedu (qedu.org.br).

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, pois consideramos que tanto a análise das políticas públicas das duas últimas décadas, bem como dos índices de TI das escolas estaduais do município, quanto das entrevistas aos onze gestores, envolveram critérios de interpretação por parte da pesquisadora, pois, segundo TEIS; TEIS (2006, p. 1) "Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo".

A relevância desse estudo consiste em possibilitar reflexões entre pesquisadores, profissionais e estudantes da área educacional, sobre a importância tecnológica inserida no contexto escolar.

Cenário Municipal e Tecnológico das Escolas Estaduais

O município pesquisado situa-se no interior do Estado da Bahia e, segundo estimativas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021 contava com uma população de 214.123 habitantes. Os dados são estimados, porque nos anos de 2020 e 2021 não houve Censo Demográfico em virtude da pandemia e do corte de verba para o IBGE.

> O parecer final do relator do Orçamento 2021, senador Márcio Bittar (MDB-AC) prevê um corte de 90% na verba para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se prepara para a realização do Censo Demográfico 2021. O censo deveria ter acontecido em 2020, mas foi adiado em razão da pandemia. (VERMELHO.ORG, 2021, p.1)

A rede educacional de ensino do município baiano analisado contava, em 2020, com 103 escolas públicas. Destas, 89 eram municipais e 14 pertenciam à rede estadual. Nesta pesquisa trabalhamos somente com a rede estadual de ensino.
Das quatorze escolas, conseguimos contactar onze gestores através de ligações e e-mails, em virtude da pandemia e da suspensão das atividades presenciais nas unidades escolares.
Todas as quatorze escolas analisadas possuíam mais de 350 alunos matriculados entre os anos finais do Ensino Fundamental, Nível Médio e EJA, no referido ano.
Em relação ao quadro de docentes vinculados a rede estadual de ensino neste município, seis escolas apresentavam menos de 35 professores, cinco escolas possuíam acima de 40 professores. Estas informações foram cedidas pelos gestores que conseguimos contactar, por isso não constam dados de toda a rede estadual.
Entre os dados gerais coletados nessa pesquisa, identificamos que todas as quatorze escolas possuíam acesso a internet e banda larga. Apenas nove escolas possuíam laboratórios de informática. Entre estas, sete escolas estavam equipadas com dez ou mais computadores, e duas escolas possuíam menos de cinco computadores para uso dos alunos.
A qualidade do sinal de internet disponibilizada à essas escolas também foi analisada nesta pesquisa. O NIC.BR (2020), através do Projeto Conectividade na Educação, apresentou dados relevantes acerca de Escolas Estaduais desse município em análise que foram contempladas pelo Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Em 2020, onze instituições possuíam medidor de internet e três não possuíam. Este medidor é parte das estratégias adotadas pela política pública PBLE, em parceria com a Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL, para medir a qualidade desse sinal de internet que chega às escolas.
A velocidade da internet banda larga instalada através do PBLE em escolas estaduais desse município do interior da Bahia traz dados relevantes. Três das escolas estaduais possuíam sinal de internet bom - superior a 50 mbps. 26,67% da rede apresentava em 2020 sinal razoável de internet, que oscilava entre 20 e 50 Mbps; e 13,33% das escolas da rede possuíam sinal de internet ruim, pois atingia uma velocidade inferior a 20 Mbps.
Estes dados revelam que, embora as escolas tenham sido contempladas por políticas públicas, ainda assim a maior parte dessas unidades educacionais não possuíam em 2020, um cenário tecnológico favorável a aplicação de atividades mediadas pelas tecnologias de informação.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Organização das aulas remotas na pandemia em um município da Bahia

Após inúmeras políticas públicas implementadas no Brasil, que visavam inserir a tecnologia no contexto educacional, possibilitando a alunos e professores condições necessárias para utilização dos recursos tecnológicos aliados ao processo de ensino-aprendizagem, ainda existem lacunas no acesso à internet e na democratização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC entre alunos e professores da escola pública brasileira.
Citaremos duas das políticas públicas mais recentes implementadas na Bahia que são: o Programa de Inovação Educação Conectada, que foi implementado em 2017, e que objetivava tornar universal entre as escolas do país o acesso "à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica", explicitado no Art. 1º do Decreto 9.204 (2017, p. 1); e o Projeto e-Nova Educação, cuja abrangência era somente no Estado da Bahia, e que previa investimento tecnológico para a rede estadual de ensino, com ações que visavam oferecer cursos de formação docente para uso de Chromebook[3] como complemento pedagógico.
O que se percebe é que, embora existam políticas públicas tecnológicas educacionais, há uma falha evidente na implementação delas no ambiente escolar, revelando, entre tantas coisas, a insuficiência nos cursos de formação docente para utilização destes recursos na sala de aula. Esta insuficiência foi pontuada em entrevista por alguns gestores da rede estadual em análise, que afirmaram ter no quadro docente das escolas, professores com dificuldades de uso dessas tecnologias nas atividades escolares com os alunos, e que isso foi um dos fatores decisivos para a não continuidade das aulas no primeiro ano de pandemia. Destaca-se a seguir um trecho da entrevista cedida por um dos gestores da rede estadual de ensino,

> Sim, tivemos 24 dias letivos somente. Foram atividades presenciais, até serem suspensas as atividades escolares por conta da pandemia. Posteriormente, decidimos interromper tudo e não prosseguir com as atividades, porque alguns professores quiseram continuar e outros não.

No contexto pandêmico da Covid 19, essa dificuldade ganhou maior visibilidade, pois as aulas remotas exigem do professor conhecimentos prévios destes recursos para desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais. Porém, os professores alegam não ter esses conhecimentos, e isso acabou influenciando também na não continuidade das atividades letivas remotas na Bahia.

> O nosso país avançou muito com políticas públicas, nos últimos anos, por entender que a educação é a mola mestra responsável pela alavancagem do desenvolvimento. No entanto, fez-se menção anteriormente que, não basta o esforço específico do governo, é preciso que todos estejam envolvidos na luta, com os mesmos objetivos, com as mesmas perspectivas e com mesmos sonhos. É esse conjunto de esforços, sobretudo os educacionais, que proporcionarão a consolidação das equidades e dos valores humanos para todos. (BASTOS, 2017, p. 255)

[3] O Chromebook é um notebook criado pela Google com a promessa de possibilitar trabalhos mais rápidos e fáceis, conta com sistema operacional exclusivo chamado Chrome OS, que possui requisitos de segurança exclusivos projetados pelo Google. (TECNOSIMPLES, 2019, p 1)

Um segundo ponto observado em relatos de gestores foi a desigualdade no acesso a internet entre alunos da rede pública de ensino. A desigualdade social não é um fenômeno recente que surgiu com a pandemia, mas foi agravada com ela, ganhando visibilidade também no acesso educacional.

> 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam à internet exclusivamente pelo celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia. (STEVANIM, 2020, p. 10-11)

Entre os relatos de gestores destacam-se:

> "A frequência dos alunos nessas aulas online eram muito baixas".
> "Trabalharam até 17 março de forma presencial. Depois continuaram as atividades com classrooms, de forma remota. Muitos alunos não tinham acesso, por isso houve flexibilidade de prazos".
> "Atividades online, e para os alunos que não tem acesso a internet foi disponibilizado na escola as atividades impressas. Alguns professores faziam lives e as aulas gravadas foram disponibilizadas no Instagram da escola e no Youtube"."

Somado a desigualdade no acesso à internet entre alunos da rede pública de ensino, e também a falta de habilidades de professores para utilizar os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, ainda podemos observar outra questão, desta vez ligada ao planejamento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com professores, gestores e governo do Estado, para a continuidade do ano letivo em 2020, no pós-covid. Um dos gestores disse ter planejado a continuidade das aulas online, mas interrompeu devido ao Decreto Estadual 19.532/2020.

> "Tivemos aulas remotas. Em março a pandemia aconteceu. Planejamos aulas síncronas e assíncronas com os alunos, mas que não foram validadas, por causa do decreto do governo estadual".

Outro gestor traz um relato semelhante ao anterior, dizendo que os professores que desenvolveram atividades remotas com os alunos foram orientados pelo gestor a arquivar essas atividades como documentos comprobatórios de que as atividades tiveram sim continuidade.

> "Muitas atividades não foram concluídas porque o Estado não regulamentou. Mas os dados estão arquivados".

Esses e outros problemas identificados durante o ano letivo de 2020 foram fatores que influenciaram para a Bahia ser o único estado brasileiro que não prosseguiu com as atividades no referido ano. São fatores que revelaram falta de efetividade nas políticas públicas, enquanto políticas de reparação social que visam diminuir os abismos digitais entre os alunos da rede pública de ensino. O que não desvaloriza ou invalida a política em si, mas a coloca sob o olhar de crítica face aos resultados perceptíveis: professores inseguros frente às tecnologias.

> [...] somente a máquina não garante o total acesso à TIC. Nos tempos atuais, computador sem conectividade não tem função e um indivíduo com um computador sem ter habilidade e conhecimento para utilizá-lo, não poderá avançar para o uso das TIC. (POCRIFKA; CARVALHO, 2011, p. 4)

Aos professores, principalmente, é mais do que urgente entender o potencial que a tecnologia tem para a educação, assim como ter domínio de uso para melhor aproveitamento das ferramentas que a internet dispõe, e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, visto que consideramos que eles também são atores determinantes para que uma política educacional logre êxito.

Considerações Finais

Vimos que a educação, desde que iniciou a pandemia no Brasil e no mundo, tem evidenciado fragilidades que provocaram a não continuidade do calendário letivo em 2020, na rede Estadual da Bahia. Mesmo com as escolas estaduais tendo sido contempladas por políticas públicas com garantia de laboratório de informática, internet, e formação pedagógica para utilização dessas tecnologias, professores ainda revelam insegurança e despreparo quanto ao uso desses recursos tecnológicos.

Outro ponto perceptível é que há desigualdade no acesso à internet pelos alunos - o que remete a um problema de ordem maior, que é a desigualdade social. Alunos da rede pública de ensino não possuem, em sua maioria, internet domiciliar e, em muitos casos, só têm o celular como dispositivo eletrônico para acesso à internet, o que dificulta o acompanhamento e realização de atividades online.

Atrelado a isso, há uma falha na comunicação entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e os agentes escolares, evidenciada através dos discursos dos gestores que alegaram ter empregado esforços para continuidade do ano letivo que acabou sendo suspenso por decreto estadual.

Todos esses fatores comprometeram a continuidade do ano letivo no Estado da Bahia, reforçando assim a necessidade de uma articulação conjunta, dialogada, colaborativa entre agentes escolares e poder público estadual. Afinal, não basta pensar estratégias de manutenção do sistema educativo frente a situação de pandemia, sem um diálogo concreto com todos os envolvidos no sistema educacional.

Referências

ALTOÉ, Anair; FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. **Computador na educação e os desafios educacionais**. 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1919_1044.pdf#:~:text=utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20computador%20na%20escola%2C%20como%20recurso%20tecnol%C3%B3gico%2C,a%20necessidade%20de%20mudan%C3%A7as%20em%20sua%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica. Acesso: 05 Mar 2022.

BAHIA. **Projeto e-Nova Educação alia tecnologia e inovação para fortalecer o eixo pedagógico das escolas**. Bahia, 2018. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/projeto-e-nova-educacao-alia-tecnologia-e-inovacao-para-fortalecer-o-eixo-pedagogico-das-es. Acesso: 20 Jan 2022.

BAHIA. **Decreto 19.586 de 25 de Março de 2020**. 2020. Disponível em: http://www.casacivil.ba.gov.br/arquivos/File/DECN19586DE27MARCO2020.pdf. Acesso: 05 Fev 2022.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul.-dez. 2001.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-pcp015-20/file. Acesso: 05 Fev 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo 6/2020**. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm. Acesso: 5 Fev 2022.

BRASIL. **Lei 14.040/2020**. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso: 5 Fev 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 29 Jan 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso: 06 Jan 2022.

BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, Julho de 2017. ISSN:2448-0959. Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/politicas-publicas.pdf. Acesso: 5 Fev 2022.

CETIC.BR. **Tic Educação 2020**. 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso: 5 fev 2022.

LEGIS WEB. **Decreto Nº 19529 de 16 de março de 2020**. Bahia. 2020. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390699. Acesso: 10 Fev 2022.

NIC.BR. **Sobre o Projeto Conectividade na Educação**. 2021. Disponível em: https://www.conectividadenaeducacao.nic.br/. Acesso: 13 Mar 2022.

NÓVOA, Antônio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, volume 7, número 3, agosto 2020.Disponível em: http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905. Acesso: 11 Fev. 2022.

PEREIRA, Líbia de Araújo. **Projeto E-Nova Educação**: desafios e possibilidades da sua implementação em duas escolas no município de Valença-BA / Líbia de Araújo Pereira. – Ilhéus,Bahia, UESC 2021. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/2020/produtoeducacional_libiadearaujo.pdf. Acesso: 5 Fev 2022.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes de. **Equipamento e conectividade**: elementos da Inclusão digital de professores em Pernambuco. 2011. Disponível em: https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/8.E1/192-297-1-RV.pdf. Acesso: 11 Fev. 2022.

STEVANIM, Luiz Felipe. **Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf. Acesso: 5 Fev 2022.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília : Ministério da Educação e Tecnologia, 2000. Xxv, 195 p. Disponível em: https://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf. Acesso: 30 Jan 2022.

TECNOSIMPLES. **O Que é um Chromebook?**. 2019. Disponível em: https://tecnosimples.net/chromebook. Acesso: 18 Mar 2022.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa**: a leitura no campo de pesquisa. 2006. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf. Acesso: 31 Jan. 2022.

VARELA NOTICIAS. **Bahia foi o único estado brasileiro sem aula virtual em 2020**. Bahia, 2021. Disponível em: https://varelanoticias.com.br/bahia-foi-o-unico-estado-brasileiro-sem-aula-virtual-em-2020-diz-levantamento/. Acesso: 05 jan. 2022.

VERMELHO.ORG. **Orçamento do IBGE tem corte de 90%:**órgão reage para defender Censo. 2021. Disponível em: https://vermelho.org.br/2021/03/23/orcamento-do-ibge-tem-corte-de-90-orgao-reage-para-defender-censo/. Acesso: 13 Mar 2022.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTO

Elza Magela Diniz[1]

Introdução

A Educação Profissional no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[2], revista e alterada pela Lei 11.741/2008 (Brasil, 2008), "integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". De acordo com o documento *Políticas Publicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (Brasil, 2004, p.7) a educação profissional, em termos universais e especificamente no Brasil, "reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica".
Conforme este documento "a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos percorridos por nossa sociedade". Portanto consideramos importante ressaltar alguns aspectos que envolveram esta modalidade de ensino ao longo da história da Educação em nosso país.
Com este trabalho pretende-se abordar um breve relato dos períodos históricos vivenciados pelo país e sua relação direta com a Educação Profissional. O histórico desta modalidade de ensino nasce com o propósito de formar mão de obra para atender as elites, utilizando-se dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social, surgindo aí nossa raiz histórica do dualismo escolar. Percorremos o caminho ligado às tentativas de superação deste dualismo, de necessidade de formação de força de trabalho para atendimento às indústrias e, por assim dizer, ao capital. Esta análise será baseada nos documentos e autores encontrados, separando os dados por períodos históricos assim distribuídos: Período Colonial (1530-1822), Período Imperial (1822-1889), Período Republicano (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Período Militar (1945-1986) e Período pós-militar ou pós-ditadura. Apesar de tratarmos de assuntos ligados a Educação, daremos um foco especial à Educação Profissional, onde faremos os recortes que julgarmos mais pertinentes a este tema.

A Educação Profissional no Período Colonial (1530 – 1822)

A História da Educação Profissional no Brasil, iniciou-se com a chegada dos portugueses, os povos indígenas que aqui se encontravam, incorporando "saberes" e "fazeres" no processo que envolvia múltiplas atividades da vida em comunidade (MANFREDI, 2002 p. 67). Para

[1] Mestra em Educação pela UEMG. Doutoranda da PUC-MINAS. e-mail: elzamdiniz@gmail.com.
[2] Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

esta autora, o que ocorria no interior das tribos, enquanto práticas educativas, era a fusão de preparo para o trabalho com praticas de socialização.
Caires (2016, p. 53) esclarece que em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, "o ensino ministrado pelos jesuítas, de caráter clássico, intelectual e humanista, era reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual". Cordão também nos alerta para esta questão:

> Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas "elites condutoras" e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de sociedade influenciou decisivamente a visão da educação profissional (CORDÃO, 2006, p. 49).

Corroborando com esta visão Silva (2013, p. 71), afirma que "a escravidão perdurou aqui por mais de três séculos e deixou marcas na história brasileira. Os que trabalhavam e executavam os serviços sempre foram relegados à condição social inferior, pois eram escravos, não cidadãos".
Portanto, até 1808 não houve progresso no tocante a Educação Profissional no Brasil. Esta realidade se altera com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, com a vinda de D. João VI e a família real, o sistema de ensino se ampliou e ganhou certa qualidade. Caires (2016, p. 55) afirma que "foi um marco histórico para promoção de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que vieram a ocorrer após 1808".
Em 1809 foi instalado no Brasil o Colégio das Fábricas, configurando-se aí os primeiros indícios do que hoje se caracteriza como Educação Profissional no país (Brasil, 1999 – Parecer nº 16/99 – CEB/CNE). O ensino profissionalizante no Brasil, de acordo com Cordão (2005) possuía um caráter meramente assistencialista, com o objetivo de atender crianças pobres, órfãos e desvalidos.

A Educação Profissional no Período Imperial (1822 – 1889)

De 1840 a 1850, foram criadas as "casas de educandos artífices", que ofereciam instrução primária e ensino de alguns ofícios para crianças e jovens em situação de mendicância. Isto ocorreu, pois a oferta de educação para o trabalho estava articulada a uma perspectiva assistencialista e tinha o propósito de retirar o jovem do ócio e da criminalidade. Essas casas, fundadas por dez governos provincianos e mantidas pelo Estado, figuravam mais como "obras de caridade", do que "obras de instrução popular" (MANFREDI, 2002, p. 77).
Conforme Cunha (2000, p. 90) "assim, não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha". E complementa: "os "meninos desvalidos" eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar as escolas comuns, vivessem em mendicância" (CUNHA, 2000 p. 91).

Em 1875, foi inaugurado o "Asilo de Meninos Desvalidos". Souza (2008, p. 20) relata que a instituição foi criada para "abrigar crianças tidas como 'desvalidas', seja por iniciativas de particulares, religiosos e mesmo por iniciativas do Estado". Existia nesta "experiência certa isomorfia nessas três funções, combinadas com o objetivo de abrigar para educar e profissionalizar a infância desvalida". Segundo Manfredi,

> Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhadas para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artificie permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Desta forma, ainda percebe-se o caráter assistencialista e dualista na educação profissional. Fato este que, se analisarmos, perdura até os dias atuais.

Educação Profissional no Período da República (1889 – 1930)

De 1889 a 1930, período denominado Primeira República, "emerge uma rede de escolas mantidas pelo Estado e por outras entidades da sociedade civil, dentre as quais a igreja católica" (Moreira, 2013 p. 185). Desde então a educação profissional passa a um novo formato: "ela passa a ser direcionada não apenas para os 'desafortunados', mas também para as pessoas que pertenciam aos 'setores populares urbanos' e que 'iriam se transformar em trabalhadores assalariados'" (MANFREDI, 2002, p. 79-80). Com relação a este período Manfredi (2002) descreve:

> Durante o período chamado Primeira República, que vai da proclamação da República, até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações, [...] e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 79–80).

Em 1909, foi assinado o *Decreto Presidencial n. 7.566 de 23 de setembro de 1909* (Brasil, 1909) pelo Presidente em exercício Nilo Peçanha, conforme registra Silva (2013 p. 72). Esse documento "cria 19 escolas federais denominadas *Escolas de Aprendizes Artifices",* estas escolas localizavam-se nas capitais do país (a exceção do Rio de Janeiro) e conforme comenta Cunha (2000, p. 95) "as escolas de aprendizes e artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados [...] A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio ao bloco dominante no plano federal".
Segundo Manfredi (2003) apud Silva (2013 p. 72), "até 1920 as Escolas Salesianas da Igreja Católica, [...] visavam a dar formação profissionalizante em conjunto, oferecendo, também, o ensino básico primário com duração de seis anos".

Educação Profissional na Era Vargas (1930 - 1945)

As décadas de 30 e 40 foram marcadas por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais. Neste momento se fortalece a nova burguesia industrial em substituição das oligarquias cafeeiras e isto vai demandar uma configuração de "uma nova estrutura, baseada nas exigências da incipiente industrialização, modernização, urbanização e capitalismo liberal" SILVA (2013 p. 72).
Em 1932, surge o *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*,

> O objetivo básico dessa proposta era instituir uma escola com sentido e orientação bem como por fim à dicotomia vigente. Segundo Rosa (2008), o movimento da Escola Nova defendia a escola secundária unificada com conteúdos formadores ao trabalho e ao intelecto, democrática, laica e pública. SILVA (2013, p. 73).

Neste contexto, foram elaborados diversos Decretos-Lei, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema Silva (2013, p. 74). De acordo com Silva,

> Essas leis estruturavam o ensino desde o curso primário, com duração de quatro a cinco anos, o ensino ginasial e segundo ciclo (técnico) em nível do secundário. Quem cursasse o primário, ginasial e superior, sem instrução profissionalizante, poderia concorrer a qualquer curso superior. [...] É nesse período que as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformam em Escolas Técnicas Federais com a Lei Orgânica do ensino Industrial de 1942. (SILVA, 2013, p. 74)

A educação passa a ter, em especial a educação profissional, uma maior importância no país e foram definidas Leis especificas para formação profissional em cada ramo da economia. Entretanto isto ainda não foi suficiente para acabar com a dualidade na educação.

Educação Profissional no Período Militar (1945 – 1985)

Somente em 1959 as escolas técnicas federais foram configuradas como autarquias (PACHECO; REZENDE, 2009). O ensino médio não apresentou mudanças significativas por parte do governo federal, até 1961 (SILVA, 2013 p. 74), "mantendo-se praticamente a mesma configuração do Estado Novo".
Em 1961, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024 de 1961. Só então "é que se manifesta, pela primeira vez, no Brasil, a articulação completa entre os ramos secundários, médios e profissionais, através do sistema de equivalência" (SILVA, 2013 p. 74). Isto possibilitou que independente da formação, o aluno poderia escolher o curso superior que preferisse.
Durante o período militar, a educação passa a ser instrumento para fornecimento de recursos humanos para a economia. Coma aprovação da Lei 5.692/71, o ensino médio passou a ser

obrigatoriamente profissionalizante. Os investimentos em educação eram meramente econômicos e visavam atender ao capital.
Para Silva (201),

> O Conselho Federal de Ensino, através do Parecer nº 45 de 1972, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizante, algo impraticável.[...] não foram mobilizados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em uma rede profissionalizante. (SILVA, 2013 p. 76).

Ao final dos anos 80, este processo de profissionalização vai se desvanecendo, e assim persiste até a aprovação da Nova LDB. Ocorrendo neste período um desenvolvimento das escolas particulares em detrimento à escola pública.

Educação Profissional no Pós Militarismo (1986 – Atual)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, surgiu após o encerramento do período ditatorial e, tanto a LBD quanto a Constituição de 1988, mantinham a polemica de conflitos entre os que defendiam a escola pública, laica e de qualidade para todos e aqueles que defendiam a necessidade de reduzir custos governamentais. Prevaleceu a lógica do mercado, dando total liberdade para as escolas particulares atuarem em todos os níveis da educação (Brasil, 2007).
O Decreto 2.208/97 e a Portaria 646/97, no governo Fernando Henrique Cardoso, revelam o contexto neoliberal mundial e "é marcado pela atuação do *Estado Mínimo*, ou seja, o Estado atua na economia e nas políticas de forma menor, sem realizar grandes interferências" Silva (2013, p. 78).
De acordo com Oliveira (2005) *apud* Silva (2013),

> A reforma do ensino médio técnico, realizada através do Decreto nº 2208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional, tornando mais nítida a separação entre a formação geral e a formação tecnológica (OLIVEIRA (2005) apud SILVA (2013) p. 78).

Diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs ao longo da década de 90, mas em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais, permanecendo assim até o ano de 2005. Em 2004, após sete anos de uma série de atos normativos que direcionavam as instituições mencionadas para a oferta também de cursos superiores, iniciou-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio (PACHECO, REZENDE, 2009).
Em 2005, antes da ampla expansão da Rede Federal de Educação Profissional, esta contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus campi, escolas agrotécnicas e

escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (PACHECO; REZENDE, 2009).
Conforme descreve Silva (2013),

> As políticas destinadas ao ensino profissionalizante no governo Lula, período de 2003 a 2010, indicaram o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional. (SILVA, 2013, p. 80)

Com a promulgação da Lei *11.892 de 29 de dezembro de 20*08 (Brasil, 2008), pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma grande reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)[3], surgindo um novo modelo de instituição, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016).
Pereira afirma que

> O surgimento dos Institutos Federais estabelece vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem, daí a imprescindibilidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas. [...] o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento social (PEREIRA, 2008, p. 1-3).

De 1909 até o ano de 2016, o processo de expansão da Rede Federal alcançou 644 unidades em 568 cidades brasileiras, ampliando a capacidade de atendimento à população brasileira. (BRASIL, 2016). Conforme Silva (2013, p. 81), "essa rede federal tem participação reduzida no total nacional de estabelecimentos desse tipo de ensino" isto nos mostra que ainda são grandes os desafios a serem enfrentados por esta modalidade de ensino.

Considerações finais

A educação profissional evoluiu gradativamente no Brasil. Essa evolução perpassa por momentos históricos do país, iniciando com os povos nativos. Naquela época, as práticas de aprendizagem se davam pela observação e participação, passando pelo ensino jesuíta no Brasil Colonial e pela constituição dos aparelhos escolares, das casas de artífices e dos liceus de artes e ofícios.
O período republicano defendeu a concepção de um ensino profissional com características assistencialistas. A ideia de progresso era fator decisivo para superação do atraso que o país se encontrava. O processo migratório para as cidades e a incapacidade de absorver toda mão

[3] Neste texto a Rede poderá ser identificada pela sigla RFEPCT ou apenas pela expressão "Rede Federal".

de obra disponível no mercado urbano era visto pelas autoridades como uma ameaça a ordem das cidades.

Com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, nas discussões sobre a escola publica, foi dada maior ênfase a medidas que apontassem para a organização de cursos acadêmicos e profissionais dentro de um mesmo estabelecimento, procurando combater o dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional. Mesmo assim, o ensino profissional não conseguiu eliminar as interpretações de que era destinado aos "menos favorecidos".

A Constituição de 1934 determinou que cabia à União a responsabilidade em traçar diretrizes educacionais para todo o território nacional. Neste período, testemunhou-se uma expansão industrial no Brasil. O ensino técnico industrial passou a fazer parte dos debates nacionais como elemento importante na defesa da indústria brasileira, que começava a se consolidar e, consequentemente, a formalização das relações de trabalho e de atividades sindicais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a educação foi reduzida a seu Estado Mínimo, esta perspectiva reducionista foi baseada em contenção de gastos por parte do poder público, o que acabou por possibilitar um amplo desenvolvimento da educação em todos os níveis pelas escolas da rede particular de ensino.

Permanecia aí enraizado o dualismo, originário em nossas raízes históricas desde o período colonial, onde aos menos favorecidos cabia apenas o trabalho que exigia força física e aos poderosos, o saber intelectual.

Com o Governo Lula, o ensino profissional ganha nova roupagem. Assim visto como parte integrante da formação do individuo, a formação integral passa a ser vista como fundamental na superação das desigualdades sociais presentes no país. Houve grande expansão da Rede Federal, possibilitando que a escola pública estivesse acessível a todos os estados brasileiros, atingindo cidades onde, até então, o acesso era praticamente nulo.

Houve um salto enorme na questão de atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, mas ainda não o suficiente para solucionar o problema da educação profissional no país. O ingresso desta parcela da população, na escola pública, ainda passa por dificuldades que vão desde o acesso com os processos seletivos até a permanência e êxito destes alunos.

A educação profissional tem sido pouco discutida nos meios acadêmicos, o que não permite que tenhamos amplo conhecimento dos problemas enfrentados nesta modalidade. É uma área que carece de estudos para que possamos identificar os gargalos e trabalhar com políticas publicas que realmente consigam superar o dualismo existente e a escola possa ser o espaço de absorção de conhecimentos profissionais, humanos e, sobretudo, de cidadania.

Com base nos dados encontrados, podemos perceber neste trabalho que a educação profissional está sendo diretamente influenciada pelo pensamento de cada gestor publico: por vezes ela assume papel assistencialista, com politicas voltadas para redução do ócio e marginalidade; por vezes assume papel de atender ao sistema econômico, vestida com a roupagem de desenvolvimentismo; e, em outros momentos, assume a roupagem de formação integral, tentando superar a máxima de trabalho intelectual para as elites e trabalho manual para os "desfavorecidos".

Entre estas idas e vindas da educação profissional ainda temos muito o que avançar em estudos e, bem como, na criação de políticas publicas que sejam realmente eficazes no

combate as desigualdades sociais e regionais em nosso país. A educação profissional não pode ficar à mercê de um pensamento político econômico de governantes, ela precisa se firmar como proposta de governo através da criação de Leis com ampla discussão com a sociedade civil, principal interessado nesta modalidade de ensino.

Referências

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1909. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. 2004. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2004. (Proposta em discussão).

BRASIL. Constituição(1988). *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 441, de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2007. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2019. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal.* 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAIRES, V. G. *Políticas para a Educação Profissional e a articulação entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio:* estudo comparativo sobre o Ensino Integrado, em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais. 2016. 392 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CORDÃO, F. A. Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

CORDÃO. Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama atual.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109

CUNHA. Luiz Antônio Cunha. O Ensino Industria-Manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, São Paulo, 2000. p.89-193. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil.* São Paulo: Cortez Editora, 2002, 317 p.

MOREIRA, P. R. A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar. In: *Trabalho & Educação/Universidade Federal de Minas Gerais,* Belo Horizonte, v. 22, n. 1, 183-195, jan-abr, 2013.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Jurazy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:* comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

PEREIRA, L. A. C. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_ jornal.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SILVA, Wander Augusto. Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação 7 - Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010. (Tese de doutorado) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. [p.71 – 80]

SOUZA, M. Z. M. de. *Educar, Trabalhar, Civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894):* caminhos possíveis. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO E OS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Gabriela Jesus de Amorim[1]
Lívia Andrade Coelho[2]

Introdução

As décadas de 1980 e 1990 no Brasil foram marcadas pela redefinição do papel do Estado enquanto regulador das relações sociais em decorrência do avanço do neoliberalismo. No campo das conquistas sociais, de um lado temos o processo de redemocratização do Estado brasileiro, materializado na aprovação da Constituição Federal de 1998 e a reivindicação pela democratização da educação escolar consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96, protagonizada, entre outros, pelos movimentos sociais, professoras/es e sociedade civil. Nesse cenário, temos também a disputa de concepções de educação a partir do entendimento da educação para consolidação de um projeto de sociedade e com isso, a influência dos interesses de ordem econômica internacional para diminuição do papel do Estado nas políticas de Bem-estar Social.

Esse cenário político, econômico e social, refletiu a partir da lógica neoliberal, investidas do setor privado na disputa pela educação enquanto mercadoria, efetivação de pacotes internacionais de reformas do ensino desconectadas das realidades das escolas e camufladas com o discurso de melhoria para a educação, bem como resultou em alterações nas relações do trabalho, na oferta da educação, nas formações iniciais e continuadas de professoras/es e nas condições de trabalho docente.

Nesse contexto, podemos citar também a aceleração da inovação tecnológica atrelada às relações econômicas, comerciais e a implementação de políticas públicas para inserção e democratização das tecnologias digitais na educação pública, em um discurso de democratização do acesso, formação para o trabalho e para o "exercício da cidadania, mas que foram marcadas por relações descontínuas entre as diversas políticas implementadas, e formações continuada para professoras/es pelo viés mais instrumental (BONILLA, PRETTO, 2015).

Assim, a consolidação e prevalência do interesse do mercado na sociedade, a partir das sucessivas crises do capitalismo e da correlação de forças entre o Estado e o mercado educacional, nos provoca levantar reflexões sobre os ataques aos direitos básicos da população, o processo de sucateamento da educação escolar pública, reformas educacionais e como estas refletem na formação continuada para professoras/es, na perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de sociedade, esvaziado de uma formação política, com perspectivas utilitaristas e desresponsabilização do setor público. Dessa maneira, partimos da

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC (2018). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da UESC. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.-FAPESB, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação/GEPeCE/UESC. E-mail:gjamorim@uesc.br

[2] Lívia Andrade Coelho, Doutora em Educação, Professora Titular na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), lotada no Departamento de Ciências da Educação-DICE, Diretora do DCIE, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação – PPGE/UESC, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação/GEPeCE/UESC. E-mail:livia@uesc.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

reconfiguração capitalista na década de 1990 e da redefinição do papel do Estado, enquanto regulador social, com o objetivo de discutir as influências de organismos internacionais na implantação de políticas públicas educacionais e, em especial, os desdobramentos para a formação de professoras/es.

Para tanto, fizemos uma revisão de literatura, tendo como base o referencial teórico trabalhado em uma disciplina cursada num curso de Pós-Graduação, Stricto Sensu, em uma Universidade pública no Estado da Bahia. Importante destacar que a pesquisadora é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB, e encontra-se com sua pesquisa sobre a formação continuada de professores em andamento. Este texto está organizado em dois momentos, primeiro trazemos um recorte acerca do avanço do neoliberalismo e os impactos nas políticas públicas educacionais com base em, Barroso (2005), Dourado (2007), Hoffling (2001), Nakatani e Oliveira (2010). Posteriormente, trazemos algumas discussões sobre os desdobramentos desses arranjos nas formações continuadas para professoras/es, com base em Gatti (2008), Libâneo (2012), Reis, André e Passos (2020), Santos e Marques (2011), Silva (2020), entre outros.

Dessa maneira, partimos da compreensão das disputas ideológicas no campo educacional no cenário da década de 1990, com investidas de grupos ligados ao interesse do mercado para a educação pública, com reflexos nas concepções de formação de professoras/es e almejamos contribuir para as discussões em especial sobre políticas públicas e formação de professoras/es, tendo em vista que essas relações refletem ainda hoje na educação pública de qualidade e não podem ser desconsideradas quando discutimos a educação enquanto direito de todos e dever do Estado.

Reestruturação capitalista e as consequências para as Políticas Públicas Educacionais: alguns apontamentos

A reestruturação capitalista e com isso o processo de redefinição do papel do Estado enquanto regulador das relações sociais e econômicas, é reflexo das sucessivas crises do sistema capitalista, ocorridas a partir da década de 1970. Este contexto impulsionou a adoção, pelos governos, das concepções neoliberais, pautadas nas críticas a intervenção do Estado e em defesa do mercado como regulador social; estas investidas contra o Estado, se materializaram de forma mais expressiva nas décadas de 1980 e 1990 com a implementação da nova racionalidade neoliberal demarcada pelo discurso de ineficiência do setor pública, relação público-privado (HOFFLING, 2001).

Importante destacar que as discussões acerca da reestruturação capitalista e redefinição do papel do Estado passam a acontecer a partir da década de 1980, tendo como marco o Consenso de Washington em 1990, que fundamentou o projeto neoliberal enquanto solução para o desenvolvimento econômico a partir da atuação focalizada no setor público o que atingiu a administração pública de modo geral, bem como a educação pública (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, para autores como Barroso (2005), o papel do Estado enquanto regulador se reduziu a partir da política neoliberal em reformas fiscais, marcada com menor intervenção do Estado nas políticas sociais e posteriormente em uma relação mais equilibrada entre o Estado e o Mercado, relacionada à modernização da Administração Pública.

Podemos então compreender como a redefinição do papel do Estado reflete também na implementação das políticas públicas pelos governos, a partir do final da década de 1990; estes foram guiados pelo tripé da desregulação, liberação dos mercados e privatizações, marcados pelo discurso de ineficiência das empresas estatais como justificativa para consolidação das parcerias do público-privado e as sucessivas estratégias neoliberais implementadas nos governos (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010) e (DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir da implementação desses governos com base em princípios neoliberais, foi factível a instauração das concepções pautadas na maior atuação da iniciativa privada e do mercado na administração pública. Essa questão nos possibilita o entendimento que esses grupos se articulam e se inserem no setor público com diferentes discursos, mas com objetivo único, garantir que seus interesses prevaleçam e com isso, atuam interferindo em questões de ordem política, econômica e social.

Nesse sentido, destacamos o governo Fernando Collor (1990-1992) tendo em vista o contexto econômico e político no qual ele foi eleito, definido pela implementação de planos econômicos com crescimento exorbitante das taxas de inflação e ações de ordem econômica, implementou políticas públicas neoliberais e a privatização de empresas estatais.

Posteriormente com o processo de impeachment, Itamar Franco assume e um maior arranjo neoliberal é consolidado a partir daí. No campo educacional, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a partir da Conferência Mundial sobre Educação (1990), influenciou as "políticas e diretrizes para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC e do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão" (LIBÂNEO, 2012, p. 15), situações que reverberam diretamente no campo da educacional.

Nesse governo de FHC (1995-2003), observa-se a intensificação das políticas de privatização das estatais e o plano de estabilização focado em cortes públicos, baseados na modernização da economia, o que refletiu na educação, a partir da reforma na educação brasileira pautada na competitividade, descentralização e privatização (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010. O que reflete no que Dardot e Laval (2016) apresentam sobre a nova racionalidade neoliberal que além de atuar na subjetividade da sociedade como um todo, pode ser relacionada com os pressupostos que guiaram essas reformas educacionais.

Essa racionalidade que influenciou as reformas educacionais brasileiras, foi implementada a partir de políticas internacionais enquanto solução para os problemas da educação brasileira. Porém, é evidenciado o não alcance dos objetivos apresentados, como a melhoria da qualidade da educação no viés político, social e pedagógico, o que está relacionado com os reais objetivos imbricados nos programas e pacotes.

Em conformidade a isto, Fonseca (2014) nos apresenta a atuação do Banco Mundial nos acordos financeiros, a partir de empréstimos a diversos países para implementação de políticas e programas que difundem a ideologia hegemônica neoliberal. Assim, a partir da subordinação dos governos à ordem neoliberal, as empresas transnacionais e bancos operaram a fim de uma supremacia do livre mercado e menos Estado de Bem-Estar Social. Nesse sentido, é possível compreender a influência dos agentes financeiros, como o Banco Mundial, nas políticas públicas educacionais e na concepção da educação enquanto mercadoria a partir da criação de um quase mercado educacional, conforme pontua Silva (2014).

Investimentos de instituições como o Banco Mundial no segmento social como educação se deram com o intuito de minimizar o crescimento da pobreza, para não causar desestabilização econômica dos países desenvolvidos (FONSECA, 2014), o que nos possibilita reforçar que nessa atuação não há uma preocupação com uma transformação social verdadeiramente, apenas ajustes necessários para manter sob controle as relações, sem impactos na acumulação capitalista. Importante destacar que a estrutura da sociedade capitalista se sustenta justamente a partir da criação de desigualdades sociais, fruto da acumulação de capital e das relações de opressão que são construídas nas relações de trabalho e no processo produtivo, sendo assim não é possível falar em transformação social vindo por parte deles.

Dessa maneira, um ponto relacionado aos acordos, é a exigência da adequação imediata da educação para atender as demandas da sociedade frente à modernização e inovação tecnológica, atrelada as necessidades das empresas postas à educação para formação da classe trabalhadora. Assim, a lógica instaurada de resultados de forma imediatista, recaiu sobre a educação escolar e sobre as/os professoras/es a partir do momento que o "atraso" do país no âmbito do desenvolvimento econômico foi considerado responsabilidade da educação, visto os altos índices de analfabetismo e evasão escolar, usado como pretexto para justificar racionalidade técnica a partir de menos investimentos, mais lucro e eficiência (SILVA, 2014).

Na educação houve mudanças na regulação, a partir da inserção da parceria público-privado, como ações voltadas para modernização, privatização como possibilidade de atendimento às reais necessidades locais, estruturação de novos modelos de gestão educacional, financiamento, marcados por discursos de desburocratização e modernização, (BARROSO, 2005; DOURADO, 2007).

Esse cenário reflete as diversas reformas com objetivo de subordinação à lógica mercadológica, refletimos nesse sentido também com base em Barroso (2005) em relação as investidas para criação do mercado educacional a partir da transferência dos recursos públicos para instituições privadas, o que acarreta na privatização do direito social à educação, sem preocupação com a qualidade da educação para todos, ações que tem como objetivo a acumulação de capital, um exemplo de como projetos de transferência que vem minando o direito à educação diversos autores/as entre eles/as apresentam a criação de vouchers educacionais.

Compreendendo que a história não é linear, o que acabamos de problematizar em relação a transferência dos recursos e a criação de voucher, temos vivenciado recentemente com a retomada desse discurso para educação infantil a partir da consolidação de governos de extrema direita pautado na diminuição dos custos, e disfarçado pelo discurso de melhor atendimento a todas/os e que as famílias poderão escolher o modelo de educação para seus filhos.

Observamos então, a sobreposição dos interesses do capital em detrimento dos direitos sociais em discursos transversos, visto que os valores pagos não são nem de longe suficientes para que as famílias paguem a mensalidade de uma escola particular com os padrões que atendam as especificidades da educação infantil. Assim, compreendemos com base em Barroso (2005), que o objetivo com essas privatizações parciais é articular o mercado da educação com o mercado do emprego a partir da reestruturação das relações entre Estado e mercado.

Podemos então pensar que essas ações forjam a garantia do acesso, permanência de todas as crianças em uma educação de qualidade. O que nos possibilita dialogar acerca do esvaziamento da educação apresentando a partir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), sendo posta apenas os conhecimentos básicos necessários para a vida cotidiana fundada em competências mínimas, o que incorpora a visão economicista de educação e retirada da função política (LIBÂNEO, 2012).

Conforme apresentado até aqui, esse processo acarreta na verdade a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, tendo em vista, os princípios da educação instituídos no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, em relação a garantia da qualidade. Barroso (2005), aborda que a qualidade da educação e o acesso a todos é um desafio, principalmente se formos analisar qual a concepção que tem sido levantada nas discussões internacionais e são implementadas no Brasil, bem como em outros países. Em relação da garantia e direito social de uma educação pública, laica e de acesso a todos:

> Neste sentido, a "defesa da escola pública" passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente "neutro" da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua "ética" perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos (BARROSO, 2005, p. 747).

O que autor apresenta, comunga com o que é discutido em relação aos ataques neoliberais em relação à oferta da educação pública enquanto responsabilidade do Estado. Porém aos capitalistas, interessa investir na educação por alguns motivos: a subordinação dos países, venda de pacotes e a garantia da educação na sua lógica, o que garante que a racionalidade capitalista seja instaurada, bem como a formação mínima necessária para manter em acomodação aqueles que mais são oprimidos no processo da produção capitalista e nas relações de trabalho.

No campo das políticas públicas educacionais, a discussão e reivindicação para elaboração da própria Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96 denota os conflitos que permeiam a sociedade capitalista e os consensos. Ambos os documentos fruto da reivindicação dos movimentos organizados de professoras/es, pais e sociedade civil se instituíram fruto da luta pela democratização da educação, mas com algumas brechas de atuação de interesse do capital, como a possibilidade das parcerias público-privado. Assim, refletimos também como os grupos ligados às questões econômicas e conservadores se inserem nos campos de atuação das políticas sociais com um objetivo definido.

Não pretendemos desconsiderar os avanços oriundos das políticas públicas educacionais, dentre eles podemos citar a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, a criação do Plano de carreira da educação, o Plano Nacional de Educação- PNE, Programas relacionados a gestão como o Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE, Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE marcados por diversas discussões sobre as concepções gerencialistas que representam, mas que denotam também o campo de discussões sobre busca pela melhoria da qualidade da educação.

Sobre isto Dourado (2007), apresenta o quanto as políticas e programas educacionais no Brasil são marcadas pela centralidade, descontinuidade, pela falta de planejamento

estratégico, falta de articulação e concepções desalinhadas, refletindo na prevalência de políticas de governo no lugar de políticas de Estado, repercute os efeitos na concepção e objetivos da educação e que reflete, entre outros aspectos, na formação inicial e continuada. O autor ainda apresenta que:

> Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928).

Dessa maneira, o que questionamos são os arranjos e os entraves que são construídos e que impossibilitam a real efetivação do alcance da universalização da educação com base na qualidade que possibilite transformação social. Dessa forma, compreendemos com base no autor, a necessidade de entendimentos sobre as contradições, concepções, consensos, avanços e retrocessos que permeiam as políticas públicas educacionais, enquanto possibilidade para mudanças positivas e de participação coletiva, visando a defesa da educação e por melhorias da sua qualidade. E neste cenário, é fundamental discutir a formação de professores, como faremos no próximo tópico.

Os reflexos das influências Neoliberais na formação de professoras/es: aligeiramento e precarização do trabalho

Como já mencionamos, na década de 1990, como resultados das sucessivas crises capitalistas, o Estado brasileiro, assim como outros países, se submete à lógica capitalista em um processo de redefinição do seu papel enquanto regulador social, o que reflete nas reformas educacionais advindas das concepções de mercado, fundamentadas na justificativa da ineficiência da educação pública.

Podemos recorrer a Santos e Marques (2011), que abordam a relação das mudanças ocorridas no âmbito das concepções de formação de professores a partir das relações dos organismos internacionais na década de 1990, que influenciam, dentre outras questões, a reconfiguração do papel da escola e do professor a partir da ótica da modernização, influenciando as reformas educacionais, principalmente no que tange a formação de professores/as.

Nesse contexto, a formação para os/as professores/as é proposta com forte influência de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, em viés de capacitação à curto prazo e baixos custos, com concepções das/os professoras/es enquanto técnicos.

Porém, como já mencionamos, não pretendemos desconsiderar as mudanças e as possibilidades advindas das políticas já implementadas, mas como elas foram implementadas a partir da lógica operacional econômica, em atendimento aos interesses de grupos econômicos.

A exemplo disto podemos abordar o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/96 e a disputa que foi travada de um lado por grupos progressistas na reivindicação pela garantia da democratização da educação e de outros grupos conservadores, que tinham o objetivo de garantir os interesses do mercado, o que refletiu na abertura para a iniciativa privada na educação pública. Mesmo frente a isso, a LDB e políticas advindas a partir da aprovação dela são conquistas para educação brasileira, que reforçam o que a

Constituição Federal de 1988 propunha em relação a democratização da educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, tratando do atendimento de toda a educação básica e superior, e que demarca a importância das formações de professoras/es.

Dessa forma, com base em Reis, André e Passos (2020), a formação de professoras/es passou a ser reorientada a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Base a Educação LDB 9.394/96 e o Plano Nacional da Educação- PNE que estava em vigência na década de 1990, que trouxeram como demanda da época, entre outras questões, o investimento em formação dos/as professores/as e a sua valorização.

Compreendemos a importância e necessidade da valorização das/os professoras/es para a melhoria da qualidade da educação e por outro lado observamos como essas demandas foram usufruídas pela iniciativa privada a partir das aberturas para sua atuação na educação pública.

Esse cenário exigiu a implantação de políticas públicas educacionais em respostas às demandas levantadas. Em conformidade a isto, Gatti (2008), apresenta à responsabilidade do Estado e dos entes federados no financiamento dos cursos de formação continuada para professoras/es, a partir da implementação da LDB 9.394/96 que em seu Art. 62º, que dispõe sobre a formação continuada de professoras/es e no Art. 214º preconiza o estabelecimento da Lei nº 13.005 de 2014, PNE, que tem vigência de 10 anos, definindo metas e estratégias para manutenção e desenvolvimento do ensino de forma colaborativa entre os entes federados. (BRASIL, 2014). Assim, ao longo do PNE (2014) a formação continuada é relacionada entre as estratégias para garantia da melhoria da educação, sendo a Meta 16 e 17 do PNE (2014) as que tratam especificamente da formação em nível de pós-graduação, formação continuada de professoras/es da Educação Básica e valorização profissional atrelada a importância ao aperfeiçoamento profissional e a qualidade da educação.

Esse cenário de abertura e carências refletiu também na oferta de cursos de formações pela iniciativa privada, refletindo assim na desresponsabilização do Estado e maior atuação do mercado, que reflete de forma preocupante nas concepções da educação, esvaziadas de processos reflexivos e críticos.

Dentre as metas que vêm sendo comprometidas com as políticas de sucateamento o que demonstra um movimento contraditório e de disputa, podemos citar a estratégia 16.5 referente a Meta 16 do PNE (2014) que apresenta a ampliação de bolsas nos cursos de pós-graduação para professoras/es e demais profissionais da educação (BRASIL, 2014), temos assistido desde 2016, um contexto político de sucessivos cortes em políticas sociais como esta.

Por outro lado, assistimos ao que Reis, André e Passos (2020) abordam em relação ao contexto que reflete a política de diminuição de investimento de áreas como educação, dentro da lógica do Estado neoliberal de reformas educacionais, que ao longo da história de descontinuidade das políticas conforme a concepção de cada governo, intensificam o processo de precarização e sucateamento do campo educacional.

Nessa lógica, questões como condições de trabalho docente não são consideradas, pelo contrário, a flexibilização e responsabilização são marcas do discurso que denota uma formação das/os professoras/es para a formação das/os alunas/os para competências. Apresenta inclusive como se monta a desarticulação a partir do enfraquecimento dos sindicatos, retirada de responsabilidade do Estado, desvinculação da formação dos

professores com as Universidades, em detrimento da parceria do público-privado (SANTOS; MARQUES, 2011).

Relacionamos isso com a lógica hegemônica nas relações, na educação e nas políticas sociais, entre elas, nas reformas educacionais e formação de professoras/es para a adaptação, uma vez que o subterfúgio da teoria das formações possibilita apenas a adaptação e aplicação, o que desfavorece professoras/es analisarem as conjunturas, compreender os mecanismos de subordinação de ocultamento de culturas, a precarização do seu trabalho e valorização profissional. Observamos com isso, que a depender do contexto político, de maior ou menor interferência, são discutidas a compreensão das formações que dialoguem teoria-prática e em outros com maior intensificação das concepções utilitaristas, exclui-se a teoria e o foco passa a ser apenas a prática. Em relação a isto, Libâneo (2012), nos chama atenção para algumas questões, entre elas:

> Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Essas questões apresentadas por Libâneo (2012), corroboram com o que Silva (2020) apresenta acerca do processo de flexibilização do trabalho docente marcada pela política de contratação temporária, precarização e as reconfigurações para a adaptação das/os professoras relacionadas às concepções compensatórias das formações continuadas, aspectos que refletem na qualidade da educação, pensando enquanto direito inalienável e que deve ser pautado em princípios éticos, políticos e sociais a fim de possibilitar uma formação crítica e reflexiva.

Considerações Finais

Observamos que discutir sobre os desdobramentos neoliberais na educação, recai sobre a necessidade de entendimentos a respeito das concepções e pressupostos que fundamentam as investidas neoliberais na educação, bem como os objetivos reais que são propostos. Isso se mostra fundamental para a luta pela garantia da educação de qualidade, enquanto direito de todos e não enquanto mercadoria.

Temos em vista que as discussões não se encerram por aqui, mas foi possível ao longo desta narrativa, enfatizar como a educação é um campo de disputa que passa por diversos ataques, contradições, consensos e concepções que buscam naturalizar problemas, inculcando a competitividade aspectos que precisam ser desconstruídas cotidianamente.

Compreendemos nesse sentido, o potencial dos processos formativos, diálogos construídos no cotidiano das escolas, nos grupos de estudos, nas reuniões, no fazer pedagógico como forma de atuar na superestrutura e desarticular as investidas neoliberais.

Assim, também não podemos perder de vista o papel do Estado na implementação de políticas públicas e que mesmo frente às diversas investidas do mercado com objetivos hegemônicos, precisamos nos manter vigilantes para reivindicarmos pela efetivação de políticas que possibilitem transformação social.

Dessa maneira, podemos ousar dizer que apesar da lógica mercadológica que vem impregnando o campo educacional, influenciando e definindo os rumos das políticas educacionais, não podemos perder de vista a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, e que resiste graças ao protagonismo das/os professoras/es, sindicatos, universidades, que mesmo com ataques, com cortes, desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão, reivindicam, denunciam e constroem processos formativos na busca por romper a lógica conformista a partir de muito estudo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de **1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Especial. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Política Educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.33, n. 2, p. 499-521, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2015v33n2p499. Acesso em: 12 mar. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 186 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt. Acesso 26 fev. 2022.

FONSECA, Marília. A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira: incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 97-120.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan/abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7 gthybkH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br /j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 dez. 2021.

NAKATANI, Paulo; OLIVEIRA, Fabrício Ausgusto de. **Política Econômica Brasileira de Collor a Lula: 1990-2007**. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana R. Jansen (org.). O Brasil sob a nova ordem: a economia brasileira contemporânea uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 2, p. 21-50.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.revformacaodocente.com.br. Acesso em: 2 dez. 2021

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. Políticas para a formação do professor profissional: um novo perfil para o século XXI. **Educare et Educare Revista de Educação**, v. 6 n. 12, p. 79-89, Jul./dez 2011. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/1597/1/Hellen%20Jaqueline%20Marq ues%20CPAN.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Amanda da. Uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 587-610, 11 dez. 2020.

SILVA, Maria Abádia. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica**: Políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: DA MACRO A MICRORREGULAÇÕES NA ESCOLA

Maria Eliéte Lacerda Lucchesi[1]
Celso Luiz Aparecido Conti[2]

Introdução

O Brasil, a exemplo de muitos outros países, investiu na política de avaliação em larga escala, seguindo as tendências internacionais de aplicação de testes padronizados para mensurar as habilidades dos estudantes. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, desde sua implantação, tem avaliado os estudantes do quinto e nono anos de escolaridade, censitariamente, em leitura e matemática, aferindo as competências que são passíveis de se medir nesses campos disciplinares, para fins de comparação entre sistemas de ensino, redes, cidades e estados, assim como para se cotejar os resultados com as avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA, realizado com estudantes de quinze anos por países membros e países convidados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, responsável pela coordenação da avaliação.

Alinhando-se à tendência de atender às exigências econômicas da sociedade capitalista, as políticas de avaliação em larga escala também colocam em evidência o ranqueamento das escolas e sistemas de ensino por meio da publicização de resultados da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, convencionando denominar escolas de qualidade as que atingirem a média seis, e de não qualidade as que ficarem abaixo desse índice. O Estado, dessa forma, assume a sua dimensão de Estado Avaliador, no lugar de um Estado Provedor, direcionamento observado a nível global desde as décadas de 1980 e 1990 em países centrais como Estados Unidos e Inglaterra.

Observa-se, portanto, que a Prova Brasil e o IDEB tornaram-se dispositivos do sistema de avaliação que regulam as escolas e as práticas escolares em diversos domínios de ação dos professores e dos gestores escolares. Porém, esses atores não só recebem, interpretam, apropriam-se da avaliação como regulação, como, também, reagem, interagem e produzem suas próprias regulações, denominadas microrregulações, diante da Prova Brasil e do IDEB.

Na presente pesquisa, ainda em andamento no Brasil, analisamos as microrregulações em uma unidade escolar de educação básica, a fim de compreender se os seus efeitos condizem ou não com os objetivos da Prova Brasil – uma avaliação em larga escala, como se disse – que representa uma macrorregulação dos sistemas educacionais brasileiros.

Avaliação Em Larga Escala como Macrorregulação na Educação

Educação é hoje, no Brasil, um direito subjetivo. Além disso, dela depende o desenvolvimento econômico, não sendo de se admirar, portanto, que a economia e a política

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: elietelucchesi@gmail.com
[2] Doutor em Educação, professor do Departamento de Educação e do Programa de pós-graduação em educação da UFSCar. E-mail: celsocon@ufscar.br

são fatores tão presentes no debate educacional, como também não surpreende a necessidade de regulação sobre os sistemas educacionais para que se garanta o cumprimento do direito e algum grau de qualidade do ensino, para se fazer mover a economia capitalista.

A regulação sobre a educação representa a intervenção do Estado na condução da política pública nessa área, que, conceitualmente, se consagrava como regulamentação quando se tratava de um Estado Provedor, afeito mais ao controle dos processos e procedimentos e mais flexível quanto à qualidade e eficácia dos resultados, como ressalta Barroso (2005). Mas, ao se tornar um Estado Avaliador, ele passa a exigir mais resultados, melhor desempenho, enquanto que em relação aos processos e procedimentos não apresenta a mesma rigorosidade.

A conjuntura internacional marcada pelo neoliberalismo, inicialmente adotado na Inglaterra e nos Estados Unidos, garantiu que esses países centrais e outros periféricos, como o Brasil, reformassem seus sistemas educacionais para garantir a competividade econômica, reduzindo a intervenção do Estado, mas controlando ainda os resultados por meio da avaliação em larga escala. De provedor a avaliador, o Estado imprime sobre a educação a macrorregulação, representada pela avaliação em larga escala. No caso do Brasil, é a Prova Brasil que inicia um ciclo de criação de quase mercado na educação pública, de utilização dos resultados da avaliação para fomentar entre os pais dos estudantes a procura, para seus filhos, por percursos individuais de formação, valorização de ranqueamento e de competividade entre escolas, fenômenos já observados por Barroso (2004).

Por macrorregulação, estamos entendendo que se tratam das ações e diretrizes executadas por instâncias governamentais que orientam os atores sobre os quais exercem autoridade, consideradas por Barroso (2005) regulação institucional. A avaliação em larga escala, como macrorregulação, estimula nos atores escolares a performatividade e a adoção do gerencialismo como forma de gestão, mecanismos considerados por Ball (2005) como oriundos do campo econômico e aplicados à área da educação, visando-se alcançar eficiência e eficácia. Isso produz "uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização" (BALL, 2005, p.545).

Nas sociedades democráticas, entendemos ser de suma importância a prestação de contas para se controlar e restringir o poder, como Mulgan (2000) afirma e Schedler (2004) corrobora. Concordamos também com Schedler (2004) quando diz que as duas dimensões básicas da prestação de contas, definida pelo autor como *accountability,* são: agentes públicos, como políticos e funcionários, devem informar suas decisões e justificá-las; e devem sofrer sanções quando violarem as regras.

Dessa forma, a avaliação é condição imprescindível para a prestação de contas, e, para Afonso (2009), um sistema de accountability, numa lógica progressista e democrática, deve articular avaliação, prestação de contas e responsabilização, não de forma negativa, mas para garantir a informação, a transparência, a participação e a cidadania. Parece-nos importante considerar que o que ocorre muitas vezes é que a responsabilização recai somente sobre os atores escolares, que na lógica da performatividade, do gerencialismo incutida nas atitudes dos profissionais da educação, conforme ressalta Ball (2005), se sentem culpabilizados, pois o estado se isenta de responsabilidade. Para Amestoy (2019), o IDEB representa um modelo de accountability de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, sendo a responsabilização semelhante à culpabilização para professores e gestores.

A Microrregulação na Escola

Os formuladores de políticas as escrevem pensando na melhor escola ou na mais ideal possível, e, por isso, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que os textos das políticas não podem ser implementados tal como são escritos, eles precisam ser traduzidos para a escola real. Isso é feito pelos professores e outros atores da escola que interpretam, reagem e produzem as microrregulações na interação com a política.
A microrregulação pode ser entendida como:

> o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre "administradores" e "administrados", quer numa perspectiva horizontal, entre diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) escolas, territórios educativos, municípios, etc (BARROSO, 2006, p. 56-57, grifos do autor).

Essa definição de microrregulação se coaduna com o que Ball (1994) e González (1998) definem como micropolítica: utilização de estratégias, negociações e interações para atingir as metas na escola (BALL, 1994), implicando as pessoas que trabalham na escola, seja pela interação delas ou mesmo pela passividade (GONZÁLEZ, 1998).
Na escola não há somente uma política circulando, há várias nessa condição, e algumas delas recebem mais a atenção dos atores escolares do que outras (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). A avaliação em larga escala é uma política de peso circulando na escola, e isso determina as microrregulações em maior intensidade. Por isso, no caso da Prova Brasil e do IDEB, por representarem macrorregulações que estão no centro das atenções de professores e gestores, há um notável esforço de coordenação de ações para colocá-la em prática.
Entre os elementos configuradores da microrregulação na escola, num balanço entre o que é apresentado por Ball (1994), Ruiz (1997), González (1998), Barroso (2006), Van Zaten (2006), apontamos os atores escolares, suas estratégias, seus interesses, suas lógicas de ação e os conflitos resultantes de tudo isso.
Os atores individuais ou grupais estão implicados na microrregulação ou micropolítica (GONZÁLEZ, 1998). Para a referida autora eles podem se unir temporariamente, ou de forma permanente, para lutar por interesses em comum, a depender do contexto e do momento.
As estratégias adotas por esses atores podem ser formais ou informais, explícitas ou implícitas, e elas são adotadas com o intuito de atingir objetivos que remetem aos seus interesses – interesses comuns, no caso de grupos. (GONZÁLEZ, 1998). Segundo a autora, como os grupos não são estáticos e permanentes, suas estratégias de ação também não o são na busca de seus interesses.
Apesar de a coalisão dos atores se dar em torno de um objetivo ou meta como, por exemplo, aumentar o IDEB, os interesses são diferentes. Conforme Ball (1994), eles podem ser: criados, pessoais ou ideológicos. Os interesses criados dizem respeito a preocupações materiais dos atores, como: condições de trabalho, recursos disponíveis, espaços e materiais que poderão ser utilizados. Os interesses pessoais remetem a preocupações quanto a identidade e carreira do profissional. Os interesses ideológicos são aqueles que vão expressar as preocupações filosóficas dos atores.

Os interesses, dessa forma, colocam em tela a disputa pelo poder, quando se instala o conflito. Embora nem tudo seja conflito o tempo todo, como destaca Ball (1994), os atores individuais ou grupais, suas estratégias ou movimentações estratégicas contam com alguma fonte de poder que possa lhes dar vantagem. De acordo com González (1998), o poder em disputa pode ser de autoridade ou de influência. O poder de autoridade se assenta na prerrogativa formal de tomar decisões, como é o caso de quem está acima dos demais na hierarquia estrutural do sistema e conta, nesse caso, com a submissão involuntária dos demais membros. O poder de influência "não significa, necessariamente, uma relação superior-subordinado, quer dizer, pode fluir de cima para baixo, de baixo para cima ou horizontalmente, e pode prover de diferentes fontes" (GONZÁLEZ, 1998, p. 232, tradução nossa), e tem como característica a submissão voluntária dos sujeitos.

Atores, interesses e conflitos constituem, diante das regulações que atuam sobre a escola, lógicas de ação no cotidiano escolar. Para González (1998), as lógicas de ação "supõem uma relação, nem sempre explicitamente declarada, entre metas e meios que assumem os membros da organização" (GONZÁLEZ, 1998, p. 227, tradução nossa).

Para Barroso *et al* (2006), lógicas de ação são dispositivos construídos na e pela ação e remetem à "existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objetivo) às suas escolhas e às suas práticas [...]" (BARROSO *at al*, 2006, p. 179), sendo influenciadas por determinantes externos e dinâmicas internas à escola. Van Zanten (2006) entende que as lógicas de ação são "escolhas axiológicas conduzidas por valores e normas, não estando confinadas a processos exclusivamente instrumentais" (VAN ZANTEN, 2006, p. 197), e elas se referem "à orientação global das atividades da escola" (VAN ZANTEN, 2006, p. 196), mas não apresentam uma racionalidade nas opções realizadas, ao contrário do que acontece nas escolhas de estratégias.

A microrregulação se dá, então, entre as pressões externas da macrorregulação e a pressão interna representada pela regulação própria da escola que pode converter-se em uma regulação de controle, traduzindo o que o sistema quer para dentro da escola, atuar conjuntamente buscando um equilíbrio entre as metas do sistema e o trabalho realizado na escola, ou atuar autonomamente criando suas próprias regras (BARROSO *ET AL*, 2006). Essa regulação interna dependerá do estilo de liderança da gestão e de suas estratégias de exercício do poder.

A Microrregulação na Escola diante da Avaliação Em Larga Escala

A pesquisa, realizada em uma unidade escolar de município do interior do estado de São Paulo, no Brasil, obteve seus dados por meio de um grupo focal e entrevistas com nove professoras e também entrevistas com quatro membros da gestão escolar. A referência para a pesquisa foram as edições da Prova Brasil e do IDEB de 2011 a 2019. Os dados obtidos mostram que as professoras foram, ao longo dos anos de aplicação da Prova Brasil, adotando estratégias comuns nos domínios de ação que lhes são de competência. No domínio pedagógico de ação, por exemplo, utilizavam-se de estratégias como: aplicação de simulados; aulas divididas entre o ensino de conteúdos curriculares e o estudo dos itens e descritores da matriz da prova; agrupamentos de estudantes por nível de desempenho; recompensa aos estudantes que se esforçassem mais; maior uso de dados da avaliação formativa do que da avaliação somativa.

No domínio administrativo de ação, apresentavam menor interação nas reuniões coletivas e maior interação nas reuniões de pequenos grupos, onde se sentiam mais seguras para opinar; buscavam parceria com professores de outras áreas e segmentos para preparar os estudantes para a prova; ampliavam o reforço por recompensa aos estudantes para que se saíssem melhor nos simulados e, consequentemente, na Prova Brasil; ampliavam a aplicação dos simulados para os sábados; e retiravam os estudantes com muita dificuldade da realização da Prova Brasil. Já na relação escola e família, outro domínio de ação em que os professores atuam, realizavam reuniões para engajarem os pais ou responsáveis para garantir a presença dos estudantes no dia da prova, especialmente os de bom desempenho, e para ajudá-los a cobrar o empenho e desempenho na avaliação.

As professoras demonstraram haver outro domínio de ação em que atuavam, considerando a manutenção das estratégias adotadas para a participação na Prova Brasil: a cultura escolar. Nesse domínio, as mais experientes e com mais tempo em serviço na escola acolhiam e envolviam as mais novas ou que estavam entrando no grupo de professoras de quinto ano repassando-lhes as estratégias que já estavam em andamento.

A gestão escolar, com competências também nos domínios de ação pedagógico, administrativo e relação escola e família, demonstrou preconizar algumas das estratégias adotadas pelas professoras, como: a aplicação de simulados aos estudantes como preparação para a Prova Brasil no domínio pedagógico; a retirada de estudantes com dificuldades da realização da prova no domínio administrativo; e a realização de reunião de pais para garantir assiduidade dos estudantes de bom desempenho no dia da prova.

Mas a gestão escolar, de acordo com as quatro entrevistadas, também teve outras abordagens nesses domínios. No pedagógico utilizou-se também de formação dos professores; monitoramento das aulas; e discussão dos resultados da avaliação. No administrativo, valeu-se da escolha dos professores para o quinto ano de escolaridade e para outros segmentos; e da escolha dos funcionários para apoio ao trabalho docente. Já no domínio da relação escola e família adotou uma estratégia inversa à conversa com os pais, iniciando um diálogo sobre desempenho com o próprio estudante em defasagem que, posteriormente, reverberou na família.

A gestão apresentou, assim como as professoras, estratégias adotadas em domínios apenas de sua competência. A gestão escolar fez uma adesão à avaliação em larga escala representada pela Prova Brasil como sua pauta de trabalho, e esta escolha foi da própria diretora, sendo apropriada pelas demais componentes da gestão escolar. E no domínio estrutura de atendimento de ação, a gestão implementou o período integral na escola.

Os interesses que permearam a decisão por essas estratégias foram diversos. Dentre os membros da gestão os interesses existentes manifestos eram: evitar exposição negativa; salvar o projeto da escola; dar destaque à escola, evitar passar vergonha, evitar o rótulo de não ser uma escola de qualidade; preocupação com a aprendizagem e com a autoestima dos estudantes; medo da nota cair; como enviar os estudantes para os anos finais do ensino fundamental; manter a honra e superar o desafio; dividir a responsabilização com os pais e responsáveis; aumentar o efeito-escola e melhorar a escolarização discente; manter e subir o IDEB.

As professoras apresentaram interesses semelhantes e também diversos do que apresentou a gestão escolar. Elas também têm interesses em manter e subir o IDEB; evitar passar vergonha e o peso da responsabilização; evitar posicionamento baixo da escola no

ranqueamento; manter a reputação da escola; dividir a responsabilidade com os pais; preservar a aprendizagem e autoestima dos estudantes. Mas as professoras também têm interesse em não ter a sua prática questionada; manter a ética da profissão; corresponder às expectativas das autoridades locais; ser parte do todo; preservar o currículo e as outras disciplinas não avaliadas; manter a unidade no grupo e o trabalho no segmento.

A dinâmica de adoção de estratégias e os interesses que as subjazem levaram à constituição de lógicas de ação que orientaram as atividades escolares em face da avaliação em larga escala. Na intersecção dos domínios de ação, professoras e gestão escolar apresentaram as mesmas lógicas de ação: treinamento para a prova; uso da porcentagem mínima de participação, abordagem família-estudante.

No que compete somente às docentes, as lógicas de ação constituídas foram: divisão do planejamento; uso de dados da avaliação formativa; competitividade e recompensa entre os estudantes; parceria com professores de diferentes áreas e segmentos. Há lógicas que são remanescentes de um período anterior à realização da Prova Brasil na escola, e que continuaram presentes nos domínios de ação das docentes, moldando-se, agora, à avaliação em larga escala, como: o agrupamento dos estudantes; interação em grupos menores; abordagem família-estudante; manutenção da identidade e reputação da escola.

A gestão escolar também apresentou lógicas circunscritas à sua atuação, como: Prova Brasil como pauta da gestão; gestão sobre os professores; gestão sobre o perfil docente e de funcionários, abordagem estudante-família; implementação da escola de período integral.

Embora as lógicas observadas se alinhem para a realização da Prova Brasil na escola e para melhorar o IDEB, e a maior parte das professoras entrevistadas, assim como a gestão escolar, a considere importante e necessária, as docentes não consideram que a avaliação em larga escala seja capaz de expressar a qualidade do ensino na escola porque, para isso, teria que levar em consideração muitos outros critérios não expressos na avaliação da habilidade em leitura e matemática. A gestão escolar comunga dessa opinião, no entanto, ressalta que não dá para ficar sem uma avaliação e, enquanto não se tem outro modelo, é esse que vão seguir.

Discussão dos Resultados

Algumas políticas podem ter mais ou menos atenção dos professores e outros atores escolares; no caso da avaliação em larga escala, ela tem muita atenção. A Prova Brasil e o IDEB, por sua publicização e ranqueamento das escolas e sistemas, provocam muito mais a ação dos agentes escolares, a ponto de identificarmos diversas estratégias e interesses permeados por conflitos na constituição de lógicas de ação na escola investigada.

A microrregulação nos mostra uma dimensão da atuação dos professores e gestores diante da avaliação em larga escala, no cotidiano escolar, que pode passar imperceptível a olho nu, mas que quando escrutinada traz à tona um mundo que se desdobra em função da política, nesse caso a Prova Brasil e o IDEB, que tem grande atenção desses atores na rotina escolar. Para a análise dos dados, pautamo-nos nas seguintes categorias: estratégias formais, informais, explícitas e implícitas (GONZÁLEZ, 1998); interesses criados, pessoais e ideológicos (BALL, 1994); conflito na disputa pelo poder de influência ou de autoridade (GONZÁLEZ, 1998); lógicas de ação (VAN ZANTEN, 2006).

Estratégias, interesses e conflitos

As estratégias adotadas pelas professoras e membros da gestão escolar são, como aponta González (1998), formais e explícitas, ou informais e implícitas. A princípio, algumas das estratégias identificadas eram informais e implícitas, mas com o passar do tempo foram se tornando mais formais e explícitas. É o caso da adoção da Prova Brasil, em relação à qual a gestão escolar, por meio da articulação com algumas professoras, iniciou a estratégia de aplicação informal de simulados aos estudantes de quinto ano, vindo a tornar-se essa uma estratégia formalizada pelo grupo de professoras do quinto ano. A gestão sobre os professores envolvendo monitoramento, formação e discussão dos resultados da prova foi se tornando, também, cada vez mais formal na unidade escolar.

A gestão do perfil docente é uma estratégia formal, ao contrário do que ocorre com a gestão do perfil dos funcionários. E bem menos formal e mais implícita é a retirada de estudantes do dia da prova. A gestão escolar optou por jogar o jogo da avaliação em larga escala, e se a porcentagem mínima para se obter o índice é de 80% de participação dos estudantes matriculados, a margem de 20% deixa espaço para manobras que intentam a manutenção ou elevação do IDEB.

As professoras compactuam das estratégias formais e explícitas, mas implicitamente também adotam a retirada de estudantes no dia da prova; as interações em grupos menores lhes dão mais segurança do que opinar diante de toda a equipe e na presença da gestão; para manter as estratégias utilizadas em face da avaliação e do trabalho em grupo, as professoras com mais tempo de serviço acolhem e envolvem as mais novas de forma implícita e informal. Algumas dessas estratégias são de proteção à história da escola construída pelos membros da equipe, o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de elementos vivos na consciência coletiva da escola. Nas estratégias mais informais e implícitas, nota-se uma transfiguração de estratégias individuais em coletivas. A ideia de uma professora se torna de todas, no jogo da avaliação. Se estão em equipe o que é de uma é de todas.

É interessante observar que algumas estratégias parecem fazer o caminho inverso de outras. Enquanto algumas que se iniciaram informal e implicitamente e se tornam formais e explícitas, a divisão do planejamento para ensinar conteúdos e treinar para a prova parecia ser formalmente bem definida no início das edições da Prova Brasil, e nas edições mais recentes não há tanta clareza na definição dessa divisão, passando a ser uma estratégia mais implícita e informal.

Está claro que, para além dessas estratégias, há aquelas que subjazem à dinâmica escolar e perpassam as demais estratégias, são mais informais e implícitas e não são nem mesmo citadas pelas professoras e pela gestão escolar. São elas: a articulação, a formação de coalisões, a negociação, a confrontação, a persuasão e a transfiguração. Dentre alguns exemplos do que acontece na escola envolvendo essas estratégias, podemos citar o que ocorre em alguns dos domínios de ação.

Na cultura da unidade escolar, por exemplo, no processo de acolhimento das novas professoras ocorre a persuasão para que elas adotem o trabalho e as estratégias existentes; e a transfiguração do individual no coletivo é identificada quando a sugestão ou a ideia de uma professora do grupo é adotada e se torna uma estratégia de todas. A aproximação da gestão às professoras tem como um de seus propósitos orientá-las a implementar a aplicação de simulados como treinamento para a prova, e nessa aproximação ela faz uso do movimento

estratégico da articulação no domínio pedagógico. As professoras do quinto ano buscam coalisões com professores de outras áreas, com a intenção de ter mais pessoas atuando junto aos estudantes a fim de se obter melhor desempenho deles na avaliação.

Os interesses que movem essas estratégias se mesclam e são de difícil dissociação (GONZÁLEZ, 1998). Dependendo do ponto de análise, podemos associar um determinado tipo de interesse a uma determinada estratégia. Referenciando-nos nos três tipos de interesses envolvidos nas microrregulações (BALL, 1994): criados, pessoais e ideológicos, nas estratégias adotadas pelas docentes nos domínios pedagógico, administrativo e na relação escola e família, o segundo interesse a que se refere o autor – o pessoal – é marcante principalmente porque o que eles desejam é obter nota alta, alimentar o ego, estar em destaque perante à rede e evitar a responsabilização negativa. Mas eles estão muito mesclados aos interesses ideológicos – terceiro tipo de interesse – que, para Ball (1994), dizem respeito às questões curriculares, avaliativas, relação professor-aluno, métodos de ensino, concepções e práticas pedagógicas. E quando as docentes expressam a preocupação com a aprendizagem real dos estudantes, ao mesmo tempo que querem manter e subir a nota, percebemos o amálgama entre os interesses pessoais e ideológicos.

Eles podem se mesclar e em certos momentos sobressaírem, um em relação ao outro, dependendo de quais atores estamos falando. As professoras mais experientes e há mais tempo na escola deixam transparecer mais os interesses pessoais que ideológicos nas estratégias adotadas, enquanto que as mais novas apresentam os interesses ideológicos em primeiro plano. Isso ocorre, sobretudo, no domínio de ação cultura escolar e se deve, em parte, ao fato de que as professoras com mais experiência estão há muito tempo passando pelas edições da Prova Brasil e tiveram sua formação em serviço moldada pela avaliação em larga escala. Elas desejam corresponder às expectativas externas por maior IDEB e internamente se preocupam com tudo o que alcançaram até agora e que se reflete na imagem da escola (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Os interesses criados e que referem, segundo Ball (1994), às condições de trabalho, recursos e acesso a espaços e insumos, por sua vez, parecem configurar um jogo de toma-lá-dá-cá entre professoras e entre professoras e gestão escolar. A professora nova, que passou a integrar o grupo, é bem acolhida, mas deve dar uma contribuição nas estratégias. A professora especialista ajuda a professora do quinto ano só se for do seu jeito. Assim, também a gestão cede a alguns pedidos para depois cobrar de volta nos resultados.

Os interesses pessoais e ideológicos ficam mais em evidência quando tratamos das professoras. Já para a gestão escolar temos os interesses criados em evidência. Eles subjazem à escolha por estratégias como a Prova Brasil como pauta, a discussão de resultados, o monitoramento das aulas, a escolha do perfil docente e até mesmo a implementação de período integral, porque a gestão considerava que, instrumentalizando as professoras, elas teriam condições de promover melhor desempenho dos estudantes, e isso aumentaria o IDEB, dando maior credibilidade ao trabalho da escola perante à rede de ensino, interesse que, por outro lado, se classificaria como pessoal.

Para a gestão escolar, observamos que o amálgama de interesses tem início nos interesses criados que se revezavam com os pessoais numa constante e dinâmica órbita das estratégias. Porém, não menos importante e presente, os interesses ideológicos subjazem também a maior parte das estratégias, principalmente quando a gestão escolar expressa

responsabilidade e preocupação com o percurso dos estudantes e como eles seguirão com a escolarização nos anos finais do ensino fundamental.
Pode parecer, como Ball (1994) assegura, que a vida na escola não é simplesmente uma questão de elevados ideais ou embates ideológicos. Contudo, os interesses ideológicos estão presentes, sim, em grande parte das questões e estratégias adotadas em face da avaliação em larga escala, e às vezes em primeiro plano. O que ocorre é que a rede de atuação das políticas e a publicização de resultados reconfiguram interesses ideológicos em pessoais, colocando como prioridade institucional o índice a ser atingido porque, conforme acentuam Ball, Maguire e Braun (2016), reputação e desempenho são fatores não humanos de grande impacto sobre a escola.
Os conflitos entre os atores individuais ou grupo de atores demonstram como a disputa por influência junto à gestão escolar ou outros grupos visam manter as coalisões dos grupos ou promover novas articulações, ou ainda manter o poder de autoridade que advém de uma posição hierárquica, o que se revela importante para alguns atores no sentido de interferir nos meios para se atingir a meta da escola.

Considerações Finais

Pretendemos, ao término da pesquisa em curso, ter elementos suficientes para compreender: a) as lógicas de ação constituídas pelas macrorregulações institucionais da Prova Brasil e suas influências; (2) se as microrregulações produzidas na escola, pelos professores e pela gestão escolar, condizem ou não com os objetivos da Prova Brasil. Por hora, temos a revelar, com base nos dados parciais, que os professores e os gestores apresentaram lógicas de ação em diferentes domínios de ação, constituídas por meio do desenvolvimento de estratégias que se fundamentaram em interesses diversos e foram permeadas por disputa de poder. Essas lógicas de ação podem ter origem em outras políticas igualmente capazes de produzir efeitos sobre o cotidiano da escola. Repetindo-se agora, com a avaliação em larga escala. Oura possibilidade é que elas se formaram em razão de condições impostas especificamente por essa política de avaliação. Os efeitos da macrorregulação são sentidos nas suas lógicas de ação, assim como os efeitos da regulação interna da escola, representada pelo estilo de liderança e pelas estratégias de exercício de poder da gestão escolar, ainda em análise nesta pesquisa. No geral, as lógicas são coletivas, porque a atuação da cultura escolar é muito forte quando a escola está alcançando os resultados.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545. Acesso em 22 mar 2021

AMESTOY, Micheli Bordoli et al. A política de Accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 mar 2021.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela hacia uma teoria de la organización escolar**. Espanha: Paidós, 1994.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas fazem as Políticas**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: editora UEPG, 2016.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, Julho 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.

BARROSO, João. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em 08 jun. 2020.

BARROSO, João; *et al.* A Regulação Interna das Escolas: lógicas e actores. *In*: BARROSO, João (Org). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006.

BARROSO, João. O Estado E A Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In*: BARROSO, João (Org). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006.

GONZÁLEZ, Maria Tereza González. La Micropolítica de las Organizaciones Escolares. **Revista de Educación**, n. 316, p. 215-239, may/ago.1998. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

MULGAN, Richard. Accountability: an ever-expanding concept? **Public Administration,** Oxdord, v. 178, n. 3, p. 555-573, 2000. Disponível em: https://crawford.anu.edu.au/pdf/staff/richard_mulgan/MulganR_02.pdf. Acesso em 22 mar 2021.

RUIZ, Teresa Bardisa. Teoría y Práctica de la Micropolítica em la Escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 15, p. 13-50, sep/dec. 1997. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1120. Acesso em: 10 mai. 2020.

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendicion de cuentas? Cuadernos de Transparencia, México, **IFAI** – Instituto Federal de Acceso a la Información Pública IFAI n. 3, jan. 2004. Disponível em: https://works.bepress.com/andreas_schedler/6/ . Acesso em: 23 abr 2021.

VAN ZATEN, Agnès. Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escola: uma comparação europeia. *In*: BARROSO, João (Org). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. Coimbra: Educa, 2006

ET 06
CULTURA, UNIVERSALIDADE E LOCALISMO: DESAFIOS E PERSPETIVAS

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

COMUNICAÇÃO INCLUSIVA EM MUSEUS: UM ESTUDO DE CASO DO MUSEU DA COMUNIDADE CONCELHIA DA BATALHA

Desirée Nobre Salasar[1]
Francisca Ferreira Michelon[2]
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa[3]

No ano em que a Declaração de Santiago (1972) completa seu cinquentenário, a implementação de um museu integral e inclusivo continua a ser um grande desafio. Estar à serviço da sociedade não significa apenas abrir suas portas e deixar que o público entre, é preciso ir além. Trata-se de estar em constante diálogo com a comunidade no qual o museu está inserido, auxiliando na participação ativa e na formação de consciência crítica da população.

No caso dos museus de comunidade este compromisso é ainda maior, pois as pessoas devem (ainda mais) se identificar com o espaço e suas narrativas. Para tal, fazer parte do desenvolvimento, implementação e do cotidiano do museu é parte fundamental do processo. Portanto, resgatando o item da Declaração de Santiago que considera "que as técnicas museográficas tradicionais devem ser modernizadas para estabelecer uma melhor comunicação entre o objeto e o visitante (...)" (s/p) entende-se a relevância dos museus se aproximarem do conceito de Desenho Universal.

Segundo Garcia, Mineiro e Neves (2017) o conceito de Desenho Universal ultrapassa as questões relacionadas ao acesso arquitetônico, uma vez que também se aplica através da concepção de "formas de comunicação e de informação que possam ser utilizados pela maioria das pessoas sem adaptações especiais" (p. 10). Ou seja, produtos, serviços e ambientes devem ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis, independentemente de suas características.

No contexto dos museus a prática do Desenho Universal procura desenvolver estratégias de acesso físico, comunicacional, metodológico, instrumental e social de modo a garantir com que públicos diversos possam acessar, fruir e participar da experiência daquele espaço. Todavia, fica evidente que com as dificuldades existentes nos museus sua operacionalidade torna-se conflituosa.

Em busca de trilhar um caminho para a igualdade de oportunidade nos museus é primordial que exista o entendimento que para alcançar ao maior número de pessoas possíveis é imprescindível levar em consideração que as pessoas são diferentes e diferentes também devem ser as formas de comunicação destes espaços com os públicos. Bauman (1991, p. 249) já apontava que "o único é universal e que ser diferente é o que nos faz semelhantes uns aos outros".

Baseando-se no respeito pelas diferenças enquanto potencialidade, a Escola de Pensamento da Sociomuseologia (EPS) fundamenta-se numa museologia comprometida com o diálogo,

[1] Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES. Doutoranda em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural. dnobre.ufpel@gmail.com
[2] Doutora em História. Universidade Federal de Pelotas– fmichelon.ufpel@gmail.com
[3] Doutora em Ciências da Educação. ESECS/CRID®/CICS.NOVA.IPLeiria/Politécnico de Leiria– celia.sousa@ipleiria.pt

na busca por igualdade de oportunidades e inclusão social e econômica. Impulsionada por novos fazeres museológicos a serviço do desenvolvimento, procura atuar como um fator de intervenção acompanhado pela dinâmica social e tendo por base a interdisciplinaridade. Segundo Moutinho e Primo (2020) a Sociomuseologia emerge "de práticas sociais que se reconhecem num conjunto de valores partilhados" (Moutinho; Primo, 2020, p. 27).
Sendo assim, este trabalho propõe apresentar uma breve análise da comunicação inclusiva em museus, discutindo conceitos como Desenho Universal, Justiça Cognitiva e Acessibilidade, trazendo um estudo de caso do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB) que foi desenvolvido com base na EPS.

Metodologia

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento da autora, que se encontra em fase inicial. Para este artigo foi realizado um levantamento de fontes primárias (documentos institucionais do museu e a sua principal publicação: o catálogo do MCCB, atualizado no ano de seu décimo aniversário). Também serão apresentados dados recolhidos durante uma visita técnica, realizada em fevereiro de 2022. Para melhor orientar o olhar, durante a visita foi utilizado o item de acessibilidade comunicacional do "Cultura para todos[4]", instrumento de avaliação de acessibilidade para ambientes culturais. Assim, os resultados que ora se apresentam dizem respeito à primeira parte da coleta de dados.

Resultados e Discussão

O Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB) está localizado no Concelho da Batalha, próximo ao imponente Mosteiro de Santa Maria da Vitória. A vila que se desenvolveu à sombra deste importante patrimônio era considerada como um local de turismo de passagem. Assim, a partir de uma demanda da comunidade batalhense, que acompanhava o fluxo de turistas que iam até a Batalha para visitar o monumento e seguiam viagem para outras cidades próximas, desconhecendo assim, a diversidade patrimonial do território, solicitaram a Autarquia Municipal um museu que pudesse dar a conhecer os costumes e tradições, bem como as riquezas da terra. Com a solicitação aceita e, da formalização de sua criação até o momento da sua inauguração, foram sete anos para o desenvolvimento de um projeto que fosse "um museu evolutivo nas propostas, rigoroso na mensagem, amável na comunicação inclusiva e acessível para os distintos tipos de utilizadores" (Stoffel, 2021, p. 18).
Destaca-se que a comunidade batalhense teve um papel fundamental para a construção do seu museu, uma vez que esteve envolvida durante quase todas as etapas. Foram inúmeras reuniões, organizações de equipes pluridisciplinares, passeios e visitas pelo concelho para que toda a equipe pudesse estar em contato direto com os habitantes, avaliando e conhecendo novos patrimônios da localidade.
Além da autarquia e dos munícipes, o grupo de trabalho contou com profissionais responsáveis pelas áreas da museografia, engenharia e arquitetura, acessibilidade e inclusão e uma equipe científica.

[4] Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8178

> Começaram, em simultâneo, sempre com a participação da autarquia, os encontros e reuniões com associações, juntas de freguesia, personalidades e instituições públicas e privadas, com o objetivo de definir os conteúdos do programa museológico, as temáticas que deveriam ser abordadas e o âmbito de intervenção do museu. (Stoffel, 2021, p. 16)

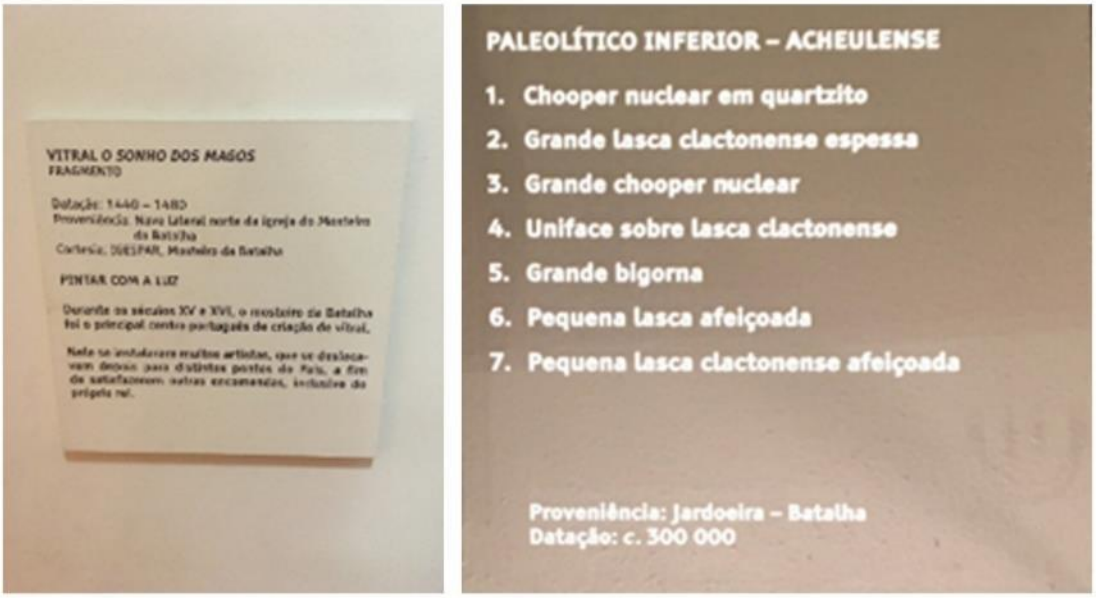
É relevante salientar, ainda, que mesmo a missão, a vocação do museu e o plano geral de ação foi uma construção dialógica e participativa com os munícipes, entidades e instituições locais.
No que tange ao acervo do MCCB,

> (...) uma boa parte dos objetos e livros que se encontram no Museu pertence à população da Batalha ou a colegas e amigos do projeto que as disponibilizaram para todos, numa atitude de solidariedade cultural que merece ser destacada (Stoffel, 2021, p. 19).

Desta forma, com o lema "o museu de todos e para todos" todas as ações de seu planejamento priorizaram o uso coletivo ao uso individual, sem desconsiderar as diferentes formas de comunicação por diferentes públicos, caracterizando o projeto como uma prática do Desenho Universal.
Já a participação da comunidade desde a solicitação para a construção de um museu na vila, até a seleção de conteúdos e no acervo em si, evidencia práxis da Escola de Pensamento da Sociomuseologia.
Com estes diferenciais, o museu já foi amplamente premiado no âmbito nacional e internacional, seja pelos seus recursos de acessibilidades disponibilizados, ou pelas suas atividades desenvolvidas com a comunidade local.
Sendo a comunicação um dos pilares estruturais de um museu, aquando de sua inauguração, a nível do acesso comunicacional, o museu já se destacava por apresentar o seu conteúdo em multiformatos.
A começar pelas brochuras de divulgação do Museu, que estão disponíveis em português a negro e à braile e só a negro em inglês. Também é possível acessar o seu conteúdo através de QR Code, que se encontra no próprio folder de divulgação do museu.
No que tange à expografia, observa-se que o MCCB possui poucos elementos textuais em seus painéis e legendas. Com um total de vinte e quatro painéis ao longo da exposição de longa duração 29% possuem texto com no máximo 5 linhas e o restante varia entre três e sete linhas. Excetuando-se apenas a vitrine sobre o ensino na Batalha, que é a maior da exposição com um total de 9 linhas.
Quanto às legendas, estas são um total de 49, sendo que 28% delas estão a contar histórias dos objetos e as restantes apenas possuem dados de inventário, conforme mostram as imagens a seguir.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figuras 1 e 2: tipos de legendas disponíveis no MCCB.



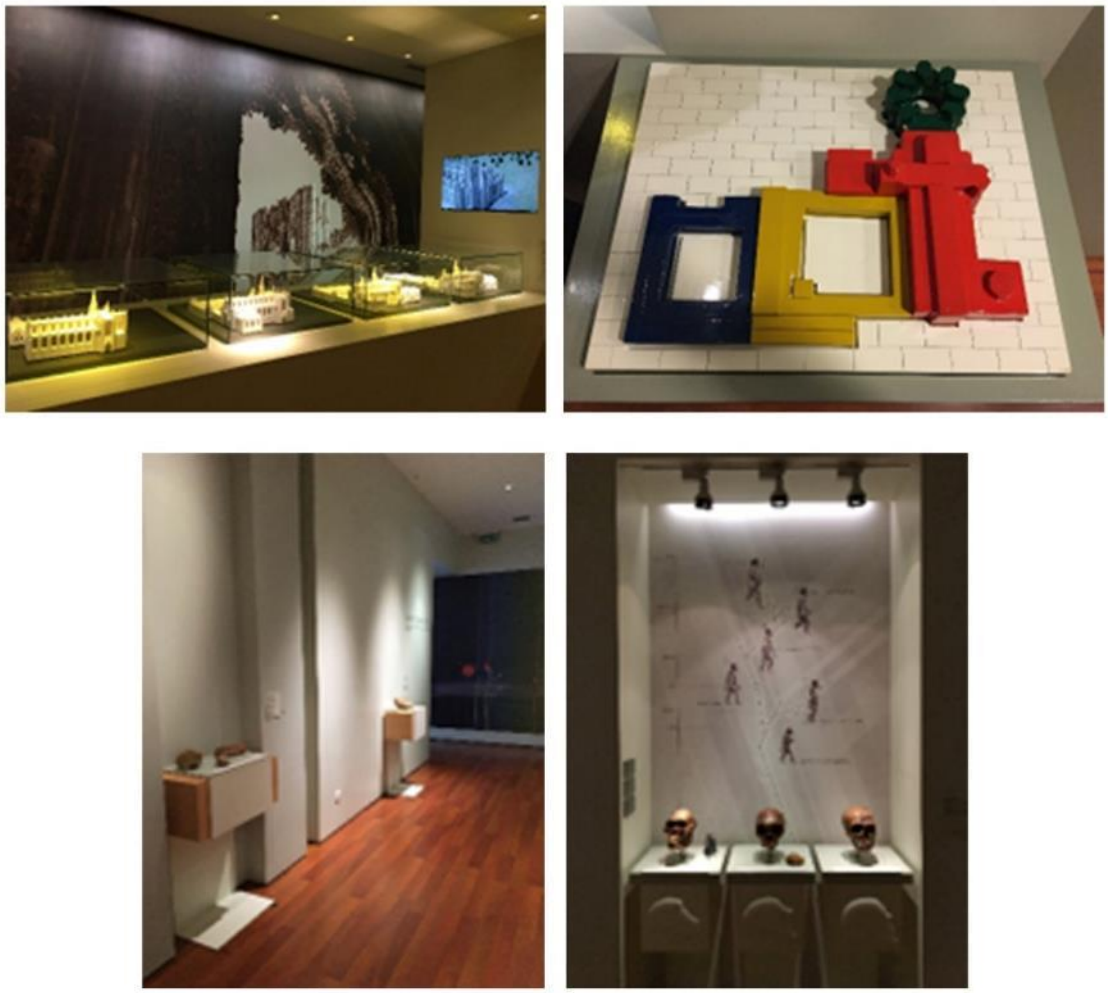
Ainda como elementos fundamentais da comunicação expográfica, o museu explora à visualidade através de esquemas visuais, imagens e vídeos que auxiliam no entendimento da mensagem que está a ser compartilhada, conforme evidencia a figura 3 abaixo.

Figura 3: Vitrine da área temática "As origens"

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Esta opção museográfica do MCCB foi uma escolha acertada de acordo com Mineiro (2004), no sentido de que "as competências de literacia das pessoas diferem bastante" e mesmo nos grupos de pessoas com deficiência "há uma grande diversidade na capacidade de ler e escrever" (Mineiro, 2004, p.53). Desta forma, ao optar por transformar conteúdos essencialmente científicos em pequenos textos, com uma linguagem mais clara e com ilustrações, o entendimento por parte de públicos diversos é ampliado.
Outra opção feita pela equipe diz respeito aos recursos de acessibilidade que estão disponíveis a todos os públicos do museu, sejam pessoas com ou sem deficiência. Nomeadamente, as peças originais para o toque, réplicas e esquemas táteis. Junto a cada peça tátil somam-se as legendas em braile, pensadas para pessoas com deficiência visual que utilizam o sistema como forma de leitura.

Figuras 4, 5, 6 e 7. Exemplos de peças originais, réplicas e maquetes táteis do MCCB.



Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Destaca-se que para complementar a informação visual, o museu conta com recurso de audioguia com audiodescrição.
A audiodescrição (AD), segundo Salasar (2019, p. 49) "é um recurso de tradução intersemiótica onde tudo que é essencialmente visual é traduzido para palavras". No contexto dos museus, ela serve tanto para descrever o acervo, como para orientação no espaço e para guiar o toque nas peças táteis. No caso do MCCB o audioguia conta com estas três modalidades de AD.
Até o ano de 2020 o audioguia do MCCB era disponibilizado apenas em língua portuguesa. Entretanto, a partir do final daquele ano foram implementados audioguias em inglês, francês e espanhol. Importa referir que no caso de visitantes estrangeiros há, desde a inauguração do museu, também a possibilidade de o visitante levar consigo durante a visita uma brochura com os textos da exposição traduzidos nas mesmas línguas acima supracitadas.
No caso de visitantes surdos que utilizam como meio de comunicação a Língua Gestual Portuguesa (LGP) estão disponíveis aparelhos de vídeoguia em LGP. Com a última atualização dos audioguias, no vídeoguia do museu também foram inseridos textos no pequeno aparelho.
Estes recursos, embora tenham sido planejados para um público específico, encontram-se disponíveis a todos os visitantes, conforme afirma a responsável pela área das acessibilidades no MCCB, Josélia Neves

> Embora apresente soluções abertamente direcionadas para públicos com necessidades específicas é filosofia deste Museu ser inclusivo de forma discreta e efetiva, permitindo que os mesmos recursos e serviços possam ser fruídos por pessoas com ou sem deficiência. Só assim se entende que este seja "um museu de (e para) todos (NEVES, 2021, p. 29)

Nesta perspectiva, cabe destacar aqui os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística português, no Censo de 2011[5]: 22% de jovens não possuem ensino secundário completo e 19% da população são pessoas idosas. No que tange os dados relacionados às pessoas com deficiência, Portugal utiliza a autoavaliação relacionada à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), portanto, 17. 8% da população com idade acima de 5 anos, declara ter alguma dificuldade (ou não consegue realizar) uma ou mais atividades de vida diária. Destes, 23% têm dificuldade em ver. Outro dado significativo, diz respeito às questões cognitivas, onde 5,5% da população portuguesa possui dificuldade de memória e concentração.
Diante de tais dados é notório que um museu que tenha desenvolvido um planejamento estratégico na perspectiva do Desenho Universal destaque-se frente aos outros. É desta forma que é possível receber e acolher ao maior número de pessoas possíveis, nomeadamente, no que tange às formas de comunicação entre o ambiente e o público.
Acredita-se na relevância em ir ao encontro das pessoas, levando em consideração o compartilhamento de informações com indivíduos que nem sempre serão especialistas no tema ali apresentado. Neste sentido, o MCCB responde positivamente ao que Thiesen (2009, p. 75) argumenta ser fundamental como mudança, onde se busca ter "um museu não mais concebido por e para sábios (...)", mas sim um espaço onde a comunicação se aproxime verdadeiramente de um público real. Considera-se que a participação da comunidade

[5] Disponíveis em: https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

batalhense no desenvolvimento do projeto do MCCB foi o ponto crucial para que o museu atingisse seu objetivo de ser "evolutivo, amável, rigoroso e acessível (Stoffel, 2021, p. 20)". Nas palavras da museóloga responsável pelo museu "os seus dez primeiros anos de vida e o seu sucesso, já provaram que o longo esforço inicial e o envolvimento da população deram bons frutos (Stoffel, 2021, p. 21)".

Assim, o MCCB vem corroborando há pouco mais de dez anos para a diminuição da linha abissal e, por consequência, ao acesso aos museus e ao patrimônio por uma parcela de pessoas que estiveram durante muito tempo alijadas da fruição cultural.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos aponta que esta linha abissal, invisível, divide a sociedade ocidental entre Norte e Sul, onde apenas o que é desenvolvido no Norte (e pelo Norte) é validado e legitimado. Esta referência que o autor faz não está ligada às questões geográficas, mas sim ao poder hegemônico regido por três pilares: capitalismo, colonialismo e patriarcado. Portanto, as práticas do Norte estão sempre relacionadas ao poder de existência destas pessoas e seus discursos e é por este motivo que são consideradas epistemologias dominantes. Em contraposição, do outro lado da linha estão as epistemologias do Sul, ou seja, saberes considerados como inexistentes e produzidos por pessoas subalternizadas, invisíveis e "ausentes". De acordo com Santos (2020, p. 17),

> As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Neste sentido, no contexto dos museus, as epistemologias do Sul, são fundamentais para que haja justiça cognitiva nestes ambientes, objetivando o uso equitativo por parte dos visitantes, possibilitando com que os conteúdos ali expostos façam sentido tanto para a comunidade que os vivencia em seu cotidiano, como para com os turistas que ficam a conhecer as riquezas daquele território.

Através da justiça cognitiva, a construção de um discurso expositivo passa a ser dialógico e participativo, buscando ser produzido e transmitido para àqueles que estão do lado Sul da linha, ou seja, pessoas não especialistas em museus, pessoas que estiveram muito tempo alijadas da fruição cultural e até mesmo aqueles que têm cerceados pela hegemonia do Norte o seu direito à cidadania cultural.

Considerações Finais

Em sua primeira década de abertura ao público, o Museu da Comunidade Concelhia da Batalha cumpre a sua função social, pois além de garantir o acesso físico ao seu espaço, possibilita também o acesso comunicacional a diferentes públicos através de seus recursos de acessibilidade. Neste sentido, considera-se que o MCCB é, de fato, um museu integral como aponta a Declaração de Santigo.

Seu diálogo com a comunidade batalhense continua sólido e fértil por meio das diversas atividades desenvolvidas em conjunto com a equipe do museu. Seus inúmeros prêmios nacionais e internacionais validam o trabalho desenvolvido, e continuam a dar visibilidade para o concelho da Batalha, portanto o objetivo dos batalhenses com a criação do museu está a ser cumprido.

Neste sentido, é relevante destacar que o MCCB foi o protagonista a nível nacional em ser desenvolvido na perspectiva do Desenho Universal, tornando-se um museu referência na área da acessibilidade e inclusão para públicos diversos, servindo de modelo para muitos projetos que vieram a seguir.
Entretanto, passados os dez primeiros anos observou-se a necessidade de ampliar os recursos de acessibilidade para outros públicos que inicialmente não foram contemplados, como pessoas com deficiência intelectual e pessoas com baixa literacia, por exemplo.
Para concluir, o trabalho que se pretende desenvolver ao longo da investigação que está em curso, busca responder se mesmo com todos os recursos mencionados neste artigo e com o projeto do museu unindo o Desenho Universal, a Escola de Pensamento da Sociomuseologia e a Justiça Cognitiva, é possível alcançar a todos os públicos através da comunicação inclusiva ou se este é um caminho utópico.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**: pós-modernidade ou vivendo com a ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

DECLARAÇÂO DE SANTIAGO. Disponível em: http://www.museologia-portugal.net/files/declaracao_de_santiago_do_chile_unesco-icom_1972.pdf

GARCIA, Ana; MINEIRO, Clara; NEVES, Josélia. **Guia de Boas Práticas de Acessibilidade, Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus.** Lisboa: Direção Geral do Património Cultural & Instituto do Turismo de Portugal. 2017. Disponível em: http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/guiacomunicacaoacessivel_inclusiva.pdf

MINEIRO, Clara. (2004) Temas de Museologia: Museus e Acessibilidade. Lisboa: Divisão de Divulgação e Formação (DDF) & Instituto Português de Museus (IPM). http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicacoes/acessibilidades/ipm_2004_museus_e_acessibilidade.pdf

NEVES, J. (2021). O Museu de todos. In MUNICÍPIO DA BATALHA. Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB (pp. 29-32). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. **Referências teóricas da Sociomuseologia**. *In:* PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (Eds). *Introdução à Sociomuseologia*. Lisboa: Departamento de Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 17-34. 2020.

SALASAR, Desirée Nobre. **Um museu para todos**: manual para programas de acessibilidade. Pelotas: Ed. da UFPel. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte : autêntica, 2020.

SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de.(2020). **Acessibilidade cultural: um caminho**. *In* Salasar,D.N; Michelon,F.F. Acessibilidade Cultural: Atravessando Fronteiras. pp.302-313. Editora UFPel. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6550

STOFFEL, A.M. (2021). O programa museológico. In MUNICÍPIO DA BATALHA. Passado, presente e futuro do Concelho da Batalha. Catálogo do MCCB (pp. 13-22). Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

THIESEN, Icléia. Museus, arquivos e bibliotecas entre lugares de memória e espaço de produção de conhecimento. *In*: GRANATO, Marcus, SANTOS, Claudia Penha dos, LOUREIRO, Maria Lucia de N. M. (org.). **Museu e Museologia**: Interfaces e Perspectivas. MAST COLLOQUIA 11. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, 2009. p. 61-78.

ANÁLISE COMPARATIVA DE ESTUDOS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR: BRASIL E COLÔMBIA

Elaine Conte[1]
Helen Rose Flores de Flores[2 3]

Introdução

As mudanças recentes da biblioteca escolar sofrem influências das tecnologias analógicas e digitais, por ser um campo interdisciplinar dependente de ações humanas, da demarcação de dispositivos culturais e de suportes vinculados à memória e às esferas do conhecimento, tendo em vista as ambiências em que estão sendo registradas. Saímos dos tabletes de argila, passando pelos pergaminhos e peles de animais, posteriormenete veio o papel, discos, fitas, microfilmes, microfichas até chegarmos aos dispositivos eletrônicos; inicialmente com opções físicas, como disquetes e *cd-rom* e versões virtuais, muitos deles existindo simultaneamente no tempo. Neste caminhar dos registros da aventura humana da informação armazenada na Idade Média e depois que se multiplicou com a invenção da imprensa, fomos aperfeiçoando as bibliotecas, seus ambientes, gestão, organização, produtos e serviços (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007).

No Brasil, o século XVI trouxe as primeiras escolas e suas bibliotecas (MORAES, 2006). Na época, o livro e os mapas em papel eram os materiais que formavam o acervo, já o século XX trouxe uma maior variedade de recursos em um sistema de interatividade e usabilidade nas bibliotecas digitais[4] (LE CROSNIER, 2005; LIMA; SOUZA; DIAS, 2012). A biblioteca, como os demais sistemas educacionais, precisou se adequar ao seu tempo, agregando discussões sociais que emergem no contexto remoto em que se depositam referências virtuais (*hyperlinks*). As mudanças sociais e tecnológicas que levaram séculos para ocorrer, atualmente são mais velozes, particularmente nos campos da Educação e da Biblioteconomia, bem como na relação entre essas duas formas de pesquisa.

A construção da identidade coletiva de um acervo cultural passa pela alteridade, que só é construída em relação aos outros. Contudo, pensar a biblioteca escolar no mundo contemporâneo em redes de formação tende a desvelar experiências no campo formativo e profissional, bem como o campo interdisciplinar da biblioteca que relaciona a prática com a teoria, também permite reconhecer e criar pontes com outras áreas no processo de construção do conhecimento, a exemplo de uma biblioteca digital, um fenômeno plural. Estruturamos a metodologia com base na hermenêutica (DEVECHI; TREVISAN, 2011; CONTE; MARTINI, 2019) aliada à abordagem comparada (BONITATIBUS, 1989, DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2018), tendo como fonte de pesquisa os repositórios digitais. O *corpus* relacionado aos estudos foi levantado junto aos Programas de Pós-

[1] Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do SUL (RS), Brasil. <elaine.conte@unilasalle.edu.br> ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0204-0757
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do SUL (RS), Brasil. <helen.flores@ufrgs.br> ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9626-0605
[3] Conflitos de interesses: Os autores declaram que não existem conflitos de interesses de qualquer natureza.
[4] A biblioteca digital é uma biblioteca *multimídia* que não se contenta com referências em forma impressa, mas se interessa por todos os artefatos digitais em redes globais de documentação, poder e informação, para além do lugar em que o sujeito ou o texto se encontre (LE CROSNIER, 2005).

Graduação em Educação no Brasil e na Colômbia, com o descritor *biblioteca escolar*. No Brasil, o levantamento foi realizado a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), limitando a busca ao período de 2015 a 2019 (últimos cinco anos)[5]. Na Colômbia os dados foram colhidos diretamente nos Programas de Pós-Graduação, nas Bibliotecas das instituições e em seus repositórios institucionais, a partir de buscas na Internet com o *Google*, pesquisando-se nas universidades colombianas (todas as universidades individualmente, cerca de 120 instituições).

> Os desafios atuais da educação comparada colocam-se principalmente no campo da percepção do outro e de suas diferenças culturais e imaginárias como um outro, e não idêntico a si mesmo. [Da multiplicidade dos campos discursivos] não se intenciona produzir saberes generalizáveis e inabaláveis, mas interpretações comprometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos. (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2018, p. 7).

A análise comparativa em torno da biblioteca escolar nos dois países tem por base as seguintes conexões possíveis: 1) Processos autoeducativos com as bibliotecas digitais: acesso ao conhecimento? 2) Plataformas digitais: comunicabilidade e interatividade; 3) Pesquisas recentes: formas de saber e usabilidade das bibliotecas em ambiências digitais? Por fim, trabalhamos as perspectivas finais, buscando identificar os obstáculos em termos de diálogo entre as pesquisas de bibliotecas escolares na literatura comparada, o que demanda a continuidade de propostas antigas e atuais que não se perdem no vazio, no desequilíbrio de uma tendência em detrimento da outra e na incomunicabilidade do mundo digital.

Problemáticas...

As problemáticas que giram em torno da biblioteca escolar são múltiplas visto que normatizam as redes de estabelecimentos educacionais, respeitadas as disposições nacionais, por meio dos órgãos com competência em matéria educativa. Viñao (2004, p. 65) apresenta os distanciamentos existentes entre as propostas de inovação educacional e a realidade das culturas escolares, "situando as bibliotecas escolares como centros de recursos e documentação no sistema educativo espanhol". De forma mais detalhada, o autor traz reflexões sobre a formação do professor apontando a atenção que precisa ser dada às novas alfabetizações e à cultura escrita, tendo em vista que o professor é elemento-chave para a concretização de inovações e mudanças nas culturas escolares.
Em pesquisas recentes, há uma menção sobre a função educativa que as bibliotecas e os bibliotecários precisam desempenhar para promover multiletramentos digitais na sociedade contemporânea, tendo em vista que as bibliotecas são articuladas às ações escolares, com relação íntima e profunda à sala de aula, ao cenário tecnológico e informacional no qual estamos inseridos. De acordo com Santaella (2021, p. 74-75),

> A biblioteca não é apenas um local de passagem, é um espaço integrado na escola, no processo de ensino e aprendizagem, dando resposta, não apenas através do livro impresso, mas também como mediadora da informação em suporte digital. Ajudar os alunos a completar os estudos, com a ajuda dos bibliotecários, faz parte de um papel

[5]Mapeamento de teses e dissertações presentes na plataforma digital (http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

> educativo e essa função educativa não pode estar separada da busca do conhecimento, da capacidade crítica em encontrar informação validada, completa, atualizada, inovadora, como forma de letramento ou literacia. [...] No Brasil, os bibliotecários não têm uma formação pedagógica, o que faz com que se crie um divórcio com o processo de ensino/aprendizagem, com uma função bastante instrumental e técnica, preocupada em catalogar e enquadrar tecnicamente o aluno.

Em todo o percurso que engloba questões do letramento escolar no Brasil, há um destaque à democratização da educação brasileira, no sentido de considerar as diferenças entre os sujeitos, suas possibilidades e dificuldades reais, atores que são professores e estudantes em um país de dimensões continentais e com grandes desigualdades socioeconômicas. Setton (2005) discute justamente o processo de socialização a partir da emergência de uma nova ordem sociocultural, identificando a presença de uma maior circularidade de experiências e referências identitárias. A autora refere a importância da heterogeneidade dos espaços em que se produz e se troca informações, saberes e competências, com o surgimento de um universo cultural plural e diversificado. Mas, especialmente as bibliotecas escolares podem ser potencializadas para abrir espaços ao aprender com a produção cultural digital do conhecimento (antropológico) que passa pelo reconhecimento das outras culturas.

A apropriação do espaço da biblioteca começa por uma mudança de mentalidade e passa pelo diálogo das culturas, indo além da administração ou remodelação da arquitetura dos prédios. Substituindo o uso de grandes salões de leitura, por salas menores onde não seja necessário o silêncio, tão solicitado nas bibliotecas tradicionais, mas o diálogo em pequenos grupos para quem quer estudar ou ler em voz alta. Outra necessidade da biblioteca escolar contemporânea é a apropriação do espaço virtual, com recursos como os citados por Vieira, Baptista, Cerveró (2013), tais como: os *blogs,* agregadores de conteúdo, espaços *wiki,* ferramentas de *bookmark* social, como o *Delicious,* a etiquetação por meio das *tags* ou *folksonomías* e os *sites* para o compartilhamento de imagens, fotos ou vídeos, como também a utilização das redes sociais como *Facebook e Twiter*. Mas, como orientar e construir estratégias para essas novas ambiências digitais nas bibliotecas escolares? De fato, a maioria das crianças e jovens usam a internet para consumir conteúdo produzido em massa, para absorver passivamente informação, mas quando falamos, por exemplo, em nativos digitais, obscurecemos a necessidade de orientar e apoiar os estudantes para desenvolver as capacidades digitais. Tudo indica que as novas gerações que têm experiência com o mundo digital usam as tecnologias de forma semelhante aos mais velhos e carecem de outras capacidades ao desenvolvimento humano e à inclusão digital, social, econômica, educacional, em meio aos multiletramentos contemporâneos. Cabe aqui "problematizar a situação, interrogá-la, para abalar as certezas prévias e provocar a reflexão, de modo que, diante de tal abalo, provocação, ou mesmo irritação, as pessoas sejam incentivadas de alguma forma a procurar saídas, seguindo seus próprios critérios e situações concretas vividas" (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 414).

O isolamento das bibliotecas escolares distância o diálogo cultural com o mundo digital e seus multiletramentos[6]."A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola, onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são

[6] Idealizamos, no princípio dessa pesquisa, uma plataforma digital de domínio público que poderia ser chamada *Biblioteca Escolar na Palma da Mão: inspirações digitais da Educação Infantil ao Ensino Médio*, mas não conseguimos levar a termo esse trabalho dado os obstáculos duradouros da pandemia.

fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para seu crescimento pessoal, social e cultural" (IFLA, 2016, p. 19). No entanto, há um total desconhecimento por parte dos bibliotecários quanto ao que vem a ser o serviço de referência virtual nas bibliotecas escolares (FERNANDES, 2019).
Cabe mencionar no âmbito das interfaces com as experiências estudadas e produzidas na Colômbia, que iremos circunscrever o estudo a bibliotecas escolares de escolas públicas, em que evidenciamos também lacunas no sistema educacional pela ausência de bibliotecas escolares digitais. Esta comparação pode ser interessante, pois a Colômbia, em 2010, implantou um planejamento estruturado nacional, que o Brasil ainda não tem, com o uso da tecnologia para criar e delimitar espaços virtuais, no qual cada Estado pode desenvolver suas políticas públicas, suas particularidades, sem perder o sentido do todo.

Investigações sobre biblioteca escolar no Brasil e na Colômbia

Durante os meses de março e abril de 2021, buscamos a partir do descritor *biblioteca escolar*, mapear as produções discentes de teses e dissertações no período de 2015 a 2019 (últimos cinco anos), identificando no *Google* as instituições universitárias colombianas. Assim como fizemos posteriormente na BDTD, para as produções brasileiras. As buscas e a catalogação de dados no contexto da Colômbia facilitou a recuperação de treze (13) artigos associados a bases de dados, seis (6) registros em repositórios e três (3) registros em fontes alternativas, o que indica que a contribuição da biblioteca escolar é um assunto pouco estudado. Além disso, o *corpus* foi colhido diretamente nos Programas de Pós-Graduação, tendo identificado 21 dissertações de mestrado. Estes foram localizados a partir do buscador *Google*, pesquisando-se nas universidades colombianas. Foram cerca de cento e vinte (120) instituições rastreadas, com buscas feitas nas bibliotecas das instituições e em seus repositórios institucionais. Esta busca dupla se fez necessária para que não houvesse perda de informação, caso alguns estudos estivessem armazenados somente em um deles. Este rastreamento foi concluído na segunda quinzena de junho de 2021. Foram identificados vinte e um (21) estudos e uma vez que o número de trabalhos era baixo, foi possível fazer a leitura flutuante de todos os títulos e resumos. Dos vinte e um (21) estudos, seis (6) foram descartados, pois embora recuperados a partir da expressão biblioteca escolar, na análise dos seus resumos verificou-se que não se adequavam ao estudo em pauta ou eram monografias de graduação ou de especialização.
Entre os estudos, foram localizadas quinze (15) dissertações de mestrado acadêmico defendidas de 2015 a 2019. Não foram encontrados estudos de doutorado. As instituições estão nos Departamentos de Atlántico (1) ao norte, Santander (1), Antioquia (2) e Cundinamarca (2), no Oeste e Centro-oeste do país. A partir da busca inicial realizada a partir da expressão *biblioteca escolar* foi possível mapear os aspectos estudados nas quinze (15) pesquisas localizadas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Assuntos presentes nos estudos mapeados na Colômbia

ASSUNTOS	ESTUDOS Nº
Competência literária	3
Desenvolvimento de coleções	1
Leitura	5
Literatura	2

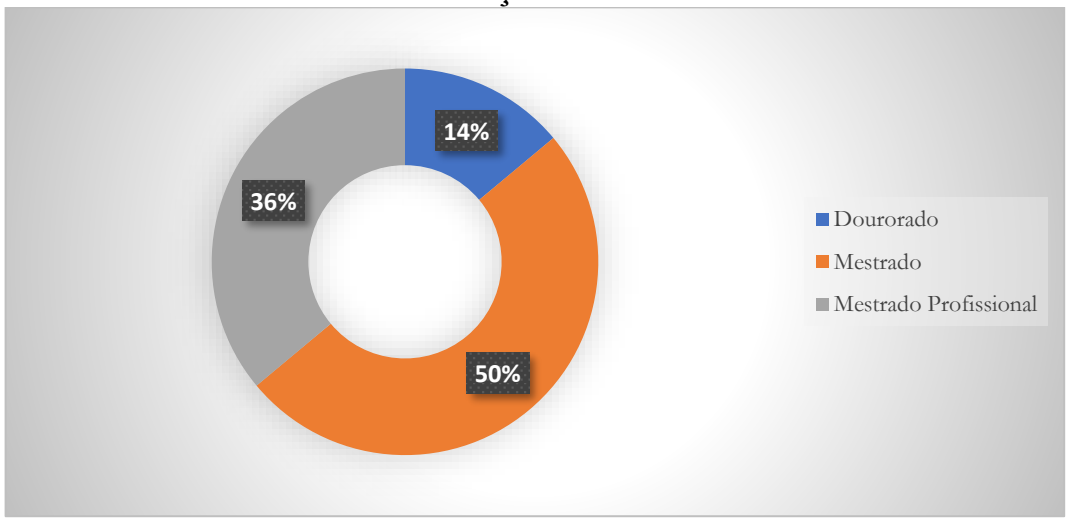
Mediação de leitura	1
Práticas de leitura	1
Promoção da leitura	2
TOTAL	15

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir do quadro, contata-se que sete (7) dos assuntos listados são subdivisões do tema leitura, sendo a temática mais abordada, totalizando quatorze (14) ocorrências. Pode-se atribuir este fato ao interesse dos autores pela temática para aprofundar seus conhecimentos ou experimentar alternativas conceituais que aprimorem essa formação humana. Talvez, por este motivo, todos os 15 estudos originam-se das linhas de pesquisa vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação.

Por sua vez, o levantamento no Brasil junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi realizado na segunda quinzena de junho de 2021. Nele foram identificados cento e trinta e quatro (134) estudos e uma vez que o número de trabalhos era baixo, foi possível fazer a leitura flutuante de todos os títulos e resumos. Dos 134 estudos, doze (12) foram descartados, pois embora recuperados a partir da expressão biblioteca escolar, na análise dos seus resumos verificou-se que não se adequavam ao estudo em pauta. Entre os estudos, foram localizadas (sessenta e uma) 61 dissertações de mestrado acadêmico, quarenta e quatro (44) dissertações de mestrado profissional e dezessete (17) teses de doutorado, conforme o Gráfico 1, disponível na sequência.

Gráfico 1 – Distribuição dos Estudos no Brasil



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Cruzando o período de tempo definido com o grau acadêmico alcançado pelos pesquisadores, identificamos dezessete (17) estudos de doutorado, não havendo nenhum no ano de 2015, três (3) em 2016, três (3) em 2017, seis (6) em 2018 e cinco (5) em 2019. Foram sessenta e um (61) estudos de mestrado, destes, dezessete (17) estudos no ano de 2015, quinze (15) em 2016, quatorze (14) em 2017, oito (8) em 2018 e sete (7) em 2019. Por último, identificamos quarenta e quatro (44) estudos de mestrado profissional, constituídos por sete

(7) estudos no ano de 2015, nove (9) em 2016, nove (9) em 2017, nove (9) em 2018 e dez (10) em 2019. Observa-se um decréscimo no número de dissertações de mestrado acadêmico sobre o tema da biblioteca escolar no período, enquanto as teses de doutorado e as dissertações de mestrado profissional cresceram.

As instituições estão espalhadas por todo o país, com prevalência no Estado de Minas Gerais, o que se justifica pela existência do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), ligado a Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais; único no país com uma produção intelectual significativa e regular sobre o assunto. Os assuntos abordados nessas publicações discentes são pertinentes para a compreensão da temática, inclusive envolvendo os ambientes virtualizados das bibliotecas. A região sudeste reúne o maior número de instituições de ensino superior no país, certamente, por este motivo, lidera também o número de estudos sobre biblioteca escolar. Ainda, foi possível mapear os aspectos estudados em cento e vinte duas (122) pesquisas localizadas e listadas.

Com base nesse quadro, contata-se que doze (12) dos assuntos listados são subdivisões do tema leitura, sendo o mesmo, sem dúvida, o tema mais abordado, totalizando cinquenta e duas (52) ocorrências ou 43% dos estudos. Os outros temas listados que cobrem 57% dos estudos são diversificados e sua incidência individual, com um (1) estudo por tema. Pode-se atribuir este fato aos interesses particulares dos autores que buscam a Pós-Graduação como uma oportunidade para aprofundar seus conhecimentos sobre o tema que desenvolvem profissionalmente, experimentando alternativas conceituais avançadas para aprimorar suas práticas. Também, refere-se ao interesse das linhas de pesquisa vinculadas aos Programas de Pós-Graduação aos quais estão ligados, que envolvem áreas como Educação, Letras, Biblioteconomia, Ciência da Informação, entre outras, na medida em que as mesmas cruzam seu enfoque específico com a biblioteca escolar.

Ao explorar os movimentos contemporâneos de leituras e a potência ao instaurar redes virtuais entre bibliotecas escolares, Silva (2016, p. 213) afirma:

> Contudo, o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. Nesse contexto, o diálogo com as ciências humanas e sociais tem tornado ineficiente a proposição de qualquer estudo que desconsidere, na explicação de qualquer fato ou fenômeno educativo, as relações com as convicções políticas, econômicas e/ou filosóficas da sociedade a que serve, tampouco comparar as mudanças educacionais sem um mínimo de análise sobre o sentido histórico do período em que estas se deram.

Dada a multiplicidade aqui proposta, depreendemos que a consulta desse tipo de temática somente demarca, de imediato, a vontade de potência do trabalho a ser realizado, enquanto busca das principais tendências nesse campo, na direção de um estudo comparado das relações pungentes, a partir de marcos conceituais das bibliotecas escolares do Brasil e da Colômbia. Elaborar tais experiências de novos meios de expressão da tradição cultural, para irradiar e fazer convergir novas ideias de bibliotecas escolares articuladas com novos ensinos e pesquisas, constitui-se na criação de marcos cooperativos nos espaços escolares, de diálogo intercultural e de recontextualização dos acervos para experienciar diferentes potências investigativas.

Uma vez que os assuntos e tendências foram definidos a partir das palavras-chaves definidas pelas autoras, como todos os estudos constantes no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, sem a adoção de um controle de vocabulário único para a indexação dos mesmos, foi proposta sua categorização, visando um agrupamento temático, para posterior indicação dos macrodescritores ou grandes assuntos. Para a definição dos descritores foi adotado o Tesauro Brasileiro de Ciência da Informação (TBCI)[7], obra publicada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em 2014, de autoria de Lena Vania Ribeiro Pinheiro e Helena Dodd Ferrez, resultado de anos de estudo e discussões com grupos de pesquisadores, profissionais e estudiosos em Ciência da Informação. Tal proposta se fez necessária devido a incidência de sinonímia entre os termos e expressões, ou seja, o mesmo conceito sendo representado por termos ou expressões diferentes nos dois idiomas encontrados nos estudos.

Pontos comuns e tendências

Em linhas gerais, as relações entre bibliotecas escolares no Brasil, no que se refere aos termos equipe *versus* formação, por exemplo, também são identificadas em algumas pesquisas colombianas. Zapata (2010) fala sobre as instituições colombianas que fornecem às bibliotecas as diretrizes e as políticas necessárias para seu desenvolvimento e administração, sendo listadas a seguir parte destas instituições, particularmente aquelas cujas funções alcançam as bibliotecas escolares.

No mesmo trabalho, Zapata registra que na Colômbia o nível de formação na equipe das bibliotecas escolares, mais representativo, corresponde a bacharéis, cerca de 32,93%, seguido de profissionais, com 26,95% e técnicos, com 16,77%. A carência de formação profissional e técnica adequada impede uma gestão qualificada da biblioteca escolar e, por conseguinte, da sua missão. A abordagem de Calonje Daly (2008, p. 78) sobre a formação de leitores na Colômbia reflete os problemas encontrados:

> Para iniciar, quiero reflexionar sobre una de las muchas formas en que en el imaginario educativo se concibe la relación biblioteca escolar y formación lectora, que merece discutirse por el peso y el arraigo que tiene hoy día en el mundo de la escuela. Según esta idea, la biblioteca escolar contribuye a formar lectores solo por el hecho de existir, así sea en condiciones precarias: locales inadecuados, colecciones obsoletas y/o deterioradas, mínimo presupuesto, cuando no inexistente, acceso restringido, ausencia de préstamo externo, personal no idóneo, en especial en lo que se relaciona con el cargo de bibliotecario. Ahora bien, este reconocimiento es en realidad un desconocimiento del papel que juega la biblioteca en los procesos formativos, principalmente en aquellos que permiten el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.

Nesses termos, identificamos alguns dos motivos pelos quais os estudos que falam sobre biblioteca escolar são tão importantes para a tecitura da formação dos profissionais envolvidos, pois o contato com o mundo dos livros, da leitura e da relação com essa prática desde a infância no mundo escolar constituem um imenso desafio para as sociedades, contribuindo criticamente na comunidade onde atuam. A Colômbia produziu no período de 2015 a 2019 somente estudos de mestrado e dos quinze (15) estudos localizados, quatorze

[7] Disponível em: http://www.uel.br/revistas/informacao/tbci/vocab/index.php. Acesso em: 14 out. 2020.

(14) tratam de leitura ou assuntos afins, ou seja 93,33%. Somente um (1) trabalho de investigação falava de desenvolvimento de coleções.

Ao observarmos as bibliotecas escolares tanto no Brasil como na Colômbia, verificamos que elas estão mudando, da dependência de um espaço e coleção delimitada, à avaliação contínua retroalimentada pela cooperação entre professores, bibliotecários, agentes educacionais e a comunidade, mas ainda necessitam de ações cooperativas aos parâmetros legais e normativos em diferentes realidades. Embora se observa no diagnóstico das pesquisas que o papel da biblioteca escolar tem se refeito, ela precisa ser reconfigurada como potente "[...] centro dinamizador de leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade, constituindo-se, dessa forma, na primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural" (MAROTO, 2009, p. 75).

É papel da biblioteca escolar, hoje e no futuro, apoiar e promover o letramento literário e a leitura - fator chave no desenvolvimento de leitores entusiastas e competentes, visto que há uma relação direta entre o acesso a materiais de leitura, o reconhecimento do direito de ler, o nível de leitura e os resultados da aprendizagem (EUSTÁQUIO; CARDOSO, 2020). Mais do que isso, a disponibilidade de obras em papel e em formatos digitais é imprescindível, pois a leitura melhora o desenvolvimento do vocabulário, o desempenho em testes de gramática, a escrita e a expressão oral.

Constatamos que o crescimento significativo dos estudos sobre a biblioteca escolar no Brasil, a partir de 2010, teve grande influência da aprovação da Lei 12.244 que busca universalizar as bibliotecas escolares no Brasil e foi aprovada no dia 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010). A título de esclarecimento, cabe dizer que no Brasil a maioria dos estudos (46%) foram defendidos em Programas de Pós-Graduação em Letras, outros destaques foram Biblioteconomia e Educação, cada um com 11% dos estudos. Na verdade, não há educação sem livros e bibliotecas que comunicam processos de sentido formativo amplo, permanente e que dá abertura a outros mundos pela leitura e reconhecimento das diferenças. No entanto, seria possível a legitimação de programas recentes de bibliotecas escolares digitais, tendo em vista que o serviço de referência ainda é desconhecido por muitos bibliotecários nas escolas? Hoje, a biblioteca escolar virtual precisa ser corporificada pelo exemplo em meio à necessidade de inclusão dos sujeitos, em ações conjuntas e interdisciplinares dos espaços das bibliotecas alcançando as salas de aula, até convergir em possibilidades de dinamização da cultura digital como suporte para o desenvolvimento da comunidade virtual, de mobilidade completamente diferente do que a inicialmente proposta e segregada em espaços físicos apenas (SANTAELLA, 2021). No Brasil, ao analisar artigos dos principais periódicos da área de Biblioteconomia, Silva (2003) constata que a biblioteca escolar é um tema pouco explorado e quase esquecido em termos de investigação. Sendo também rara a discussão em eventos acadêmicos, além de ser a biblioteca escolar um assunto inexplorado na educação. Soma-se a esse debate, a dissertação de Feitosa (2008) sobre Prática docente e leitura de textos literários no ensino fundamental que examina setecentos e oitenta e oito (788) teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, num período de três décadas, de 1967 a 1998. Esta pesquisa encontrou apenas dois trabalhos sobre biblioteca escolar, o que equivalia à época somente a 0,25% dos documentos garimpados.

No curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA/USP, Neves (2000) realizou um estudo semelhante analisando quinhentos e cinquenta e seis (556) dissertações e teses defendidas em cursos de mestrado e de doutorado no período de 1975 a 1998 e constatou

que apenas quatorze (2,50%) das mesmas versavam sobre biblioteca escolar. Ao reafirmar alguns pontos comuns e tendências, encontramos um dos mais abrangentes estudos sobre o estado da arte a respeito de biblioteca escolar, que examinou documentos publicados em um período de aproximadamente quarenta anos, entre 1975 e 2011. Tal estudo concluiu que "ao longo dos 40 anos de existência da pós-graduação em Biblioteconomia/Ciência da Informação no Brasil, alguns levantamentos esporádicos revelam que, em termos numéricos, a produção de dissertações e teses sobre biblioteca escolar não foi significativa" (CAMPELLO *et al.,* 2013, p. 125).

Outro estudo importante foi desenvolvido por Bárbara Coelho Neves, Denise Braga Sampaio, Quézia Rodrigues (2020), que investigaram bibliotecas escolares e tecnologias digitais. As autoras propõem uma análise bibliográfica a partir de teses e dissertações na área de Biblioteconomia constantes no CTDC, buscando compreender o uso das tecnologias digitais pelas bibliotecas escolares nos últimos dez anos. Além disso, foi observado que mesmo tendo como ponto de convergência o tema das tecnologias, os estudos possuíam outras temáticas em comum, como competência informacional, parceria intersetorial, o fazer bibliotecário, etc.

Cabe destacar que nos estudos brasileiros foram localizadas pesquisas sobre letramento informacional, uso da internet na biblioteca escolar, comportamento informacional e tecnologias digitais, tendo estes estudos temas correlatos aos assuntos letramento informacional e mídias, que não foram tema dos estudos sobre Leitura e temas afins, tanto no Brasil quanto na Colômbia. Um tema ainda incipiente, que aparece em somente um (1) trabalho de pesquisa, mas que tem potencial de crescimento refere-se a comunidades de prática e ao processo de aprendizagem social organizadas em prol da democratização do legado cultural da humanidade, tendo como centro práticas cooperativas à leitura crítica de mundos. Wenger (2010) aborda o conceito de comunidade de prática que tem suas raízes na tentativa de desenvolver um caráter social da aprendizagem humana, inspirada na antropologia e na teoria social, designando um grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo interesse comum de desenvolvimento interpessoal, trabalhando juntos na resolução de um problema da comunidade ou do agir cotidiano, através da interação presencial ou virtual. Diante de toda complexidade humana em tempos de sociedade hipercomplexa, precisamos falar de narrativas digitais e *infocomunicação* enquanto processo de diferenciação social, de interação social e de difusão global.

> As Bibliotecas são livros, imagens, vídeos, documentos, jogos... [...] Em plena pandemia da Covid-19, a solução de exercer o direito à educação não atinge todos, porque muitos sofrem de *infoexclusão*. Tem que se resolver a garantia do acesso básico generalizado de infraestrutura, para permitir uma inclusão digital sólida, com desenvolvimento em paralelo com a literacia, uma aprendizagem crítica, consciente e bem-sucedida. (SANTAELLA, 2021, p. 75-76).

Em todo o percurso que engloba questões de letramento escolar no Brasil e na Colômbia, há um destaque à democratização da educação, no sentido de considerar as diferenças entre os sujeitos, suas possibilidades e dificuldades reais em países com grandes desigualdades socioeconômicas. Embora possamos observar um número expressivo de publicações discentes do Brasil em relação à Colômbia, percebemos que alguns assuntos se assemelham nos dois países e exigem uma reinvenção dos processos educativos ou reconfiguração das

bibliotecas escolares digitais em termos de práticas intercambiantes, para abrir novos mundos possíveis aos multiletramentos contemporâneos, a *uma biblioteca escolar sem fronteiras* (DAS, 2008). Tal conotação da *biblioteca escolar sem fronteiras* acontece por conta das plataformas digitais no acesso à informação, na disponibilização e democratização do conhecimento das escolas, contemplando a fruição da comunicação, a construção de repositórios digitais e a criação de apoios aos processos de aprendizagem a serviço de toda a comunidade educativa. Constatamos que, ao longo dos últimos cinco anos, a temática da biblioteca escolar passou por situações desde a sua quase extinção nos espaços escolares até a criação de programas e projetos interdisciplinares voltados a sua valorização e reconhecimento à formação humana crítica. Tudo isso mostra o nosso desejo de tornar a biblioteca escolar uma forma de expressão cultural e um caminho formativo em ambiências escolares, isto é, que ela possa reunir e disponibilizar os mais diversos acervos e materiais textuais (impressos e digitalizados), dando condições para práticas de libertação, no sentido de usufruir o legado cultural da humanidade, desde a infância até a universidade. Sem sombra de dúvidas, a biblioteca escolar precisa recuperar o seu sentido original de ser uma forma de expansão da imaginação criadora, de pesquisa e do fortalecimento do hábito de leitura formativa, de aventura intelectual e emocional, de promoção do gosto e prazer no ato de ler, através do acesso digital aos livros, estimulando todas as gerações a experimentar o universo aberto à ciência e à cultura de novos mundos possíveis (CAMPELLO, 2013).

Considerações finais

Os resultados mostram que ainda são poucas as produções no campo da prática escolar e da educação que abordam as interações e projetos interdisciplinares entre as bibliotecas escolares. No entanto, o ser humano redimensiona o olhar pela via das bibliotecas, sejam elas físicas ou virtualizadas, a partir da perspectiva de que os livros deveriam ser direito humano de todos, inclusive como forma de prática de liberdade, pois, destroem os preconceitos e difundem em redes o diálogo das culturas e um conjunto de relações e conexões que nos permitem viajar, desbravar e reconhecer o mundo (SANTAELLA, 2021). Foram as passagens do presencial ao virtual, por meio de bibliotecas e livros, que tornaram mais visíveis as literaturas mundiais e mais tolerantes as novas gerações com as diferenças. Hoje, a produção de conhecimentos, em dispositivos de percepção em bibliotecas escolares, se dá por conexões de virtualização em sala de aula como possibilidade de pesquisas, um processo educacional inseparável da ação política, que deveria ser a condição e garantia à democratização das bibliotecas escolares (SANTAELLA, 2021).

Nesse panorama, a acessibilidade é uma tendência contemporânea, tendo em vista a legislação vigente nos dois países, bem como o aumento da mobilização social de pessoas e instituições. Precisam ser ampliados os esforços para garantir o desenvolvimento de estudos sobre a coleção da biblioteca escolar, discutindo a inclusão de materiais escritos, digitalizados e criados local e internacionalmente, que reflitam as identidades nacionais, culturais e étnicas dos membros da comunidade escolar.

Por fim, as ausências de estudos comparados sobre as bibliotecas escolares, em termos de documentação digital evidenciados nas escolas de ambos os países, como algo capaz de recriar e reconhecer as mudanças existentes, através de novas correlações, põe em xeque o movimento inclusivo e formativo voltado aos horizontes do mundo digital na práxis das

bibliotecas escolares. Talvez a ousadia de discutir sobre as bibliotecas escolares na pesquisa comparada possa sensibilizar as comunidades educativas a um processo autoeducativo, no sentido de preservar, cultivar e compartilhar toda biblioteca na relação de acessibilidade coletiva, para fortalecer a própria cultura digital e o diálogo intercultural à formação humanizadora e democratizada.

Referências

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação comparada:* conceito, evolução e método. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. *LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010*. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010.

CALONJE DALY, Patricia. La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios,* Bogotá, n. 27, p. 77-90, June 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. Encontros Bibli. *Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação,* v. 18, n. 37, p.123-156, mai./ago. 2013.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Fenomenologia e Hermenêutica: um desafio para a educação? *Veritas,* Porto Alegre, v. 64, p. 1-28, 2019. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-6746.2019.2.28372

DAS, Lourense H. Bibliotecas escolares no século XXI: à procura de um caminho. *Newsletter RBE,* Lisboa, n. 3, out. 2008.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p. 1-15, 2018.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: Uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio 2011.

EUSTÁQUIO, Ana; CARDOSO, Teresa. Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em Literatura Portuguesa. *Arquivos & Bibliotecas,* nº especial, p. 46-59, 2020. DOI: https://doi.org/ 10.21747/21836671/pag2020a4

FEITOSA, Márcia Soares de Araujo. *Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II:* uma incursão pelo programa hora da leitura. 2008. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Diego Henrique Figueiredo. Serviço de referência virtual em bibliotecas escolares: uma análise do serviço prestado pelas bibliotecas escolares de Minas Gerais. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, v. 9, n. 1, p. 1-7, jul. 2019.

IFLA. International Federation of Library Association. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organzation (UNESCO). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar.* 2. ed. revista. 2016.

LE CROSNIER, Hervé. Bibliotecas digitais. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel (Coord.). *Desafios de Palavras:* enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. Caen: C and F Éditions, 2005.

LIMA, Izabel de França; SOUZA, Renato Rocha; DIAS, Guilherme Ataíde. Interatividade e usabilidade nas bibliotecas digitais no processo ensino-aprendizagem. *DataGramaZero,* v. 13, n. 3, 2012.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão:* do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial.* 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

NEVES, Bárbara Coelho; SAMPAIO, Denise Braga Sampaio; RODRIGUES, Quézia Rodrigue. Bibliotecas escolares e tecnologias digitais: uma análise bibliográfica. *P2P E INOVAÇÃO*, v. 7, n. 1, p. 146-165, set. 2020.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt. Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em Porto Alegre, RS: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, p. 91-116, jan./dez. 2000.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro; FERREZ, Helena Dodd. *Tesauro Brasileiro de Ciência da Informação.* Rio de Janeiro; Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2014.

RIBEIRO, Gerlaine Marinotte; CHAGAS, Ricardo de Lima; PINTO, Sabrine Lino. O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV. *Akropólis,* Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun. 2007.

SANTAELLA, Lucia. Cultura Digital. In: RODRIGUES, Olira Saraiva (Org.). *Coleção Interlocuções.* Portugal: Universidade do Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), 2021. p. 15-38.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan.-mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411

SILVA, Waldeck Carneiro. *Miséria da biblioteca escolar.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, David Vernon; BAPTISTA, Sofia Galvão; CERVERÓ, Aurora Cuevas Adoção da Web 2.0 em bibliotecas de universidades públicas espanholas: perspectivas de interação do bibliotecário com as redes sociais: relato de pesquisa. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18, n. 2, p.167-181, abr./jun. 2013.

VIÑAO, Antonio. Bibliotecas, *culturas escolares* y formación de profesores. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25393/14728. Acesso em: 08 jul. 2020.

WENGER, Etienne. *Communities of practice and social learning systems:* the career of a concecpt. 2010.

ZAPATA, Carlos Alberto. Caracterización del sector de bibliotecas en Colombia: un análisis comparativo del entorno organizacional, académico y tecnológico. *Códices,* v. 6, n. 1, p. 23-51, 2010.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

RECUPERAR LA MEMORIA CAMPESINA Y EL ESPÍRITU SOCIALISTA PARA LOGRAR LA DIGNIDAD HUMANA RURAL

Raúl Carbajal López[1]

Introducción

Los seres humanos somos animales sociales y políticos: necesitamos sentirnos miembros de la comunidad y en lo más interno de nuestra esencial se encuentra ese (necesario) deseo de participar y ser reconocidos como agentes creadores de la vida social. En el momento que nacemos automáticamente nos integramos (de una forma más o menos gradual) en un tipo de sociedad específico. A través de la socialización (de la familia, la amistad y la escuela) vamos aprendiendo el funcionamiento de la sociedad humana específica que nos ha tocado vivir: a través del despertar interior y del aprendizaje guiado observamos el funcionamiento real, asumimos determinadas realidades y en un deseo de modificar las posibles desigualdades sociales, actuamos desde lo más profundo del corazón (haciendo uso de la razón y la experiencia). Ninguna persona, ningún animal, tiene la posibilidad de elegir la familia en que uno/a nace, pero sí que puede ser responsable, en mayor o menor medida, de su devenir personal y social. El origen de nacimiento sigue marcando hoy la posición social y el acceso a las oportunidades económicas, culturales y políticas. Parece que no hay nada nuevo bajo el sol, que diría el Libro del Eclesiastés.

En el Libro del Génesis se afirma que Dios creó los cielos y la tierra. Credos aparte, la humanidad ha ido construyendo dos realidades sociales totalmente distintas: el mundo rural y el urbano. Esta diferenciación, quizás ideológica, es evidente en la práctica de la vida de las personas. No es lo mismo nacer y vivir en un pueblo, que vivir y nacer en la ciudad, de la misma manera que no es lo mismo nacer en un pueblo y vivir en la ciudad o viceversa. Para la generación de nuestros abuelos ese determinismo era muy claro: si nacías en el pueblo, te morías en él, a no ser que te fueras en búsqueda de un futuro mejor (a lo mejor volvías cuando era la fiesta patronal o en Navidades). No todos "los abuelos" eran iguales. No todos los campesinos eran iguales, de igual manera que todos los obreros no eran iguales (muchas de las luchas sociales eran similares aunque no lo supieran). Con esta serie de afirmaciones (reales y que se pueden contrastar en la sociedad rural) debemos de relacionar el modo de vida agrario con una lucha de clases especial: el campesino no era obrero pero tampoco era burgués, en todo caso sería un híbrido trabajador-empresario. Términos y conceptos a parte (podríamos discutir la diferencia entre campesino, ganadero o agricultor) la vida rural no fue nada sencilla para un porcentaje muy alto de la población rural, que se encontraba en una dura situación de explotación neofeudal precapitalista. En contraposición, existía una clase social más poderosa (económicamente y políticamente) conformada por familias campesinas de linaje, de cuna, con un poder adquisitivo mayor que el resto de la población que ejercían el liderazgo político sin duda alguna.

El sistema económico marcaba la posición social y la tierra era el ascensor social: poseer alguna tierra por pequeña que fuera era esencial. En la provincia de Oviedo, Principado de

[1] Raúl Carbajal López es Doctor en Investigaciones Humanísticas (Filosofía) por la Universidad de Oviedo. Su experiencia como divulgador e investigador social se encuentra vinculada a experiencias sociales del medio rural asturiano, donde ejerce como activista LGTBI. Correo: raulcarbajallopez.uniovi@gmail.com

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Asturias, fuimos (y seguimos) siendo claramente minifundistas. La situación social de precariedad y la presencia de los pensamientos cristianos y socialistas favorecieron la acción social, limitada evidentemente por las condiciones sociopolíticas de cada periodo.
Definimos el cooperativismo agrario como aquella asociación de personas vinculadas a la tierra, de manera sincera, autónoma y voluntaria, con el deseo lograr el bienestar de la familia y de la comunidad en particular. La asociación constituía una empresa conjunta y autogestionada bajo los principios democráticos.
Los principios rectores de esta libre asociación son: afiliación libre y voluntaria, gestión democrática, participación económica, autonomía, educación, formación e información, cooperación humana y preocupación por el bien común comunitario. Este sistema social no siempre fue utilizado con estos fines. Tal como indica Ramón García Piñero (2004) en la Asturias (agraria) "eran tiempos de boina, bonete y tricornio" es decir, el campesinado estaba bajo el control del poder civil (boina que debía ser quitada ante la autoridad), de la Iglesia (bonete y sotana) y de la Guardia Civil (tricornio y capa). La actividad económica y la participación "política" del campesinado estaba controlada por el Sindicato Vertical del Campo y sus Cámaras Agrarias dirigidas por la Falange. Como mucho, y en términos modernos, el cooperativismo sirvió como simulación social de la participación ciudadana.
Definimos el socialismo agrario (Partido Socialista Obrero Español, fundado el día 2 de mayo de 1879) como aquella corriente política, asumida por el campesinado más humilde, que buscaba co-construir un nuevo modelo de sociedad donde "los hombres sean dueños de su conciencia y trabajo; en el que el poder de decisión y beneficios sociales pertenezcan solidariamente a la comunidad y no solamente a sus minorías dominantes, cualquiera que sea su signo. Es decir, en otras palabras, el socialismo autogestionado". Las fases del "trabajo y lucha" serían tres: la ruptura democrática, la conquista del poder político y la implantación de una democracia socialista a través de la co-construcción de una sociedad autogestionada.
De esta manera se podría aspirar al logro de un "hombre nuevo" y de una nueva sociedad (género humano basado en la solidaridad y no en la competición y en la opresión derivada de la lucha de clases). El "proyecto socialista" para el campo (español) se basaba en los siguientes principios: cooperativismo rural socialista, sindicalismo democrático (de clase, libre, independiente), educación socialista (con la consiguiente renovación intelectual y profesional) y acción política y social basada en los principios socialistas y de apoyo mutuo (solidaridad y bienestar de las personas más humildes y vulnerables). Un buen ejemplo a imitar sería la propuesta cooperativa federativa del filósofo luso António Sérgio -nacido en 1883 y fallecido en 1969- (Carbajal y Barrio, 2020).
En el mes de enero del año 2020, ganaderos y agricultores de toda España salieron a la calle para protestar por sus derechos como ciudadanía que son, agricultores al límite se denominaron. Los tractores y agricultores ocuparon las calles tal como hicieron en 1977 en la famosa "Revolución de los Tractores" o "Tractorada". ¿Qué motivaciones internas y externas fueron las que llevaron a los campesinos más humildes a luchar por el futuro de sus familias y de sus comarcas? Si logramos entender esto, estaremos comprendiendo la historia social de nuestro país y de una parte de la identidad de Asturias, que además de ser minera fue agraria (aunque se ha de reconocer que cada día que pasa pierde algo de la mermada identidad rural que no ha sabido mantener el espacio público). Tal como afirmó Camille Sée "dicen que la historia social se repite, lo cierto es que sus lecciones no se aprovechan". Las

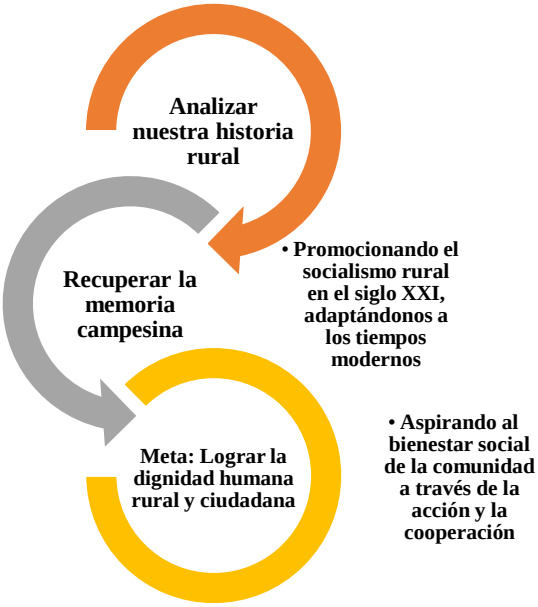
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

realidades rurales (con sus características propias) son similares a cada uno de los entornos que conforman nuestra estimada Iberoamérica.
A lo largo de este trabajo se reflexionará acerca de la importancia social de recuperar el patrimonio campesino y su identidad: solamente así podremos recuperar nuestra "esencia rural" comprendiendo nuestro presente y construyendo un futuro más esperanzador para las generaciones presentes y futuras. Cara al logro de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible es necesario revitalizar nuestras queridas zonas rurales generando comunidades locales modernas y adaptadas al siglo XXI: para ello recuperar el espíritu socialista agrario de nuestros abuelos y abuelas se convierte en tarea esencial: avanzar sin dejar a nadie atrás podría ser el lema político actualizado (ODS 11 y relacionados).

Objetivos que se plantean y postura inicial: el progreso como meta social

Cuando una comunidad pierde (o se ve obligada/forzada a perder) su identidad se requiere recuperarla (aspirando a la co-construcción de comunidades sostenibles, modernas y que pongan la dignidad humana en el epicentro de toda la acción humana desarrollada).
En múltiples ocasiones los grandilocuentes discursos políticos, realizados desde medias y grandes urbes desarrolladas, parecen olvidar la precaria realidad de la "Iberia vaciada" (Carbajal, 2022) afectada terriblemente por el fenómeno social del despoblamiento (y su consiguiente olvido por parte de las Administraciones públicas, las empresas privadas, las Universidades y otras entidades de carácter social). Por ello se requiere empoderar a la ciudadanía desde la promoción sociopolítica del espíritu socialista agrario, impulsado en varios lugares de Iberoamérica, adaptándolo a nuevas realidades rurales (figura nº1).

Figura 1. Esquema que se ha de seguir para lograr comunidades sostenibles y modernas.



Fuente: Carbajal, 2022. Elaboración propia.

La tesis defendida por Gloria Román (2019) apoya la visión de la "cuestión social rural" previamente planteada: "los habitantes del mundo rural, a los que tradicionalmente se han atribuido mayores cotas de consentimiento hacia la dictadura y mayores índices de apatía política, no permanecieron siempre ni mayoritariamente pasivos". Tal como pasó en los contextos urbanos "la sociedad rural experimentó un proceso de aprendizaje de la cultura democrática".

"La relación existente entre el crecimiento económico y el marco institucional resulta más compleja de lo que tradicionalmente se ha afirmado" defiende José Miguel Lana Berasain (2014). El campesinado más pobre de las comunidades rurales de Iberoamérica forma(ba) parte de una comunidad más amplia, conformada por "grupos familiares con derecho a la membresía reconocida" (determinada a su vez por su origen casal que afectaba en aquellas posibilidades o no de progreso social).

Las prácticas comunitarias en pro del progreso de las familias más pobres/vulnerables podrían ser definidas como "socialismo campesino manso y tranquilo" que en ocasiones estaba vinculado con la promoción social del cooperativismo. La necesidad de sobrevivir, vivir y convivir con los "opresores" convirtió a estos agentes como unos "cultivadores de democracia" (Sabio Alcutén, 2006): "la democracia y la libertad sindical fueron objetivos prioritarios en las reuniones clandestinas de agricultores y campesinos (…) obtener una mejor tabla de precios, salarios dignos o unas mejoras estructurales iba ineludiblemente conectado a la consecución de la democracia". Aquellas personas que "dieron la cara" por el bienestar de todas las personas de la comunidad rural nunca fueron entendidas por las autoridades despóticas" y si lo fueron quisieron utilizarlas para mantener los sistemas opresores de gestión social plenamente consolidados. Tal como indica Román (2019) "la gente quería tener libertad y no payasadas franquistas": la "conclusión del proceso de democratización (en España) no podría fijarse en el mes de diciembre de 1978, cuando se aprobó la Constitución" sino tiempo después. Se requiere realizar análisis multinivel a escala local, regional y/o nacional con el objetivo de recuperar la memoria de las personas que lograron la "vuelta de la democracia": "la movilización y el aprendizaje de la cultura de la democracia experimentada por los hombres y mujeres de pie" se produjo en espacios de su propia cotidianidad -en el trabajo y la vida- ("espacios de micromovilización" como parroquias, cooperativas agrarias, espacios denominados "teleclubs" o locales juveniles, por citar). Asumiendo la diversidad y las especificidades propias de las realidades rurales, progresivamente se fueron tejiendo redes de apoyo mutuo donde se compartían prácticas y lenguajes comunes. El objetivo que se debía perseguir era el progreso, meta vinculada en numerosas ocasiones al socialismo agrario y al Catolicismo Social (postconciliar) más comprometido. Estos nuevos enfoques conllevarían por tanto la politización de la vida socioeconómica de la vida agraria y rural: "la llegada de la democracia requiere siempre la movilización popular, la ciudadanía no se concede o confiere, sino que se conquista" (Eley en Román, 2019, p.192). El alto espíritu de clase y solidaridad campesina conviviría con el caciquismo promocionado y el lumpen-campesinado que apuntalaban un Régimen en decadencia (Carbajal, 2022).

Para comprender el fenómeno sociopolítico del socialismo agrario español debemos citar un trabajo previo titulado "el socialismo agrario ante la democratización rural: el modelo cooperativista socialista (1977) fallido" (Carbajal y Barrio, 2021) que servirá como base teórica para entender los siguientes apartados vinculados. Enlace: https://bit.ly/3CkdFK4

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

El postsocialismo ¿rural?

El sociólogo francés Alain Touraine publicó en 1982 la obra titulada "el postsocialismo" donde estudia los "caminos de la izquierda más allá del socialismo". En otras palabras:

> En un mundo que se encuentra en plena mutación ¿Por qué el modelo político de la izquierda va a ser el único que permanezca inmutable? ¿En nombre de qué vamos a seguir empeñados en construir un socialismo "verdadero" -que jamás se ha definido- precisamente cuando tantos hombres se esfuerzan por abandonar el socialismo real? Hay que dejar constancia de que el socialismo no pertenece ni al presente ni al futuro, sino al pasado. Sin ningún género de dudad fue la mejor expresión del movimiento obrero en la sociedad industrial capitalista; pero se desconoce cuando aparece la sociedad postindustrial y se pervierte al convertirse en una ideología de un Estado industrializado. Es necesario replanteárselo todo a partir del análisis de los hechos sociales. ¿Qué movimientos sociales ocupan hoy el lugar central que ocupó tiempo atrás el movimiento obrero? ¿Cuáles son sus verdaderos adversarios? ¿Qué formas de iniciativa política deben remplazar a los programas de los partidos que no aspiran más que a reforzar el Estado? Solamente así se liberará a la izquierda viva de las formas políticas e ideologías muertas. La esperanza no puede tener otro camino pues estamos ya en el postsocialismo

Reconocer que el "socialismo ha muerto" (p.12) implica que la ideología que motivó la acción social de campesinos y obreros "tiene más miedo de su aliado respectivo que de sus adversarios" ya "la opinión pública (rural) ha dejado de comulgar con el lenguaje de la política": la inquietud, la desconfianza, la ira deconstructiva y la falta de confianza en el futuro son claros ejemplos de ello. Reconociendo que "la participación activa (rural) decrece y la denominación de militante es rechazada por aquellos mismos que intervienen en la vida pública" no es cierto que nuestra sociedad (rural) se haya sumido en la apatía más generalizada ya que "surgen por todas partes innovaciones, discrepancias y acciones colectivas" (p.13) que tarde o temprano irán conformando nuevos movimientos sociales.
Para Touraine la decadencia de los partidos políticos "socialistas" se deriva "del hecho de que la sociedad ya no se ve animada por las relaciones, los movimientos, las ideas y los intereses propios de la época en la que surgió y se desarrolló el socialismo". Asumir el cambio histórico implica reconocer que:

> El socialismo constituyó la ideología del movimiento obrero enzarzado en su lucha contra de los caciques de la industrialización y de las fábricas en pro de una utilización democrática de las fuerzas materiales, intelectuales y morales de producción de la sociedad que actúan en la sociedad industrial. El decir, que hemos salido de la época socialista significa que un personaje histórico (el propio obrero o el campesino) pierde parte de su importancia al tiempo que su adversario (el patrono o el cacique rural) y que su campo de batalla (la industria o el campo) (pp.14-15)

Si algo hemos aprendido de Marx es que debemos hacer uso del análisis de las situaciones al servicio de las luchas sociales: "la crisis del socialismo es inseparable del ocaso de una cultura, de un sistema de producción y de relaciones de clase, y de la aparición de otro tipo de conocimiento, de otras formas de inversión, de poderío económico de otra imagen del hombre" (p.18). Luchar contra la desaparición de un modelo de acción exhausto debe implicar una reflexión profunda en el socialismo (y en las izquierdas en general) evitando

crear "un vacío que quedaría colmado por la reacción autoritaria" (Touraine, 1982, p.19). Admitir que no vivimos una simple crisis implica analizar la realidad y observar que ya "hace un tiempo ha dejado de existir el movimiento socialista; sus dos componentes, la defensa de los trabajadores y la gestión del Estado, se han ido alejado uno del otro. En el oeste, los sindicatos han cobrado fuerza y protegen una clase media de nuevo cuño".
Sin ánimo de caer en el pesimismo total "la izquierda socialista no puede hacer frente a la tecnocracia pujante (…) su política se ha ido degradando en cuanto a estrategia y ésta en cuanto a táctica. Es preciso que se atreva por fin a preguntarse quién es, contra quién lucha y cuál es el envite de dicho combate":

> Se trata, por tanto, de insuflar nueva vida, es decir, esperanza y convicción, a los nuevos movimientos sociales y políticos, que luchan contra los amos del poder. No debe existir separación alguna entre un análisis del modelo socialista heredado del pasado y hoy en plena descomposición, y las opciones más inmediatas. Hay que comprender el socialismo de ayer para inventar ya desde ahora el postsocialismo (Touraine, 1982, pp.22 y 23)

Para Touraine (crítico como vemos con el desarrollo del socialismo vinculado al Estado) la acción política de las fuerzas políticas de izquierdas no consiste únicamente en defender a los seres explotados (obreros o campesinos) sino que "tiene que definir a una sociedad liberada y los medios necesarios para conseguirlo". Reconociendo que "en la economía comercial, el comerciante domina al artesano rural o urbano" lo propio de la acción obrera sería situarse en la organización del trabajo empoderando a los trabajadores a través de la conciencia de clase ("en tanto más fuerte cuando más directo es el enfrentamiento del trabajo, su habilidad y su oficio con la organización del trabajo tal como viene impuesta por el amo de la fábrica y por sus agentes"). La conciencia de clase no sería una simple idea "filosófica" o "política": constituye la experiencia cotidiana de la persona y se opone directamente a la dominación de clase (cacique-campesino o burgués-obrero): la acción obrera o campesina es una acción clasista y no un partido político el que puede aportar a los obreros la conciencia de clase inculcándoles su ideología". A este respecto Touraine nos deja clara la confusión de relaciones de clase y de sistema de desarrollo:

- "El capitalismo no es un sistema de producción, sino un sistema de desarrollo, la industrialización dirigida por la burguesía. El capitalismo puede no ser industrial, ser preindustrial, comercial o postindustrial, es decir, programado.
- La sociedad industrial puede ser capitalista, si la propiedad de los medios de producción es privada; o socialista, si es pública.
- Se puede instaurar el socialismo sin cambiar las relaciones entre clases en la industria; se puede salir de la sociedad industrial (…) sin salirse del capitalismo. La separación del sistema de producción y del sistema de desarrollo se traduce directamente por la de la acción obrera, que se sitúa en el sistema de producción industrial y de la política socialista, que combate el sistema de industrialización capitalista" (p.31)

Evidentemente "cuanto más fuerte es la clase obrera, lo que supone que el capitalismo también lo sea, más endeble es la acción política socialista" (oposición frente a políticas de continuidad). Como si de una metáfora campesina se tratara, el autor reconoce que en "el pensamiento socialista afirma que los hombres labran su historia, pero se agrega que no saben que la labran, lo que viene a decir que no son actores sino tan sólo instrumentos de ésta" por ende, la acción obrera, la eliminación por el Estado de los obstáculos que impiden el

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

desarrollo económico y la creencia en el progreso material de las fuerzas de producción constituyen en esencia el socialismo ("acción de transformación de la lucha de la clase obrera en acción política al servicio del progreso moral y social").
El socialismo, en coherencia, no se define a sí mismo como un proyecto social concreto sino desde la respuesta a la barbarie. Hoy en día, en pleno año 2022, analizamos a nuestros antecesores sociales como ejemplos de lucha socialista (obrera o campesina) ya que:

> Grandes figuras que viven aún en el recuerdo de muchos de sus hijos y de sus nietos, a quienes enseñaron a no esperar el éxito más que a través de los estudios y a situar el trabajo por encima del dinero. En vez de darles la espalda, valoremos la grandeza de sus vidas y trabajemos hoy en día, tan sinceramente como ellos pero según otros patrones, en pro de la defensa de los que han nacido perdedores (Touraine, p.53)

Tomando el ejemplo del socialismo agrario del siglo XX se ha de aspirar a la construcción de un verdadero proyecto político socialista para la ruralidad abandonada. Para lograr tal fin se ha de tener en cuenta las siguientes observaciones del sociólogo francés Touraine:

- "En el campo de la educación, de la salud, del urbanismo, de la información, urge la formación de comités ciudadanos, según la expresión utilizada en la provincia de Quebec; necesitamos debates, reflexiones y negociaciones sostenidas, normas electorales que respeten los derechos de la minoría y reduzcan lo más posible la autonomía de los portavoces con respeto a grupos de iniciativas. Ya no podemos darnos por satisfechos con las instituciones democráticas centrales (…) por eso vemos formarse, al margen de las normas oficiales de funcionamiento, grupos, comités o asambleas que, si bien corren el riesgo de desembocar en la defensa de intereses demasiado específicos o de ver cortadas sus alas por notables locales, defienden así y todo una democracia básica" (p.174)
- "Las instituciones democráticas no tienen por única función la de hacer prosperar las reformas, deben proteger también la autonomía de cada ciudadano, su silencio o su debilidad" (p.176)
- "El espíritu de libertad debe seguir inspirándonos la desconfianza hacia el poder y hacia el Estado" (p.177)
- (Sigue el espíritu social de la anterior cita) "Reforzar o simplemente salvaguardar la autonomía de las personas y de las colectividades. Pero evitando reducir los movimientos sociales a asociaciones con fines humanitarios: jamás se reduce la vida social a la cooperación voluntaria y a los mecanismos democráticos de toma de decisiones" políticas (p.178).
- "No hay luchas sociales sin libertades; no hay libertades sin lucha" (íbid.)
- "Si la autogestión constituye la ideología de los nuevos movimientos populares es porque da fe de una voluntad de defensa colectiva frente a la dominación de los aparatos (…) el objetivo central no es el de crear un poder justo sino el de crear los medios de combatir el poder y de volver a dar a los individuos y colectividades la dirección y la responsabilidad de sus actividades" (tal como había planteado el socialismo agrario pre-democrático en España o Antonio Sérgio en su propuesta de república federativa y social (íbid.)

Tal como denunciaría el filósofo Débord "la política se ha convertido en un espectáculo". Dejando a los "nostálgicos y ambiciosos" es hora de creer en los nuevos movimientos

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ciudadanos y sociales para "crear una imagen de la libertad y de la responsabilidad de la colectividad, para restituir fuerza y esperanza a la mayor parte de la gente" (Touraine, 1982, p.220.

"Ya no se debe apelar a los partidos sino a las fuerzas que elaboran una sociedad nueva, los partidos político no tienen que ser ya más que meros representantes del pueblo". A este respecto "las izquierdas parecen temer salir de la antesala del poder; harían mucho mejor en mirar hacia abajo que hacia arriba y en volver a hallar la inspiración de todos los movimientos sociales: luchar junto a los que están oprimidos, liberar a los que están encarcelados, brindar esperanza a aquellos a quienes se preconiza la sumisión" en otras palabras, "demos prioridad al despertar de las fuerzas sociales" frente al poder capitalista.

> Resulta, pues, necesario definir claramente nuestra situación para hallar el valor de pensar libremente y de actuar a tenor de nuestras más íntimas convicciones. ¡Poco importan las renuncias de las ideas trasnochadas y de los aparatos egoístas! Los que rechazan la decadencia deben laborar en pro de la exploración y de la habilitación de un futuro que hemos creado pero que apenas hemos empezado a descubrir (Touraine, 1982, cita final).

Si bien las "sociedades postsocialistas son como una relojería donde cada reloj marca una hora diferente" (Martínez, 2012) debemos considerar el postsocialismo "no sólo lo que vino después del socialismo, sino también en contra del mismo: los procesos de anemia social, privatización y reducción de la política a la elección de partidos con listas cerradas ha sido promovida desde universidades y organizaciones internacionales como ideología global que no tiene alternativa". Las nuevas generaciones "son conscientes de que el día a día puede ser mejor y toleran menos la corrupción y las imposiciones autoritarias": es justamente ese sector poblacional el que está llamado a promover el activismo dentro de sus comunidades locales, su participación en protestas y la búsqueda de alternativas.

Desde la realidad española se ha de considerar que desde los orígenes del socialismo agrario de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días el Partido Socialista "se ha pasado de la utopía autogestionaria al socialismo liberal - liberalismo económico-". Como "consecuencia, asistimos a un inesperado retorno del fin de las ideologías: solo hay política de imagen" (Elorza, 1985). Cara a la co-construcción de un socialismo rural para la "Iberia vaciada" hemos de tener en cuenta algunos factores a la hora de co-construir un verdadero proyecto de país. ¿Estamos ante el abandono de la lucha de clases como motor del progreso? ¿Y del internacionalismo de clase? ¿Apostará el socialismo por la condena del sistema económico capitalista o por el contrario será "reformista"? ¿Se puede ser socialista y apuntalar el capitalismo como aquel sistema social que pueda garantizar la dignidad ciudadana en el medio rural olvidado?

Alonso de los Ríos (2001) apuesta por dejar de obsesionarse con el tradicional rótulo ("el socialismo es libertad") y partir del patrimonio cultural y moral para aglutinar intereses que puedan "montar el postsocialismo" del siglo XXI. La redistribución del capital, el reconocimiento a colectivos oprimidos y la apuesta por la autogestión social lograrán esa meta: "la intersección de la clase, la raza, el género y la sexualidad hace más intensa la necesidad de soluciones transformadoras, haciendo aún más atractiva la combinación del socialismo y la deconstrucción" (Fraser, 1995, versión ligeramente revisada del original).

- Respecto las clases explotadas, las sexualidades despreciadas y las comunidades bivalentes, hemos de tener en cuenta que la "clase es una forma de diferenciación

social arraigada en la estructura económica" y la sexualidad sería el "modo de diferenciación social cuyo origen no está en la economía política". Cuando una persona gay o lesbiana (por citar) sufre injusticias sociales graves estaríamos ante una injusticia proveniente de la estructura de valoración cultural (mentalidad).

El 40 congreso del Partido Socialista Obrero Español (15-17 octubre del 2021)

En el mes de febrero de 2022 se han celebrado elecciones en la comunidad autónoma de Castilla y León. La cita electoral (Carbajal, 2022) planteaba una jornada marcada por la polarización política (del mundo rural) con un fracaso de las fuerzas progresistas así como de la España vaciada (organizada en partidos políticos). La realidad social polarizada ha dejado claro un elemento: la España rural necesita un proyecto político de país que pueda integrar todas las cuestiones que preocupan a la ciudadanía rurbana (rural más urbana). Para analizar el estado actual del postsocialismo actual hemos de analizar la resoluciones del 40 congreso del P.S.O.E respecto a dos aspectos vinculados: el reto demográfico y la realidad rural.

El subtítulo del subapartado "la España autonómica: avanzando hacia la cogobernanza federal" se refiere a vertebración territorial. Se afirma que la "política territorial y el reto demográfico constituyen parte de uno de los mayores desafíos a los que encara España" aunque se incide en "perfeccionar los mecanismos de cogobernanza y el compromiso común de un destino compartido". Justamente ahí está el problema inicial: ¿Qué "destino rural" compartido tienen todas las personas auto-definidas progresistas y/o socialistas? Resulta muy llamativo la adopción de la cuestión de la España vaciada u olvidada en la página 375: "comprendemos que, en ocasiones, por falta de la debida atención política a demandas largamente planteadas por actores diversos, haya surgido expresiones políticas específicas en la búsqueda de soluciones concretas y materiales (…) el P.S.O.E asume como propia la agenda del reto demográfico, el envejecimiento, la despoblación y la falta de expectativas económicas en las zonas con problemas de despoblación".

Las buenas intenciones planteadas se vincularían con la promoción de una "nueva cultura de la lealtad y del compromiso federal". Relacionando el término lealtad al bien común, se ha de reflexionar en relación a tres términos: "lealtad, solidaridad y el compromiso por todo aquello que nos une". Sin duda alguna esos elementos "mejorarán la convivencia y aportará eficacia para el desarrollo del Estado del bienestar y de los servicios públicos" pero volvemos al problema inicial ya citado: si no tenemos un proyecto político para la España rural se debe a una falta de cultura participativa (situación generada por el propio sistema capitalista y neoliberal). Solamente con solidaridad y confianza no se logrará la dignificación de la sociedad rural y del bienestar de su ciudadanía. El socorrido mantra de "al conjunto de políticas que requerirá perseverancia histórica, debe acompañarle además un relato histórico dirigido a vertebrar y coser el país en clave solidaria" se une (muy peligrosamente) una cita (propia del postsocialismo que ha abandonado las raíces): "debemos combatir las visiones alarmistas y distorsionadas de la realidad demográfica, que se traducen en esquemas falsarios y demagógicos como el invierno demográfico o la injusta dicotomía entre el espacio rural urbano y su perversa asociación, el primero con el pasado y el otro con el futuro". Cualquier persona que visite el rural se dará cuenta que la desigualdad es evidente y por eso se genera

el despoblamiento y el éxodo (además de la existencia de una mentalidad muy concreta en relación a lo rural, lógica por otra parte).
Respecto el subtítulo "España municipal, mundo rural" hemos de reflexionar acerca del sello QS "calidad socialista": "son muchos los ejemplos de buena gobernanza municipal que han conseguido poner como ejemplo el proyecto socialista y ligarlo a buena práctica de referencia". Indicar que apostar por los municipios rurales no implica tener un proyecto de país para zonas en riesgo de despoblamiento u olvido (nuevamente ¿Qué proyecto?). Los elementos que conformarían este sello serían:
- Participación: "incluir en la agenda política municipal, con la aprobación de reglamento propio y la creación de consejos de ciudadanía y sectoriales como sello de identidad en los Gobiernos locales socialistas (…) más que nunca la sociedad demanda que el partido sea activista de lo local".
- Transparencia.
- Conciliación y corresponsabilidad.
- Servicios del Bienestar.
- Servicios Sociales, cercanos y resolutivos.
- Salud; digitalización e innovación y oportunidades dignas.

Conclusiones (generales y a nivel de sistema sociotécnico rural)

- Vivir en comunidad implica el "amor común que anima a un conjunto de convicciones, unos principios que forman la base para un punto de partida para un punto común" lugar de encuentro que "imprime una tensión, un movimiento, una marcha hacia delante" tal como defiende Michonneau (1961).
- Debemos considerar las desigualdades del mundo rural (en contraposición al urbano) como una deuda histórica: "a las áreas rurales se le han concebido como territorios que se han encargado de suministrar a zonas más desarrolladas y los territorios más poblados, productos agrícolas". Los problemas actuales de la España vaciada u olvidada provienen "en general, de la propia crisis del sistema productivo agrario, que ha dejado de servir de apoyo a los procesos del desarrollo industrial y urbano" (Mozas y Berral, 2006).
- La cooperación social constituye una alternativa atractiva para dinamizar las diferentes comunidades rurales en "subdesarrollo". De esta forma se podrá generar economía a una escala local sostenible, reduciendo costes y ofreciendo servicios comunitarios que logren el empoderamiento ciudadano (Jornada del ODA-E sobre Agricultura Familiar y Derecho a la Alimentación, junio de 2019 y FAO, 2007).
- En la última etapa del franquismo y "en la configuración del nuevo sistema político, con sus virtudes y sus errores, el socialismo jugó un papel fundamental (…) primero como un dinamizador de prácticas democráticas tras cuarenta años de atrofia política y, una vez instaladas las reglas básicas del (nuevo) sistema político como minimizador de algunos de los efectos sociolaborales negativos que trajo consigo el proceso de reconversión de la industria" y la crisis económica (González de Molina, 2011).
- El socialismo de la segunda mitad del siglo XX "realizó desde el principio una lectura política del rural y de sus transformaciones y pareció entender que la consolidación del nuevo sistema político pasaba por la democratización de este ámbito". Asumió la realidad de transformación de la clase campesina "en profesionales agrarios" y "dejó pasó a una

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

estrategia política de corte interclasista que por primera vez se dejaba imponer entre la élite política y sindical interesada en el mundo rural" (González Molina, 2011). Ya en el año 1979 la corriente dejó "abandonados" a los campesinos jornaleros de la España rural (Criado, 2018) que habían apoyado al P.S.O.E en sus primeras andanzas democráticas: la "cuestión social rural" y la utopía autogestionada pasó a una línea de acción no prioritaria.
- La izquierda postsocialista comprometida con el medio rural debe buscar cómo construir "sustantivos críticos desde la izquierda para ponerle agenda a la derecha" y dignificar al rural desde la soberanía y la participación social efectiva de todos/as (Ramírez, 2010).

Ideas base para co-construir un postsocialismo del siglo XXI comprometido

Almudena Caravia Suárez (2015) ha dejado claro en su trabajo titulado "El P.S.O.E desde dentro: la militancia en el oriente asturiano" una serie de realidades a tener en cuenta: (1) "la tradición familiares una sombra que está ahí en muchas ocasiones"; (2) la mayoría de los militantes socialistas entrevistados se definen como personas de izquierdas"; (3) "ser socialista es una forma de vivir. Es una convicción, sobre todo de defender los derechos de las personas. Es defender la igualdad de todas las personas, es ser justo con tus ideas (…) ser socialista es ser buena persona, que para ti sea lo mismo Amancio Ortega que el que pide delante de la iglesia"; (4) al hablar de igualdad de trato un buen socialista sería una persona amiga de un buen cristiano; (5) la realidad rural (cara al socialismo) es muy diferente a la urbana; (6) la motivación para afiliarse al P.S.O.E vendría determinado por la herencia familiar o intereses de otro tipo: "podríamos estar refiriendo bien a ascender en el propio partido o a conseguir puestos o favores con las administración pública (…) en principio ningún entrevistado se atreverá a decirte que esas son sus intenciones" y (7) en las zonas rurales no existe con mucha tradición socialista (cuestión esencial para el tema a tratar). A esto último cabría indicar la diferencia entre socialismo ideológico y el socialismo "de corazón", dimensiones necesarias e interconectadas (teóricamente).
El Papa Francisco (2020) afirma que "hace falta un movimiento popular que sepa que nos necesitamos mutuamente que tenga sentido de responsabilidad por los demás y el mundo" (…) "ser compasivos, tener fe y trabajar por el bien común son acciones que requieren de valentía y servidumbre" constituyendo una acto de fraternidad que logrará la libertad y la igualdad a las personas más desfavorecidas. Frente la "cultura del descarte" es necesario impulsar la "cultura del servicio" acompañando a las periferias y desoyendo los cantos de sirena y a la "miopía existencial que hace elegir selectivamente lo que vemos".
En este sentido Noam Chomsky (2020) -incluso estando de acuerdo con Francisco- nos avisa que "no tiene sentido propugnar la militancia cuando la población no está lista para ella, y para conseguir que lo esté no hay mayor secreto que el trabajo paciente": "no podemos esperar a que los sistemas organizados, estatales o privados lleven a cabo las acciones apropiadas para afrontar esta crisis (civilizatoria) no a menos que sean empujados por una gran movilización popular y un activismo constante y entregado".
Fomentar un socialismo comunitario rural que tenga a las bases sociales como epicentro de la acción social y política podría ayudar a la dignificación de la memoria campesina y la dignidad humana rural.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

"La búsqueda del bien común es mucho más que la suma de los bienes individuales (…) significa responder efectivamente a las necesidades de los más desfavorecido": "no más abuso del poder y de la conciencia fuera" (P. Francisco).

> Existen los medios y la tecnología para adoptar todas estas medidas, pero no pueden realizarse sin tocar la gran brecha de la propiedad capitalista. Solo así se podrá resolver la brecha antiecológica entre la ciudad y el campo (Taibo, 2020, p.62)

Fuentes de documentación

Trabajo que sirve como punto de partida:
Carbajal, R., y Barrio, C. (2021). El socialismo agrario ante la democratización rural: el modelo cooperativista socialista (de 1977) fallido. En *TecnoEntornos: entornos multidiversos mediados por la innovación tecnológica* (págs. 159-184). Madrid: Global Knowledge Academics.

Referencias

Alonso de los Ríos, C. (3 de julio de 2001). *El postsocialismo*. ABC, pág. Opinión.

Caravia Suárez, A. (2015). *El PSOE desde dentro: la militancia en el oriente asturiano. Oviedo*: Universidad de Oviedo.

Carbajal, R. (2022). La cooperación agraria en la España Vaciada: legado histórico y aplicaciones al siglo XXI. Estudio de caso: el suroccidente del Principado de Asturias (España). En *Desafíos necesidades y oportunidades para el mundo rural. La llamada a la aplicación de los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en el ámbito rural*. Sevilla: Dykinson.

Carbajal, R. (2022). *La Iberia vaciada sí tiene solución*. Red Mundo Atlántico. Obtenido de https://redmundoatlantico.com/iberia-vaciada/

Carbajal, R. (11 de febrero de 2022). Polarización política y mundo rural: ¿Fracasará la España vaciada el 13F? El Norte de Castilla, pág. Elecciones Castilla y León. Obtenido de https://bit.ly/35YiWe0

Carbajal, R., & Barrio, C. (2020). Del ciudadano rural pretécnico al técnico, del oligárquico al democrático, del cristiano al pagano. La democratización de los sistemas sociotécnicos iberoamericanos mediante el sistema social cooperativista de A. Sérgio (1883-1969). En K. Gherab, *Tecnociencia, innovación y sociedad: reflexiones teóricas y estudios de casos iberoamericanos* (págs. 251-262). Madrid: Global Knowledge Academics.

Carbajal, R. (2020). *Reivindicar la ruralidad exige reivindicar el socialismo agrario, nuevamente*. (I. S. Asturias, Entrevistador)

Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. Madrid: Ediciones B.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Criado, J. (2018). La exclusión del campesinado jornalero en la construcción del sujeto popular en el discurso del PSOE-A. En *Las otras protagonistas de la Transición: izquierda radical y movilizaciones sociales* (págs. 39-45). Madrid: Descontrol.

Elorza, A. (1 de junio de 1985). *Postsocialismo*. El País, pág. Tribuna.

FAO. (2007). *Agricultura y desarrollo rural sostenible*. FAO.

Francisco. (2020). *Soñemos juntos: el camino a un futuro mejor*. Madrid: Unigraf.

Fraser, N. (s.f.). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista.* Universidad de Michigan.

González de Molina, A. (2011). Los socialistas y la construcción de la democracia en el mundo rural durante la transición política 1975-1986. En T. M. Ortega, & F. Cobo, *La España rural, siglo XIX y XX: aspectos políticos, sociales y culturales* (págs. 353-373). Granada: Comares.

Lana Berasain, J.-M. (2014). Esta especie de socialismo campesino... manso y tranquilo: un estado de la cuestión desde la historia rural española. *Revista Mexicana de Sociología* (76), 167-197.

Martínez, F. (12 de octubre de 2012). *Postsocialismo y sus descontentos.* Russia Beyond ES, pág. Opinión.

Michonneau, G. (1961). *No hay vida cristiana sin comunidad*. Barcelona: Estela.

Mozas, A., y Berral, E. (2006). Desarrollo territorial y la economía social. *Revista de Economía Pública Social y Cooperativa* (55), 125-140.

P.S.O.E. (2021). *Resoluciones del 40 Congreso*. Madrid: P.S.O.E.

P.S.O.E Agrario. (1977). *Agricultura y socialismo*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

Ramírez, R. (2010). La izquierda postsocialista. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

Román, G. (2019). Escuelas de democracia: el tajo y la parroquia como los espacios cotidianos de conflictividad durante el franquismo en el campo altoandaluz. *Historia Agraria* (79), 187-216.

Sabio, A. (2006). Cultivadores de democracia: politización campesina y sindicalismo agrario progresista en España, 1970-1980. *Historia Agraria* (38), 75-102.

Taibo, V. (2020). *El cambio climático y la lucha por el socialismo: por un ecologismo revolucionario y anticapitalista*. Madrid: Fundación Federico Engels.

Touraine, A. (1982). *Los nuevos caminos de la izquierda más allá del socialismo: el postsocialismo*. Madrid: Planeta.

Agradecimiento: Este trabajo se ha podido realizar gracias a la financiación procedente del Programa del Principado de Asturias "Severo Ochoa" 2019, referencia BP-19-007.

Recordatorio especial a todas aquellas personas que lucharon por nuestro querido mundo rural, especialmente a las que dejaron su sudor, sus lágrimas y su sangre por co-construir un mundo más justo, más igualitario y más próspero. En su memoria.

Proyecto: Memoria Campesina de Tineo. **Acceso** en www.memoriacampesinatineo.com

ET 07
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E GESTÃO ESCOLAR

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

AVALIAÇÃO DO MÓDULO DE DIDÁCTICA DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA UM ENSINO DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO/BÁSICO

Brígida Martins de Oliveira Singo[1]

Introdução

Havendo a necessidade de corresponder cabalmente às exigências do sistema nacional de Educação, é imperioso proceder com a revisão do módulo de didáctica das ciências naturais em vigor nas instituições de formação de profissores do ensino primário, ao abrigo da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, que se aplica a todas as instituições públicas de ensino, as comunitárias, as cooperativas e as privadas que implementam o Sistema Nacional de Educação. São principios gerais deste sistema, a educação, a formação e o desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo, que é um direito para todos os moçambicanos. Significa o Estado tem o direito e o dever de proporcionar a educação aos moçambicanos; promoção da cidadania responsável com consciência dos valores da paz e do ambiente; promoção da democratização do ensino, garantido o direito justo de igualdade de oportunidades no acesso escolar dos moçambicanos. A organização e promoção do ensino deve ser parte integrante das acções educativas, nos termos definidos pela Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável e preparando os moçambicanos para intervir na vida política, ecnómica e social. A Lei nº 18/2018 preconiza entre outros, como principios pedagógicos, no seu artigo nº4: o desenvolvimento de personalidades com capacidades equilibradas que confiram uma formação integral de qualidade. A dotação de estratégias adequadas para que o individuo adquira conhecimentos que lhe permitam aprender a fazer e a conviver com os outros e formar-se devidamente como cientifico-pedagogo qualificado e que possam através da investigação científica promover o desenvolvimento tecnológico. A promoção do acesso á educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade do género e igualdade de oportunidades para todos.

Realmente foram entre outros aspectos, estes princípios gerais e pedagógicos, que nos inspiraram a pensar numa avaliação do módulo de didáctica de ciências naturais que vigora nas instiuições de formação de professores para o ensino primário, e que, hoje contempla o 2º cíclo do Ensino Secundário Geral. Ora no paradigma passado, a escolaridade obrigatória e gratuita abrangia apenas o ensino primário, mas hoje com a nova Lei nº 18/2018, a obrigatoriedade da educação gratuita estende-se até á 9ª classe. Significa, a escolaridade básica (Ensino Básico) na República de Moçambique vai da primeira á nona (1ª-9ª) classe. Este facto desafia todas as instituições de formação de professores, a se reinventarem de forma a responderem cabalmente as exigências do Sistema Nacional de Educação. Neste contexto, a escolaridade básica compreende o ensino primário e o primeiro do cíclo do ensino secundário. Portanto, a escolaridade obrigatória em Moçambique abrange três cíclos (1º da 1ª a 3ª classe e o 2º da 4ª a 6ª classe do ensino primário, e o 3º da 7ª a 9ª classe, que é o primeiro do ensino secundário), o que corresponde a 9 anos (1ª-9ª classe) de escolaridade

[1] Universidade Licungo - bisingo@gmail.com

obrigatória e gratuita. Os pais e encarregados de educação devem obrigatoriamente sem taxas adicionais, promoverem a inscrição de toda a criança em idade escolar até 30 de Junho, no ano em que completa os seis anos de idade e importa aqui também salientar que, a frequência gratuita do ensino primário, só é válida nas instituições públicas, onde as despesas inerentes a escolaridade obrigatória ficam a cargo do Estado. Neste contexto, o ensino primário compreende de facto seis classes, organizadas em dois cíclos, como já nos referimos anteriormente e evidenciamos. Portanto como é sabido e análogo ao que acontece em todo o mundo, o ensino primário é o nível inicial, que contempla entre outras áreas, as Línguas, ciências naturais, ciências sociais e matemática. Para que de facto um formador/professor possa transmitir conhecimentos e desenvolver competências técnicas socialmente relevantes e reconhecidos deve ser proporcionado uma formação profissional de qualidade. Acredita-se que a referida qualidade vai lhe permitir ampliar e aprofundar a aprendizagem do formando/aluno nas referidas áreas, mas também desenvolver neles a capacidade de avaliar a aplicação de estratégias que levam a resolução de problemas da vida real. É necessário levar o formando/aluno a assumir-se como um agente transformador da sociedade e contribuir de modo a garantir a igualdade de oportunidade de acesso aos sucessivos níveis de ensino e do trabalho. Foi na base dos problemas aqui apresentados, que surge a necessidade de avaliação do módulo de didáctica de ciências naturais, que a sua testagem foi proposta e iniciada pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação (INDE) no anos de 2012. A efectivação dos objectivos do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei nº 18/2018, passa necessariamente por formar Professores profissionais, capazes de desenvolver continuamente as suas competências profissionais, promovendo um ensino de qualidade no Ensino Primário/Básico. Assim sendo, a política Nacional de Educação identifica o Ensino Básico como "a primeira prioridade" e é nesta esteira que nos propomos a avaliar o módulo de didácticas em ciências naturais.

Avaliação do módulo de didáctica em ciências naturais

Quando o Governo adoptou, em 1995, a Política Nacional de Educação, a qual estabelece o quadro político do SNE, embora estivesse consciente das inúmeras e urgentes necessidades educativas que continuavam insatisfeitas, o Governo reconheceu que a escassez de recursos financeiros e humanos não permitiria que todas essas necessidades fossem superadas ao mesmo tempo. Havendo a necessidade de proceder à revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação ao abrigo do disposto no número 1 do artigo 178 da Constituição da República de Moçambique, a Assembleia da República determinou a criação da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Importa aqui salientar que a referida lei aplica-se a todas as instituições de Ensino (públicas, comunitárias, cooperativas e privadas) que implementam o Sistema Nacional de Educação. Assim, a política Nacional de Educação, identifica a Educação Básica gratuita como "a primeira prioridade". Neste contexto os autores Fracalanza; Amaral & Gouveia (1986 pg. 26-27), afirmam que o ensino das ciências no 1º e 2º ciclo deve contribuir para o domínio das técnicas de observação e interpretação dos fenómenos naturais, mas também permitir a aprendizagem dos conceitos básicos das ciências naturais e sua aplicação em situações práticas. A possibilidade da compreensão das relações entre a ciência e a sociedade deve garantir a transmissão e a sistematização dos diferentes saberes. Para esta

realidade, torna-se necessário desenvolver um ensino de Ciências Naturais, que tenha como foco, os ciclos 1º, 2º e 3º do ensino básico, onde este último corresponde ao primeiro cíclo do Ensino Secudario Geral (ESG), estimulando a participação activa dos formandos/alunos durante o processo de aquisição do conhecimento e partindo de actividades desafiadoras de aprendizagem. O formador/professor e o formando/aluno devem estar conscientes de que o ensino das ciências naturais ajuda os formandos/alunos a pensarem de forma lógica sobre os factos/fenómenos observados e discutidos para resolver problemas do dia-a-dia. As actividades para aquisição de sensibilidade acerca dos fenómenos apelam aos alunos aguçar todos os órgãos de sentidos (olfacto, visão, cheiro, audição, tacto) para consolidar os conceitos ou princípios em estudo e que sejam já conhecidos por eles. Um dos objectivos do Sistema Nacional de Educação é garantir a educação básica inclusiva a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade básica gratuita e obrigatória. Este objectivo, visa assegurar o acesso de todos moçambicanos á educação e á formação com uma sólida preparação Técnico-científica, pois só assim, Moçambique teria a capacidade de formar professores como educadores profissionais conscientes com profunda preparação científico-pedagógico. Neste contexto, como já nos referimos no capítulo introdutório, para além dos princípios gerais e pedagógicos, em que nos inspiramos para avaliar o módulo de didáctica de ciências naturais, para aferir se ainda se adequa a nova realidade imposta pela nova Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, baseamo-nos também exactamente nos objectivos aqui referenciados. De acordo com as novas exigências da nova Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, neste módulo o formador/professor deve aprender a utilizar estratégias adequadas ao ensino de ciências naturais, preparar materiais didácticos e realizar experiências nos 1º (1ª a 3ª classe), 2º (4ª a 6ª classe, que representa realmente o ensino Primário) e 3º (7ª a 9ª classe) ciclos do referido Ensino Básico e este último corresponde ao primeiro cíclo do ensino secundário. O módulo Didáctica das Ciências Naturais levará o formando/aluno a reflectir acerca dos objectivos da didáctica, componentes da educação em ciências, salientando a questão do método científico na escola primária (observação, experimentação e laboratório). Os métodos e meios utilizados na aprendizagem em ciências naturais, assim como a diferenciação entre a formação formal, não formal e informal serão igualmente aspectos a tratar dentro do módulo. O manuseamento dos programas do ensino das ciências naturais (orientações curriculares) será um conteúdo sobre o qual os futuros professores reflectirão neste módulo. O módulo abordará as estratégias de ensino e aprendizagem e a questão de como ensinar outros aspectos relacionados com as ciências naturais (exemplo: ciclo de nitrogénio e da água). Finalmente, importa referenciar que faz parte do módulo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino das ciências naturais, mas também a indicação das competências a desenvolver no Módulo. Este módulo visa desenvolver ferramentas que permitem ao formando reflectir sobre os fenómenos relacionados com a natureza e experimentar métodos e estratégias de abordagem destes fenómenos no contexto de sala de aulas para criar um ambiente favorável à aprendizagem das ciências naturais. As competências a serem materializadas neste módulo provêm do Plano Curricular do curso de formação de professores para o Ensino Primário, que hoje se integra no Ensino Básico e são operacionalizadas em cada unidade temática tendo em conta os critérios de desempenho e as evidências requeridas.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A avaliação do módulo mostra que realmente há uma urgencia em revisar os conteúdos do módulo para permitir a incorporação de outros, que cabalmente respondam as exigências da nova Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. Neste contexto, no fim deste módulo o formando deve desenvolver as seguintes competências:

- Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos da criança;
- Comunica adequadamente em vários contextos e age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão professor;
- Demonstra domínio dos conhecimentos científicos em ciências naturais, que estejam relacionadas com o ensino primário e básico (Lei 18/2018 de 30 de Dezembro);
- Planifica e medeia o processo de ensino aprendizagem de modo criativo e reflexivo, construindo dessa forma os seus conhecimentos sólidos;
- Promove o auto-desenvolvimento profissional e envolve-se em trabalhos cooperativos, colaborativos e articulados;
- Avalia as necessidades, os interesses e os progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino e aprendizagem às suas individualidade e ao contexto;
- Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didácticos estimulantes para o sucesso em situações concretas de aprendizagem.

Resultados da Aprendizagem do Módulo

No final da aprendizagem deste módulo espera-se que o professor seja capaz de:

- Planificar e agir pedagogicamente como mediador do processo de ensino e aprendizagem (PEA), evidenciando domínio os conteúdos disciplinar do programa do Ensino Primário e as respectivas metodologias de ensino das Ciências Naturais;
- Preparar e realizar experiências laboratoriais na sala de aulas e utilizar estratégias que desenvolvam e estimulam o gosto pelas Ciências Naturais;
- Avaliar o progresso dos alunos, analisar os seus resultados e usá-los para melhorar o seu desempenho;
- Explorar as suas potencialidades regionais e produzir ou adaptar recursos didácticos utilizáveis em sala de aulas e promover o uso das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Auto-avaliar-se, analisar a prática pedagógica dos colegas e engajar-se em trabalhos colaborativos;
- Analisar criticamente os manuais escolares do Ensino Primário e aulas assistidas, quanto à abordagem metodológica e sua adequação ao nível e necessidades de aprendizagem;
- Desenhar estratégias de retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualidade de oportunidade para todos;
- Transformar o Ensino Básico como um instrumento que confere competências fundamentais aos alunos/formandos, fornrcrndo-lhes conhecimentos básicos para a percepção do mundo que os rodeia e meios ou ferramentas para progredir na aprendizagem ao longo da vida e no trabalho.

– Conferir aos alunos/formandos uma formação integral de base, que permita o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

Em relação as estratégias de ensino aprendizagem, o plano tematico do módulo de ciências naturais preconiza metodologias enraizadas na abordagem construtivista e no paradigma crítico-reflexivo, referindo-se a um ensino centrado no formando/aluno e a um sistema de avaliação assente no carácter formativo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Contudo, é fundamental a integração das diferentes metodologias activas, pois permitem que o formando/aluno, não só participe activamente, mas também se envolva na construção do seu próprio conhecimento e no desenvolvimento das habilidades exigidas no actual mercado do trabalho. O ensino centrado no formando/aluno dá maior ênfase às actividades a serem desenvolvidas por este, como centro do processo de ensino e aprendizagem, onde o formador/professor é mediador do processo e tem sempre em conta os conhecimentos prévios e as experiências dos formandos/alunos. Acredita-se que os formandos/alunos, sob orientação clara do formador/professor, realizam diferentes actividades pedagógicas e procuram construir o seu próprio conhecimento (auto-didácticos), recorrendo assim ás diversas estratégias, tais como, o trabalho individual, colectivo, aos pares, em grupo, discussões-debates, investigação entre outras actividades.

Se admitirmos que há um estreito link das metodologias em vigor até então e com as metodologias activas potenciadas actualmente, onde o aluno é o personagem principal e o maior actor responsável em determinar o percurso temporal e delinear o seu processo de ensino e aprendizagem. Então, podemos afirmar que o objectivo fundamental das metodologias activas de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção reflexiva de conteúdos com responsabilidade e de maneira autônoma, consciente e participativa. O aspecto chave que se coloca ainda hoje, neste módulo depois da testagem implementada em 2012, é a questão da inclusão da estratégia de operacionalização das metodologias activas, mas também das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem baseada em resolução de problemas, geralmente não pautada no currículo de escolaridade obrigatória do Ensino primário e do Ensino Básico hoje, assume viés políticos em relação ao mundo real do sujeito. Esta Pedagogia de problematização do processo do ensino-aprendizagem incentiva o aluno a pesquisar sobre estudos de caso; grupos reflexivos interdisciplinares; facilitação de elaboração de relato crítico sobre experiências. A socialização em exposições dialogadas (debates temáticos, seminários, leitura comentada), apresentação de filmes (interpretações musicais, dramatizações, dinâmicas lúdico-pedagógicas) e auto-avaliação dos formadores/professores, formandos/alunos é da responsabilidade de todo o ciclo.

O Ensino orientado para o desenvolvimento de competências exige que a aprendizagem seja realmente orientada para o desenvolvimento das tais competências e permita a articulação entre a teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões. Este tipo de ensino visa desenvolver no formando/aluno a capacidade de mobilizar conhecimentos e atitudes para novas situações dentro da sua actividade profissional. Perspectiva-se, portanto, uma eficaz construção de aprendizagens significativas, levando a mobilização de conhecimentos, que se mostrarão necessários para a implementação de práticas pedagógicas

lectivas. O desenvolvimento e a promoção de competências mostram-se, indubitavelmente, condição essencial para que as diversas áreas curriculares se interliguem e complementem, pois apenas só faz sentido se forem trabalhadas como um todo. As competências têm um carácter transversal, pois são operacionalizadas ao longo da formação, reflectidas nas actividades propostas como evidências dos resultados de aprendizagem. Uma vez que as competências têm caracter transversal é importante frizar que os temas transversais constituem uma estratégia de integração de conteúdos curriculares, que pela sua natureza devem estar presentes em todas as disciplinas das ciências naturais. Estes conteúdos visam desenvolver no formando/aluno um conjunto de competências que o permitam tornar-se num cidadão responsável, activo e interventivo.

A abordagem transversal privilegia estratégias centradas no formando/aluno, assentes em situações

que o levam a reflexão, ao questionamento da realidade, problematizando, argumentando e propondo mudanças significativas, de forma a propiciar uma transferência efectiva para o contexto de escolas primárias e secundárias correspondente ao cíclo básico. Nesta abordagem, as actividades permitem usar formas diversificadas de avaliação que incluem, a produção de cartazes, composição de textos, criação e apresentação de peças, visitas de estudo, trabalhos de pesquisa, relatórios, palestras, debates, seminários, projectos, portfolios, evitando fixar-se simplesmente em exercícios mecânicos de aplicação de fórmulas, que não tenham aplicação no dia-a-dia. A questão das abordagens tranversais conduz-nos a inclusão das chamadas competências transversais, que desempenham um papel cada vez mais importante no mercado de trabalho (Soft skills). Até há poucos anos, as universidades só ensinavam competências técnicas específicas em cursos de graduação e pós-graduação. Um exemplo caricato que aqui trazemos é de um *engenheiro* que levava muitas disciplinas relacionadas com matemática e economia, enquanto um *arquitecto* estudava design e estruturas, portanto, as competências transversais são extremamente importantes para potenciais contratações de trabalho. Este cenário mudou com a sociedade do conhecimento no século XXI. Hoje, os académicos reconhecem que o sucesso profissional depende não só destas competências especificas da área de conhecimento, mas também de outras competências transversais, que antes não eram tidas em conta mas, no entanto hoje, são cada vez mais importantes, as chamadas *soft skills*. O questionamento sobre as competências transversais induz-nos logicamente a citação de dois professores de universidades indianas, que explicam de facto, que as competências transversais são "*um termo*" abrangente que cobre várias competências de sobrevivência, tais como a comunicação e competências interpessoais, a inteligência emocional, a qualidades de liderança, as competências de trabalhar em equipa, as competências de negociação, a capacidade de gestão do tempo e do stress.

Os conteúdos para desenvolver estas competências, provavelmente estejam em Moçambique no chamado currículo local, que é a componente do currículo oficial do ensino primário que incorpora matéria diversa de interesse da comunidade em que a escola está inserida. Esta componente compreende 20% do currículo centralmente definido. A sua abordagem na formação do professor envolve o domínio das técnicas de elaboração e gestão dos conteúdos deste currículo na escola primária, o que pressupõe uma prática efectiva ao longo de toda a formação. A integração dos conteúdos locais nas unidades temáticas deve ter em conta duas formas: o aprofundamento, dos conteúdos dos programas definidos centralmente, tendo em

conta o interesse de que se revestem para o desenvolvimento da comunidade e a extensão que é a incorporação de conteúdos novos nos programas de modo a responder às exigências sócio económicas e culturais para o desenvolvimento da comunidade. Exactamente esta parte esteve totalmente ausente neste módulo de didáctica de ciências naturais, mas que julgamos ser primordial para responder cabalmente com os objectivos preconizados para os quais o módulo foi desenvolvido. Neste contexto, a nova visão geral dos conteúdos do módulo contemplaria, vide a tabela 1.

UNIDADE TEMÁTICA	**CONTEÚDO**	**CARGA HORÁRIA**
(I) Didáctica e Educação em Ciências: Dimensões e Finalidades da didáctica	– Conceito de Didáctica e suas dimensões – Conceito Educação – Competências Profissionais – Educação em ciências e perspectivas do ensino – Educação em ciências no século XXI e finalidades – Perspectivas actuais do ensino e aprendizagem das ciências naturais – Conceito ciência e seus Componentes – O trabalho científico na escola primária (Observação Experimentação e síntese)	14
(II) Planificação e Gestão curricular	– Manuseamento dos programas do ensino das ciências naturais no 2º e 3º ciclo e outros documentos relacionados – Intervenção do professor na planificação pedagógica por unidade curricular – Utilização de Mapas conceptuais – Construção de instrumentos de avaliação em Ciências Naturais	16
(III) Estratégias de ensino e aprendizagem	– Funções didácticas e métodos básicos; – Produção e utilização dos Meios no ensino e aprendizagem de Ciências Naturais; – Trabalho laboratorial e experimental para a resolução de problemas;	14
(IV) Educação formal, não formal e informal e temas transversais	– Diferenciação da educação formal, não formal e informal – Temas transversais – Educação para saúde, – Educação para cidadania e – Educação para sustentabilidade	12

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

(V) Como ensinar outros aspectos relacionados com as ciências naturais	– Ciclo de nitrogénio e da água – Saúde reprodutiva e Sexualidade	12
(VI) Uso das TIC no ensino das ciências naturais	– Ensino hibrído – Metodologias activas	12
	Total de horas	**80= 60+20**

Nota:

– Cada semana de aula contempla 6 horas de contacto e 2 horas de estudo (trabalho independente do formando), o que significa que o módulo tem 60 horas de contacto e 20 de estudo independente.

– Salientar que os temas iv e vi não estavam contemplados como unidades temáticas da proposta anterior em avaliação, foram naturalmente trazidos em função da auscultação feita aos futuros profissionais educadores dos institutos de formação de professores primários.

A introdução da primeira unidade temática: Didáctica e Educação em Ciências: Dimensões e Finalidades da Didáctica, baseou-se na adopção da política nacional de educação feita pelo Governo, em 1995, a qual estabelecia o quadro político do SNE. Embora consciente das inúmeras e urgentes necessidades educativas que continuavam insatisfeitas, o Governo reconheceu que a escassez de recursos financeiros e humanos não permitiria que todas essas necessidades fossem superadas ao mesmo tempo. Assim, a política nacional de educação identificou a Educação Básica e a Alfabetização de adultos como "a primeira prioridade". Neste contexto segundo FRACALANZA; AMARAL & GOUVEIA (1986 pg. 26-27): "o ensino de ciências no 1º e 2º ciclo deve contribuir para o domínio das técnicas de observação e interpretação dos fenómenos naturais; permitir a aprendizagem dos conceitos básicos das ciências naturais e sua aplicação em situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade; garantir a transmissão e a sistematização dos diferentes saberes. Para esta realidade, torna-se necessário desenvolver um ensino de ciências naturais que tenha como foco, nos ciclos 1º e 2º do ensino básico, onde a participação activa dos futuros profissionais durante o processo de aquisição do conhecimento, a partir de actividades desafiadoras de aprendizagem. Os actores de ensino-aprendizagem devem estar conscientes de que o ensino das ciências naturais pode ajudá-los a pensarem de forma lógica sobre os fenómenos que ocorrem na natureza e resolver problemas do seu dia-a-dia. As Evidências Requeridas nesta unidade temática abrange, por exemplo: Resolve os problemas do ensino e aprendizagem aplicando os conceitos de didácticos e educação em ciência; relaciona as dimensões da didáctica com o processo de ensino e aprendizagem; explica as finalidades da educação em ciências no exercício da cidadania; descreve as etapas do trabalho científico realizada sobre a ocorrência dos fenómenos naturais observados ou experimentados e finalmente elabora um portfolio com a descrição das etapas do trabalho

científico sobre a experiência realizada ou fenómeno observado. Constituem conteúdos ou objecto de aprendizagem, os recursos de aprendizagem alistados nesta 1ª unidade dentro da tabela1. Partindo do pressuposto de que o conceito Didáctica, é etmologicamente considerada como a teoria de instrução e qualificado pelo Commenius como a "arte de ensinar", então, podemos neste contexto, afirmar que a didáctica se refere á actividade do professor, no sentido do ensino e aprendizagem, razão pela qual se designa "teoria de ensino". Olhando para os pressupostos de outros autores que apresentam este conceito, Libaneo (1994: 25) diz que a didáctica investiga os fundamentos, condições e modo de realização da instrução e do ensino, e a ela cabe converter os objectivos pedagógicos em objectivos do ensino, seleccionar conteúdo e métodos em função desses objectivos, estabelecer relações entre o ensino e aprendizagem, tendo em conta o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. Ela é uma disciplina altamente questionadora da realidade educacional, dos conteúdos e das metodologias da aprendizagem. Ela não é uma disciplina com verdades acabadas, mas uma disciplina que busca os problemas educacionais e propõe-se novos desafios e dai o seu objecto de estudo, o processo de ensino e aprendizagem.

A principal finalidade desta disciplina nas Ciências naturais é desenvolver nos futuros professores, competências que lhes permitam posteriormente promover com êxito a aprendizagem das Ciências naturais no 1º e 2º ciclo do ensino primário. Portanto, a compreensão dos fenómenos de ensino-aprendizagem dos vários níveis de ensino permite lhes tomar decisões na vida profissional. A integração dos saberes interdisciplinares e exploratória deve promover um ensino analítico e reflexivo (Alarcão, 2002, 42). Significa o professor deve orientar a operacionalização dos conteúdos curriculares durante o processo do ensino e aprendizagem e, identificar os conteúdos dos manuais e dos programas do ensino primário. Portanto é necessário segundo (Alarcão, 1991), uma antecipação do que se vai ensinar na sala de aula, por isso ela deve ser entendida como a ciência de ensinar o quê, a quem, em que circunstâncias, porquê e para quê, pois só este questionamento torna o professor um pesquisador permanente.

A Figura 1 abaixo mostra um ecossistema natural constituída por Cobras, ratos e arroz. O professor pretende introduzir o conceito teia alimentar e promove discussão colocando a questão, o que aconteceria aquele ecossistema se pudéssemos eliminar as cobras?

O diagrama acima mostra uma comunidade constituída de ratos, cobras e pé
O que aconteceria a esta comunidade se pessoas matassem as cobra

O professor explica os procedimentos para realização de um trabalho de investigação a partir do método tempestade mental (chuvas de ideias) ou experiências vivenciadas e solicitar por exemplo ao aluno para descrever num trabalho investigativo, o que tenha realizado nas aulas anteriores no seu quotidiano. Orienta os alunos para realizarem um trabalho investigativo e analisar a questão, o que aconteceria a esta comunidade da figura 1 se o homem matasse as cobras? Por outro lado, facilita a análise e discussão, no sentido de indicar finalmente a correcta e valida resposta. O levantamento dos conteúdos locais da comunidade, onde a instituição de formação está inserida, explica os procedimentos para realização do trabalho investigativo com base nas experiências anteriores. Mas também explica de forma argumentativa, o que aconteceria com a comunidade da figura 1 acima, se o homem eliminasse a população de cobras.

Na Prática o professor deve ter em consideração entre outros os seguintes aspectos: Conhecer bem a matéria a ensinar; criticar fundamentalmente as práticas de ensino; saber preparar actividades para os alunos e saber avaliar. Ele organiza situações de aprendizagem; monitora a progressão das aprendizagens; trabalha em equipa; Participa na gestão da escola, informa e envolve os pais; usa novas tecnologias e enfrenta os dilemas éticos da profissão, assim como administra sua própria formação continuada. Sustentando-nos ainda na discussão de Cachapuz (2002), na qual salienta que no ensino por pesquisa, a avaliação é do tipo formativa, enquanto o ensino por trabalho, a aprendizagem valoriza a aquisição de conceitos num determinado conteúdo, portanto, uma avaliação é do tipo normativa e no ensino por descoberta a avaliação é processual, pois evidencia as capacidades de identificar classificar e formular hipóteses. Podemos portanto, afirmar que (i) os professores têm diferentes perspectivas, sobre as práticas lectivas em ciências naturais; (ii) nem todos os professores se envolvem, de forma consistente em práticas lectiva que reflectem as suas convicções (Boekaerts, 1997 in Day, 1999); (iii) os professores têm um conhecimento) que guia as suas práticas lectivas (experiência profissional). A transição do conhecimento teórico ao prático depende das experiências e da reflexão de cada professor. A didáctica refere-se à forma como os professores avaliam os seus planos de acção, tendo em consideração três aspectos: (a) análise do pensamento-intenção; (b) análise da acção, (c) análise do pensamento-acção. A análise desses itens possibilita definir qual é a perspectiva das práticas lectiva, mas também diagnostica a forma como os professores encaram a necessidade de mudarem as suas práticas face aos novos currículos baseados em padrões de competências e inovações educacionais.

Na verdade as unidades temáticas iv e vi preconizam o desenvolvimento dos potenciais intelectuais dos alunos, que aplicados na resolução de problemas, possam melhorar a qualidade da sua vida (Alarcão (1996). Esta capacidade desenvolvida em situações problemáticas e complexa de aprendizagem mobiliza um conjunto de Competências que integram o conhecimento cognitivos (conhecimentos, capacidades e atitudes) para resolver com exactidão uma série de problemas pertinentes (Perrenoud, 1997). Esta afirmação do Perrenoud, integra conhecimentos, capacidades e atitudes activados em diversos tipos de situações e que seja capaz de produzir respostas ou realizar tarefas. Neste contexto, alguns autores classificam as competências em gerais (*soft Skill*) são adquiridas no período escolar e na prática do trabalho, mas que servem para qualquer actividade, portanto as competências gerais, o nosso entendimento actual resulta da confluência das competências de pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformá-la em conhecimento. Enquanto as

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

específicas são aquelas adquiridas na especialização profissional, não são transferíveis, a não ser indirectamente, pelas habilidades adquiridas que possam ser readaptadas. Os conteúdos, são estritamente de uma especialidade definida. Então, no nosso entender, este módulo se ressente da falta de unidades temáticas ou conjunto de conteúdos que possam assgurar o desenvolvimento de competências transversais (*soft Skill*), que são na verdade extremamente fundamentais na formação do professor, sujeito que deve assegurar com uma certa dinâmica a formação e moldagem de uma personalidade que a sociedade tanto deseja. Julgamos que talvez, tenha sido exactamente, por isso que o Perrenoud (2003) referiu ainda, que o termo competência é polissémico, pois pode, contudo, identificar-se algumas dimensões que perpassam as diversas definições existentes na literatura da especialidade, como envolver recursos cognitivos em situações específicas para a resolução de situações complexas. Assim, ser competente parece pressupôr conhecimentos, capacidades, atitudes que sejam mobilizáveis para resolver, com pertinência, um conjunto de situações complexas para o sujeito. Desta constatação conclui-se que, "competência" é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de outras situações. Por exemplo, localizar-se numa cidade desconhecida e mobilizar as capacidades de ler um mapa, e trazer referências geográficas da escala (Perrenoud, 2003).

Conclusão

Depois de termos auscultados e discutido em diferentes abordagens a avaliação do módulo de didáctica de ciências naturais, chegamos a conclusão, que em termo de desenvolvimento de competência transversais (*soft Skill)*, ele apresenta uma deficiência, por isso julgamos ser pertinente fazer a inclusão dos conteúdos que nos levam ao questionamento sobre as competências profissionais, que não sao necessariamente objecto de conteúdos específicos de cada área de conhecimento. A noção do desenvolvimento desse tipo de competências transversais, e suas consequências nas sucessivas reformas educativas (como a exemplo da avaliação deste módulo e a respectiva provável proposta para revisão), ressurge, segundo Roldão (2003), na década de 80 do século XX, dada a crescente exigência do mercado de trabalho, que já não abrange apenas as competências profissionais específicas, mas também as transversais (*Soft Skill*), provocadas pelo crescimento e complexidade económica. Reaparece, igualmente dada a ineficácia da escola, o distanciamento face à realidade ao nível da formação dos indivíduos, que sejam capazes de fazer face a esses desafios, ao serem integrados na vida activa. Segundo Hortsch (2004) as competências profissionais são classificadas em competências da área específica, metodológicas, didácticas, social, etc. e competências transversais, facto que não entra em contradição com a concepção discutida por Perrenoud (2003). O outro questionamento relevante é relativo as competências profissionais transversais, que podem ser desenvolvidas nos ciclos do ensino primário e básico. Na literatura consultada constatamos e encontrámos várias classificações relativas às competências transversais a desenvolver em contexto educativo. Nos documentos da Revisão Curricular e em brochura do Ministério de Educação, definem-se cinco competências transversais: i) métodos de trabalho e de estudo, que envolvem, por exemplo, a participação em actividades individuais e colectivas, identificar e seleccionar métodos de trabalho e de estudo; ii) tratamento de informação resultante de actividade de pesquisa, organização, tratamento e produção de resultados, em função das necessidades dos

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

problemas a serem resolvidos e dos contextos situacionais; iii) articulação, que envolve, entre outros, a utilização de diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos, às necessidades e o enriquecimento do vocabulário. Mas que, a abragência das referidas competências transversais na revisão concreta deste módulo devia entre outros, incluir não apenas conteúdos alistados na tabela 1, mas também as estratégias cognitivas, que a nosso ver, circunscrevem-se muito às competências de resolução de problemas, bem como a identificação dos elementos constitutivos de um problema. Por outro lado, a escolha e aplicação de estratégias de resolução, o relacionamento interpessoal e de grupo, incluem por exemplo, actuação segundo certas normas e critérios de responsabilização no sentido ético. As competências transversais de aprender a aprender se relaciona com as competências de tratamento de informação e comunicar adequadamente e responsavelmente se relaciona com a competência de comunicação interpessoal e de grupo e de desenvolvimento de atitudes. Enquanto a reflexão crítica se relaciona com o desenvolvimento da opinião pessoal com base em argumentos, que induzem a resolução de situações problemáticas, que envolve por exemplo, a tomada de decisões num determinado processo de pesquisa ou de construção de conhecimentos.

Pretende-se com esta avaliação do módulo trazer uma abordagem sobre as tendências actuais no ensino das ciências naturais seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Durante muitos anos o ensino das ciências naturais nos diferentes níveis do ensino primário esteve centrado na memorização de conteúdos e na aplicação de regras à resolução de questões colocadas pelo professor (Ausbel,200). Esta visão entendia as ciências naturais como algo organizado de conhecimentos, de regras a aprender e a aplicar sem qualquer ligação com a realidade (Fischer, Bruhn & at all, 2002). Hoje percebe-se que este modo de ensinar as ciências conduz o aluno à aquisição de conhecimentos teóricos que lhe permite aprender para dar resposta aos testes de avaliação. Falta realmente a aprendizagem de técnicas que consolidam os mecanismos necessários a formação da personalidade. Então, essa forma de conceber ou elaborar os conteúdos dos currículos e programas, tendo em conta as necessidades de aprendizagem centrada quase exclusivamente na aquisição de conhecimentos intelectuais, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento das competências profissinais transversais (afectivas e sociais), constitui um défice evidente deste módulo (Boekaerts, 1981). Portanto como se referiu a autora, a forma como se organiza o ensino, como se escolhem os conteúdos ou como se decide sobre recursos metodológicos depende das competências transversais, que propomos incluir nas unidades temáticas iv e vi da tabela 1. Eis aqui, uma das razões que justificam a revisão do módulo de ciências naturais e a inclusão dos conteúdos referidos nas unidades iv e vi da tabela 1. A necessidade de os professores do ensino básico adquirirem competências essenciais para perspectivarem ou iniciarem o ensino e aprendizagem das ciências naturais é uma condição *sine qua non*, na qual eles devem liderar o processo pedagógico manifestando as seguintes características: **orientação às pessoas, s**ignifica ser sociável, expressivas e próximas, o qual oferece muito potencial no momento de conseguir compromissos, seja com os objectivos da organização ou em projecto em particular; **tendência à cooperação, i**sto faz com que o trabalho em equipe seja mais natural, activas na inclusão e contenção das pessoas, mas também se preocupam com que os processos sejam organizados; **capacidade de agir em muitas direções, o professor c**onta com a capacidade de pensar e agir em muitas direções ao mesmo tempo, o que representa uma vantagem no momento de tomar decisões e enfrentar crises durante o processo de

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ensino-aprendizagem; **liderança horizontal, que** é inclusiva, encorajadora, participativa e compartilha o poder com aqueles que lidera, criando e fortalecendo a identidade do grupo; **predomínio do emocional, consiste e**m geral, capacidade de ter em conta o lado humano das pessoas e gerar a altos níveis de empatia; m**aior predisposição à mudança, o** estilo do professor é inovador, flexível, comunicativo e persuasivo com um firme sentido de responsabilidade centrado no sujeito.

Bibliografia

Alarcão, I. reflexivo critica sobre o pensamento e os programas de formação de porfessores. In Alarcão (org), formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão, Porto Editora 1996

F. Fischer, J. Bruhn, C. GrÄasel and H. Mandl, Learning and Instruction 12, 213 (2002).

M. Boekaerts, Learning and Instruction 7, 161 (1997).

D.P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View (Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2000).

CACHAPUZ, A. (1995). O ensino das Ciências para a excelência da aprendizagem. In A. Carvalho (Ed.), Novas Metodologias em Educação (pp.349-385). Porto: Porto Editora.

DAY, C. (1999). Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente. Colecção Currículo, Políticas e Práticas (7) Porto: Porto Editora.

Hortsch, H. Berufspadagogisches Heft: Beruschullehrer, 2004

Libanêo, J. C. Didáctica, são Paulo: Cortez Editora

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIANDO UMA EXPERIÊNCIA

Bruno Vasconcellos Silva[1]

Introdução

Visando realizar uma experiência de formação continuada, motivada pelo desejo de promover as demandas e as necessidades referentes à lida cotidiana dos professores de educação física, cujas quais pudessem ser ouvidas e discutidas, bem como os participantes, de modo coletivo e colaborativo, contribuíssem no processo, reconstruindo as propostas no decorrer dos encontros, valorizando o seu saber-fazer.

Em tal dinâmica, o professor/pesquisador, assumindo a função de mediador dessa experiência formativa, planejava e organizava os encontros, cujos temas/propostas/sugestões foram elencados pelos demais docentes, desse modo, esses também atuaram como corresponsáveis pelo desenvolvimento, contribuindo para repensar a formação continuada.

Entendendo a experiência como algo marcante em nossa trajetória. Constituindo-se como uma memória viva, que passa por nós e se torna promotora de aprendizado e reflexão. Sendo singular, produtora de diferenças/pluralidades/heterogeneidades, irrepetível e incerta. Não podendo ser um caminho para o objetivo previsto ou uma meta conhecida de antemão, mas é a abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar (BONDÍA, 2002).

Nessa direção, compreende-se que avaliar é refletir permanentemente sobre as finalidades do que vem sendo experimentado no cotidiano, colaborando para analisar e valorizar suas particularidades. A avaliação pode organizar o conjunto de ideias, ações, estruturas e relações, com o objetivo de compreender e qualificar as instituições educativas coletivamente (SACRISTÁN, 1998).

Assim, para este texto, apresentamos uma pesquisa de dissertação de mestrado que não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização. Tal estudo avaliou uma experiência de formação continuada de professores de educação física, do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Cariacica, localizada na Grande Vitória, Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, Brasil. Tal formação foi mediada pelo pesquisador, professor desse ente federado, subsidiada pelos princípios da construção coletiva e colaborativa.

Ressaltamos que a experiência formativa avaliada não se restringiu a um individualismo e voluntarismo por parte dos professores. Partimos do pressuposto de que o conhecimento docente pode ser desenvolvido no processo de formação continuada para promover capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática, bem como contribuir para aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de maneira comunitária, desenvolvida com a ajuda dos pares (IMBERNÓN, 2000).

A experiência e os procedimentos metodológicos

[1] Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes), bem como aluno do curso de doutorado do mesmo Programa.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A experiência de formação continuada investigada poderia ter uma carga horária de até 120 horas para cada professor. Para tal, foram incluídos os seguintes critérios: a) participação presencial em seis encontros (24 horas); b) apresentação de trabalho por escrito, no qual o professor poderia entregar um relato descritivo de sua prática, podendo utilizar imagens (46 horas); c) apresentação de trabalhos no seminário de práticas, (10 horas) e; d) interação na plataforma *moodle*, cuja proposta foi dar continuidade aos debates dos encontros presenciais por meio digital (40 horas).

A escolha dos docentes envolvidos na experiência foi por designação, visto que, além dos professores estatutários, havia os contratados por determinação temporária que ingressaram na Rede de Ensino via processo seletivo. Participaram 105 profissionais no total, incluindo o mediador. Desses 50 eram estatutários, com um predomínio dos professores (58,2%), em detrimento das professoras (41,7%). Todos os docentes eram licenciados, 85,7% com especialização *lato sensu*, um mestre e nenhum doutor na ocasião.

Em toda Rede de Ensino investigada, havia 68 escolas que ofertavam o ensino fundamental no diurno. Eram 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) que ofertaram somente turmas para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, 22 Emefs que abrangem todo o fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, 6 Emefs que atendiam exclusivamente as turmas de 6º ao 9º ano, bem como 9 Centros Municipais de Educação Infantil que ofereceram turmas de 1º ano do ensino fundamental.

As condições de trabalho não se diferiam consubstancialmente da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, com um alto quantitativo de alunos por turma, escassez de recursos didáticos pedagógicos, estruturas físicas das escolas carecendo de melhorias e com profissionais lecionando em dois ou até três turnos, ou mesmo exercendo outras atividades remuneradas para proporcionar uma renda extra.

Nos apropriamos das entrevistas semiestruturadas, com nove atores que se envolveram de diferentes maneiras, a saber: a) três docentes que tenham se envolvido em toda a experiência de formação continuada, contando a frequência desejável nos encontros presenciais, nos quais tenham demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, tenham entregado o trabalho escrito, participado na plataforma *moodle* e apresentado seus relatos de experiência no seminário de práticas; b) três professores que tenham se envolvido parcialmente, contando a frequência desejável nos encontros presenciais, tenham demonstrado interesse e envolvimento nas atividades propostas, contudo não participaram da plataforma *moodle* e/ou não apresentaram seus trabalhos no seminário; c) três docentes que não demonstrando interesse nas atividades propostas e; d) todos deveriam ter participado dos processos de formação continuada da Rede nos últimos dois anos, visto que o processo formativo foi uma continuidade desses.

Além disso, também utilizamos a observação participante e o diário de campo. O trabalho de campo se caracterizou pela interação social entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, professores de educação física estatutários e contratados.

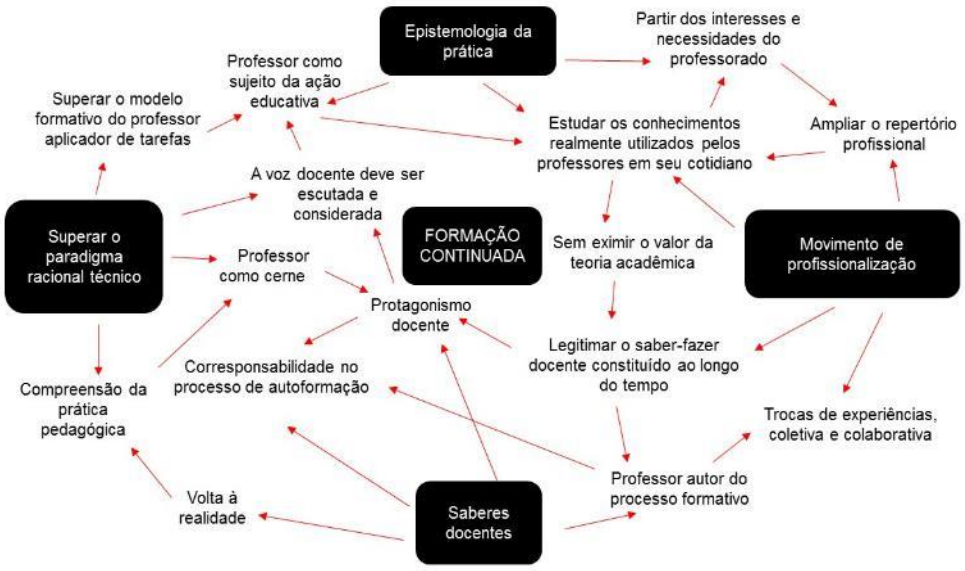
Nesse sentido, apoiado em Sarmento (2011), o estudo foi interpretativo. De maneira que interpretar a ação e sua simbolização realizada pelos atores sociais, pode ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, onde o trabalho relacional pode ser uma das condições para a interpretação científica.

Interpretar a avaliação docente da experiência de formação continuada, pode ser correlacionada a tal paradigma, tornando o pesquisador o principal instrumento de busca das informações, tendo a fonte direta no próprio ambiente, preocupando-se com o contexto, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).
Assim, as interpretações das informações que emergiram deste estudo foram realizadas indutivamente, sem a preocupação de afirmar ou negar hipóteses; as abstrações foram construídas à medida que as categorias se agruparam, permitindo a melhor compreensão do objeto e aprofundamento das análises do estudo.

A formação continuada numa amálgama de conceitos

Por meio do mapa conceitual (Figura 1), pretendemos ilustrar a ideia de que, no debate acadêmico, a seara sobre a formação continuada docente, parece que se encontra envolta em conceitos que emergem e se imbricam através dos temas que a tangenciam. Os temas identificados e explorados foram: a perspectiva crítica, a epistemologia da prática, o saber-fazer dos professores e o movimento de profissionalização docente.
Vale ressaltar que nos debruçarmos, sobretudo, a respeito dos estudos de Arroyo (2000), Tardif (2002) e Nóvoa (2002). Esses autores que nos provocaram a refletir sobre tal ilustração do mapa conceitual.

Figura 1 – Mapa conceitual: amálgama de conceitos que emergem em torno da formação continuada docente



Fonte: Do autor.

Tais conceitos, que se apresentam interligados como um emaranhado de teias, parece que se manifestam de forma amálgama na formação continuada. Nesse sentido, pretendemos fundamentar melhor essas discussões que envolvem o processo formativo docente nas

sequências do texto. Então, no próximo tópico, discutimos os pressupostos da perspectiva crítica, em contraposição aos fundamentos dos preceitos da razão tecnicista, nos quais desconsideram a complexidade da prática pedagógica imersa na lida cotidiana docente.

Por uma valorização das competências técnicas e humanas

A proposta na qual os acadêmicos produzem conhecimentos para serem aplicados e, por conseguinte, resolverem os problemas da prática é denominada de racional técnica. Tal modelo afirma que a atividade docente é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas e para a aplicação de teorias e técnicas científicas.
Segundo Arroyo (2000), esse modelo prepara para dar conta das competências fechadas, incluindo no processo formativo uma autoimagem reduzida da função social do professor e da escola. São gerações docentes herdeiras dos preceitos tecnocráticos, do autoritarismo, do modelo produtivo modernizado, do modelo científico utilitário e do pensamento único neoliberal.
Em contraposição, para Tardif (2002), os saberes das ciências da educação e das instituições de formação docente não podem fornecer respostas precisas sobre o "como fazer", pois os professores tomam decisões e desenvolvem estratégias de ação em plena atividade, sem poder apoiar-se no "saber-fazer" técnico-científico.
Essa perspectiva, da racionalidade crítica, visa a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano, tendo o docente como ator ativo que, em seu percurso auto formativo, desenvolve a capacidade de reconstruir seus próprios conhecimentos, por meio da necessidade de utilização desses saberes, de suas experiências, de seus contextos e da própria formação.
Assim, a aprendizagem se dá no processo de interação. Portanto, nas lidas cotidianas são utilizados conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum e das competências sociais. As técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas nos saberes do dia-a-dia (ARROYO, 2000).
Sugerimos, conforme Nóvoa (2002), uma nova presença docente, inviabilizando as polarizações do trabalho pedagógico entre concepções/especialistas e execuções/professores. Então, endossamos fomentar as pedagógicas híbridas. Essas valorizam competências técnicas e humanas, com imagens docentes também híbridas (ARROYO, 2000).

Repensar o processo de formação continuada

Para repensar o processo de formação continuada docente, parece-nos interessante partir da compreensão de Tardif (2002, p. 10) sobre a epistemologia da prática profissional: "[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".
Nesse sentido, Arroyo (2000) propõe um espaço/tempo de escuta dos docentes, cujo fim é proporcionar materiais de estudo, trocas e partilhas de saberes e experiências. Esse processo, para Nóvoa (2002), possibilita a defesa da especificidade, superando os limites de cada área/disciplina, na qual emerge melhor e mais fundamentada, bem como podem ser encarados como questões da docência.
Assim, os professores podem ser dirigentes da própria prática formativa. Exercendo uma construção coletiva, articulando suas experiências com a ressignificação teórico-pedagógica. Aprendizado que requalifica, despolariza funções, cria um novo perfil, edificando uma

direção de dentro, sem necessidade da eterna tutelagem de profissionais externos às escolas (ARROYO, 2000).
Portanto, parece-nos relevante repensar a formação continuada dos professores de educação física escolar, por meio de princípios que se aproximem dessa proposta, na qual possibilite instituir novas relações entre os docentes com o saber pedagógico e científico, de maneira que sobrepuje a ausência de teorização e sistematização do trabalho docente (NÓVOA, 2002).

Os saberes de ofício

Segundo Arroyo (2000), apenas os mestres de ofício sabem determinado fazer, aprenderam os seus segredos, saberes e artes. Tais predicados podem ser associados à função docente, visto que o termo ofício de mestre remete à memória (docente) e o termo ofício conduz à artífice, que sugere um fazer profissional qualificado, um saber de ofício, o domínio de um saber específico.
Esse saber específico dos professores é variado, plural e heterogêneo, possibilita a formação de um amálgama de diferentes saberes, construídas, relacionadas e mobilizadas de acordo com a exigência da prática pedagógica (TARDIF, 2002; ARROYO, 2000).
Para Tardif e Raymond (2000), os saberes-fazeres relacionados com o trabalho docente são temporais. As situações da lida exigem dos professores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridos e dominados progressivamente, em contato com essas mesmas circunstâncias.
Os saberes personalizados, também situados, são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho. Ganham sentido, dentro de um contexto onde os saberes são construídos pelos atores em função dos ambientes de trabalho. São apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar das pessoas (TARDIF, 2002).
A constituição dos saberes docentes se refere igualmente às experiências do presente e do passado e do conhecimento adquirido no contexto de sua vida pessoal, familiar e escolar. A integração dos saberes à prática profissional acontece majoritariamente por processo de socialização das experiências pré-profissionais ou de socialização profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).
Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que o ofício de mestre se tece entre os fios que se cruzam na produção social, política, cultural e religiosa. Fios que podem ser separados para análises e esclarecimentos. Contudo, na vivência, a separação é mais lenta e difícil. O tecido é reforçado no cotidiano escolar que está imerso na comunidade e nas famílias. Esses fios não se desfazem com quereres, discursos, análises ou pesquisas.
Então, quando o coletivo expressa suas vivências e consciência em sentimentos e práticas, aprende-se uma cultura política tecida nos fios do sentimento e da prática profissional, cultura aprendida nas superações. Essas podem ser promovidas no processo de formação continuada.

Os sentidos da formação continuada para os professores

De maneira geral, para os professores participantes da experiência de formação continuada, os encontros permitem uma perenidade em seu saber-fazer, sobretudo, quando dialogam com seu cotidiano.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> Conseguir fazer [a formação continuada] com que refletisse com temáticas, que escutassem a nós para dar mais significado, contribuindo no meu modo de pensar, agir e avaliar a realidade escolar. Uma troca de experiência é muito válida na formação. Não que viesse de cima para baixo, de fora da nossa realidade e fosse interferir, como se soubessem o que passa em nossa aula (DOCENTE 2).

A busca pela formação não pareceu se configurar no que ela pode oferecer; onde os professores priorizam aquilo que pode ser apropriado, objetivando responder às suas demandas. A coletividade e protagonismo no processo formativo foram exaltados, por meio das trocas de experiências.

Para Arroyo (2000), o saber-fazer docente é muito mais para ser vivido do que transmitido. Se apropriar dos conteúdos e metodologias dos pares, possibilita repensar seus ofícios de acordo com seus contextos e peculiaridades. Embora soe um "praticismo" exacerbado, bem como um reforço a polarização entre a teoria e a prática, é compreensível os dizeres como: "A gente gosta mesmo é da prática! Gosta, sim, de ouvir, debater, mas gosta de formações mais práticas!" (DOCENTE 3).

Uma hipótese para a "resistência" às formações teóricas reside no fato das formações constituírem como lugar da teoria e da capacitação e a escola o contexto de sua aplicação. A questão não está no distanciamento dos professores quanto ao uso da teorização, mas no processo que delegou à formação a polarizar teoria-prática (MOLINA NETO, 1998).

A desvalorização dos saberes docentes pelas autoridades é um problema político; não epistemológico ou cognitivo. Parte do problema está no estabelecimento da divisão do trabalho, entre os que pensam e elaboram e os que aplicam e executam (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Além do "ah, é tudo a mesma coisa! É só bláblablá!"

Os professores identificam uma ruptura da perspectiva do processo formativo da Rede, onde essas pareceram dar mais sentido aos seus fazeres.

> Entrei na Rede em 2008 e ouvia as pessoas: Ah, é tudo a mesma coisa! É só bláblablá! [a formação continuada]. Mas nessas percebi mudanças. Vi a importância da formação e a complementação daquilo que faço. Os relatos dos professores ajudavam a responder perguntas, temos um grupo que pensa parecido com as mesmas angústias dentro da área (DOCENTE 5).

O diálogo da Rede com o coletivo é exaltado como ruptura em relação à formação. Um processo de desconstrução que visa a supera o estilo verticalizado, possibilitando as trocas de experiências entre os pares de acordo com suas realidades e peculiaridades (ARROYO, 2000).

Enfatizam a reconstrução coletiva e colaborativa, a continuidade com os outros anos, o diálogo com sua lida, as trocas de experiências e o fato de estarem à frente da mediação.

> As formações trouxeram mesmo as nossas necessidades, coisas que o colega trabalha e a gente consegue ver na nossa prática. As formações foram mais enriquecedoras e válidas, conseguia trazer muita coisa para meu cotidiano. Na primeira formação, você [mediador] fez uma análise dos últimos anos e perguntou: o que esperávamos para este ano? Qual

> era nossa expectativa? O que e como queríamos os encontros? Teve um questionário para mapear os temas debatidos (DOCENTE 6).

A guinada da perspectiva é o fato dos professores assumirem a função de mediar sua formação, uma direção de dentro, socializando suas experiências e significados. Supera a ideia das práticas serem mero ponto de chegada, algo no fim da linha para ser modificado, com supostas mudanças de fora, uma formação continuada refletida no próprio espelho, projetando sua autoimagem, percorrida em suas realidades (ARROYO, 2000).
Sobre o professor/mediador ser da Rede, participante das formações continuadas e estar na escola atribui maior diálogo com sua lida. Aproxima da proposta da horizontalização, embora ajuízam quase uma exclusividade nos saberes da experiência: "Foi essencial o mediador ser do município. Entende a realidade dos profissionais, a clientela, a escola, dificuldades e facilidades" (DOCENTE 4).
Os professores ratificam a interação coletiva e colaborativa no processo:

> Na vivência [prática], os professores juntaram-se em grupos. Em seguida, os demais colegas que 'dominavam' o conteúdo começaram a colaborar nas 'monitorias', formando novos grupos. O objetivo era além de quererem aprender o jogo ou jogar, mas no como se ensina, perguntando como o outro faz. Percebia-se uma troca de experiência (DIÁRIO DE CAMPO).

Não observamos um praticismo, nem postura anti-intelectual, ou um perfil docente sem domínio de conteúdo. O como apoia-se nas teorias e matrizes pedagógicas. A prática docente é um filtro para transforma o conhecimento em função da sua lida. Aprender para ensinar significa vivenciar experiências que possibilitem repensar seus saberes-fazeres (ARROYO, 2000).

Refletindo sobre as dissonâncias identificadas no processo

Identificamos dissonâncias nessa experiência que apontam condicionantes difíceis de serem superadas. Destacamos a falta de interação entre as escolas/professores e o órgão central (Secretaria de Educação): "A escola não entende a importância da formação. É trabalho também, produzimos e trocamos conhecimentos [...]" (DOCENTE 7).
A organização curricular das escolas desfavorecia o acesso à formação continuada, de maneira que o tempo pedagógico dessas, organizado racional e administrativamente, precisa sobrepujar o dilema anacrônico entre o que se projeta na formação continuada e a prática pedagógica necessária: "[...] A própria estrutura da Prefeitura amarra, por conta da disponibilidade de tirar o profissional da escola. Deveria ter um tempo hábil para isso!" (DOCENTE 9). Corroborando com isso, outro professor assevera: "[...] faltou olhar para nossa rotina! O professor tem que estar liberado [...] para as formações! É direito!" (DOCENTE 7).
Identificamos paradoxos entre os textos legais sobre a Educação e a valorização docente. Tais textos rezavam atribuições que, de certo modo, inflexibilizaram o processo. A letra fria da lei, de alguma maneira, estabeleceu obstáculos para os professores participarem da formação continuada.
Os textos legais estabelecem direitos e deveres ao magistério que se apresentam de maneira dúbia, haja vista as obrigações docentes quanto a carga horária e dias letivos, que parecem

impossibilitar seu tempo e compromisso nos encontros formativos, ao passo que, ainda sim, o órgão central oferta formação continuada aos professores, cujas presenças são exigidas.
Outro paradoxo identificado foi a busca por cursos de qualificação pagos, com o propósito exclusivo de titulação, visando melhores posições nos concursos, bem como, quando estatutários, buscavam somente aumentos sazonais em sua progressão profissional. Modelo pautado na transferência de conhecimentos.

> "Fiz pós-graduação depois de três anos de formado, mais para título! Foram dez sábados. Você ia lá, abria o caderno, colocava seu nome e ia embora. Terminei a faculdade, daí começou os concursos e eu não tinha pós. Perdia na parte de titulação, daí eu procurei. Mas, fora isso, não sou participante [de eventos e grupos de estudos]. A maioria são durante o dia, fica difícil conseguir liberação da escola". (DOCENTE 8).

Assim, parece que os docentes se tornam meros consumidores e aplicadores do saber. Proposta cultuada pelo ideário neoliberal que fomenta os paradoxos do individualismo e da competitividade para o mercado, promovendo uma falsa prevalência de eficácia do privado em relação ao público, haja vista a rapidez e a quantidade de vezes que se pode adquirir certificação (SILVA; FIGUEIREDO, 2021).
Realizamos uma analogia com a ideia da Mcdonaldização de Gentili (1996, p. 31):

> [...] Se o sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo.

"Mcdonaldizar os saberes docentes", como se fossem "Mc certificados", produzidos por "Mc fábricas", assemelhasse ao que Gentili configura como mercado educacional, em que os professores devem definir suas estratégias competitivas para atuar, ou seja, galgar melhores classificações nas progressões e concursos. Com o "Mc certificado", pode conquistar nichos melhores, isto é, melhores classificações, que respondam à demanda de consumo.
"Mcdonaldizar os saberes docentes" é reagir aos estímulos desse mercado educacional o que contraria a especificidade relacional e o convívio que a Educação depende. Carecemos superar os preceitos técnicos instrumentais na formação dos professores. A aprendizagem se dá, sobretudo, na interação entre os pares. Esse núcleo fundante dá sentido a toda ação educativa que está posta no como se dão esses complexos processos (ARROYO, 2000).
Ajuizamos também sobre o querer e a vontade dos docentes para um maior engajamento em sua formação. Os professores entenderam que seus pares eram acomodados, por isso, não se envolviam, nos dizeres deles:

> "[...] a maioria é acomodada! Não é o de anos de formado; é aquele que não quer trabalhar, não quer mudar [...] O concurso traz a estabilidade, isso traz alguns pontos negativos, acaba estagnando, faz com que poucos busquem para além da graduação [...]" (DOCENTE 5).

Além disso, tais "adjetivos" não foram lançados aos professores em final de carreira; eram dirigidos aos mais novos da profissão, esses parecem não se preocupar com uma melhora

permanente; contrariando uma proposta formativa para valorização de seu ofício e melhoria da qualidade da Educação. O que colocou em xeque as ideias do ciclo de vida docente, sobretudo a de que os novatos são mais predispostos a enfrentar o novo e o incerto (ALVES; AZEVEDO; GONÇALVES, 2014).

Vale ressaltar a questão levantada sobre a seleção dos profissionais para atuar no setor público. A educação pública seleciona seus professores por concursos, proporcionando sua efetivação, estabilidade e um *status* de profissional protegido pelo Estatuto do Magistério. Tal condição, possibilita o engendramento de seus planos futuros, evitando constantes disputas no mercado de trabalho. O que pode contribuir com os "predicados" de acomodação e de desinteresse dos professores.

Outra característica a ser considerada é quando não se faz uma opção consciente e decidida pelo magistério, ou quando as oportunidades de trabalho não permitem fazê-la. Esses professores podem se deparar com uma situação conflituosa, onde sua identidade profissional não está cristalina, ou mesmo pode ser refletida em conflitos/tensões (BRACHT *et al.*, 2002).

Nessa direção, Rodrigues *et al* (2020) assertam que um momento é constituído de um conjunto de elementos materiais, psicológicos (afetivos) e passionais, dessa forma não entramos em um momento por acaso, e sim, somos convocados a entrarmos neles, onde esses vão se entrelaçando e nos levando a fazer escolhas sem percebermos. Em sua maioria, essas escolhas são inconscientes. Por isso, muitos professores não sabem o porquê fizeram a escolha em cursar a licenciatura em educação física.

Assim, essas autoras advogam que a construção da identidade pode ser caracterizada por diversas situações, como as características demográficas, os traços de personalidade, a motivação para a docência e sua desistência devido a diversidade de aspectos enfrentados, o desenvolvimento profissional, o contexto da sociedade na docência, as emoções vividas, conhecimentos e crenças pré-estabelecidos e pressões por parte das instituições atuante.

Apontaram, também, a questão da subjetividade, bem como a relação família/amigos como fatores impeditivos para buscarem uma formação contínua: "É muito subjetivo! Às vezes, o cara sai dali e vai para outra escola, ou brigou em casa, ou trabalha dois, três horários, daí encontra seus amigos na formação e quer conversar; não quer participar" (DOCENTE 7).

De maneira geral, reconheceram suas dificuldades para participar da formação continuada, subsidiada pelos princípios da coletividade e da colaboratividade. Avaliaram que seus pares precisam de querer e de ter vontade para mudar e se engajarem nas propostas.

Nessa direção, para Silva e Figueiredo (2021), o "sucesso" da experiência formativa está relacionado com o interesse e a motivação dos professores em querer. Precisam de ter vontade de mudar. O interesse para participar e envolver-se na formação tem uma razão que precisa ser mais investigada.

Então, pode ser relevante promover esses fatores que se constroem sobre o magistério. Buscar o que é valoroso significa atribuir um sentido/significado pessoal e um reconhecimento social sobre seu saber-fazer. Parece-nos que a motivação pode ser fomentada, provocando os professores de educação física escolar de dentro para fora, podendo ser a motivação que confere a humanidade à sua existência (LIMA, 2005).

Ressaltamos que os temas/conteúdos dos encontros partiram dos próprios professores participantes da formação, embora parte deles se envolviam nas propostas quando lhes fossem conveniente, ou quando se identificavam. Deduzimos que, em sua lida, é possível

que atuem apenas com os conteúdos que também lhes convêm e se identifiquem, limitando o conhecimento dos alunos.
Além do mais, ressaltam a questão do desgaste da lida cotidiana, como os problemas estruturais e carência de materiais das escolas e a relação comportamental/disciplinar cada vez mais difícil por parte dos alunos e comunidade (DUTRA; BENITES, 2018). Assim, parecem promover certa aversão à busca por investimentos na profissão.

> "Um colega fala: 'Rapaz, não me vejo fazendo mestrado e doutorado! Ficar lendo pra caramba, tá doido!'. Já botou na cabeça que o que já aprendeu até agora está bom, é efetivo e pronto. A cada ano os alunos estão piores, batem de frente. É cansativo, estressante, o cara acomoda mesmo. Aí pensa: 'Ah, vou estudar?! Pra quê?! Vou dar minha bolinha!' 'Não valorizam nem com material, trabalhei em escola que nem pátio tem!'. Acho que o cara desmotiva e vai para formação só para aquilo mesmo" (DOCENTE 9).

Assim, emerge outro paradoxo: os professores se acomodam por serem estatutário, não investindo na carreira pela segurança que seu cargo proporciona, está estagnado; queixa-se de sua desvalorização, condições e estruturas estarem aquém das quais seu ofício é merecedor, porém não se interessam em sobrepujar as adversidades devido à estabilidade. O paradoxo denuncia que é difícil reivindicar maior valorização profissional e melhores recursos, se, ao mesmo tempo, se acomoda com as condições que a estabilidade lhe proporciona.
Quando afirmam que a graduação foi suficiente, possibilita-nos a refletir sobre o "estoque" de conhecimentos produzidos nesse período. Esses foram "administrados" ao longo de sua vida profissional e acabariam, simultaneamente, ao fim da carreira. Foi "estocado" na medida certa; não precisando mais ser "reposto".
Superar essas dissonâncias no processo formativo pode auxiliar na melhora das práticas pedagógicas dos professores em suas lidas cotidianas, evitando um possível "rola bola" nas aulas de educação física escolar, assim como, poderia evitar o abandono de sua formação ao longo da carreira.

Síntese propositiva

Interpretamos que parecem emergir, em meio ao debate académico, aspectos orientadores do processo formativo que podem colaborar para um repensar da formação continuada docente. Tais aspectos, representados no Mapa conceitual, podem ser princípios orientativos para guiar as formações continuadas.
Tais aspectos, autoprojetados pelos docentes, não nos pareceram possíveis de serem interpretados de forma isolada. Manifestaram-se de maneira amálgama à realidade da experiência de formação continuada e, também, entre si.
Nessa direção, ressaltamos que para melhoria da formação continuada dos professores de educação física, não se pode atribuir a uma mera concepção teórica a ser projetada. É uma ampla mudança, que suscita a carência de reações a estudos, para que atenda à realidade docente ao provocar a ruptura com algumas perspectivas cristalizadas.
Assim, promover interações entre os órgãos centrais (Secretarias de Educação), professores universitários ("teóricos") e professores da escola ("práticos"), nos parece indispensável e

viável para valorizar cada contexto e realidade e, desse modo, colaborar continuamente com o enfrentamento dos desafios latentes.
Os professores, coletiva e colaborativamente, podem desenvolver instrumentos intelectuais, ou seja, "ferramentas" que facilitariam o mecanismo e o processo formativo contínuo. Podem promover a organização de espaço de aprendizagens entre os pares, por meio da troca de experiências e partilha de saberes, não se restringindo a uma simples colaboração mútua, mas voltados para um trabalho que possa incorporar princípios coletivos e de colegialidade na cultura profissional docente (IMBERNÓN, 2000; ARROYO, 2000).

Referências

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da Pesquisa-Ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

DUTRA, W. D. B.; BENITES, L. C. A constituição da identidade do professor de Educação Física: apontamentos de uma revisão bibliográfica. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, *23*(247), 107-118. 2018. Obtido de https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/535

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA; GENTILI (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE e organizadores. pp. 9-49, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada dos professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RODRIGUES, V. M. P., PAIVA, K. R. DE, VIEIRA, C. DE, S. J., & SILVA, M. I. Da. Narrativas autobiográficas: tecendo caminhos da formação profissional em Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 24(261), 2-13, 2020. https://doi.org/10.46642/efd.v24i261.1485

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. p. 295-348.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 137-179.

SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, 22(56332), 2019. https://doi.org/10.5216/rpp.v22.56332

SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C. As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física. **Educación Física y Ciencia**, 23(4), 2021. https://doi.org/10.24215/23142561e201

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 20 jan.2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jan.2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA EN LA RESIDENCIA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DEL TEMA "CIRCUITOS ELÉCTRICOS"

Cecilia Biggio[1]
Gisele Medel[2]
Guillermo Cutrera[3]

Introducción

El concepto de reflexión es abordado en gran parte de las propuestas curriculares para la formación docente inicial de las últimas décadas (Gore, 1987; Martin, 2005; Rich y Hannafin, 2009). No obstante, trabajos como los de Nocetti, Saez, Contreras, Soto y Espinoza (2020) y Russell (2014), muestran que los profesores en ejercicio no necesariamente asumen posturas reflexivas sobre sus prácticas de enseñanza, haciendo indispensables más investigaciones que indaguen sobre estrategias tendientes a promover la práctica reflexiva durante la formación del profesorado.

Esta última relevancia ha sido recuperada, también, en la formación docente en Física. Sin embargo, la atención de las investigaciones en esta línea ha sido comparativamente mayor en el caso de profesores en ejercicio (Borghi, De Ambrosis, Lunati y Mascheretti, 2001; Ferreira y Carvalho, 2004; Mirzaei, Phang y Kashefi, 2020; Moura y Assis, 2020; Paul y West, 2018), y, relativamente inferior, en la formación inicial (Salazar y Nardi, 2017). En este trabajo dirigimos la atención en este contexto formativo. Desde una perspectiva cualitativa, proponemos describir las reflexiones de un futuro profesor universitario de física sobre sus prácticas de enseñanza durante una clase centrada en el tema "circuitos eléctricos" en la escuela secundaria. En particular se eligió la Residencia docente, ya que ésta se configura como un momento privilegiado para interrelacionar teoría y práctica, al utilizar y reformular lo aprendido a través de la reflexión (Rodgers y LaBoskey, 2016).

La selección de la temática disciplinar - circuitos eléctricos - reside en la relevancia que posee en la prescripción curricular para la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina; y en la importancia de promover reflexiones didácticas acerca de los procesos implicados en la enseñanza del electromagnetismo (Osorio, Mejía, Campillo y Covaleda, 2015).

Marco Teórico

Desde una concepción constructivista de la práctica (Raelin, 2007), recuperamos aportes de los enfoques práctico o hermenéutico-reflexivo y crítico (Carr, 1996; Zeichner, 2010). Pensamos a la práctica docente como una práctica social compleja (Edelstein, 2002), caracterizada por la existencia de zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y

[1] Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. cbiggio@mdp.edu.ar
[2] Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. gmedel@mdp.edu.ar
[3] Profesor en el Departamento de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. gcutrera@mdp.edu.ar

conscientes, que permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias (Davini, 2015).
Entendemos a la formación inicial como un conjunto de acciones organizadas (Souto, 2011) donde los futuros docentes van adquiriendo saberes, desarrollan habilidades, herramientas y se acercan a teorías que les sirven de andamiaje para su práctica profesional (Branda, 2018). En este contexto, la Residencia se constituye como un dispositivo ideal, donde se enfrenta al residente a situaciones similares a las de su futura profesión (Edelstein, 2015), interaccionando con distintos actores, tanto en la institución formadora, como en la institución destino. Estos actores (docentes formadores, pares, profesores a cargo de los cursos y estudiantes) participan en la formación y en la socialización profesional del residente. Las experiencias basadas en el campo, usualmente llevadas a cabo en aulas de las instituciones destino, constituyen para Zeichner (1985) el periodo de mayor relevancia durante la preparación profesional de los futuros docentes. Estas instancias se inscriben en el Practicum, el cual no sólo les permite a los futuros docentes aprender sobre la enseñanza, sino también analizar el conocimiento allí construido (Sanmamed y Abeledo, 2011), promoviendo, por ejemplo, de manera explícita la reflexión sobre sus prácticas. Al disponer el futuro docente de un amplio conjunto de apoyos, se facilita esa reflexión en cuanto a práctica social (Zeichner, 1993), por medio de la conversación y reflexión conjunta.
Concebimos a la reflexión como un proceso individual y colaborativo, que involucra procesos cognitivos, sentimientos y emociones, para la identificación y descripción de cuestiones significativas, la adopción de una mirada crítica, la verbalización, la objetivación y la evaluación desde diversas perspectivas, con el propósito de reorientar las prácticas de enseñanza (Jay y Johnson, 2002; Schön, 1998; Guerra Zamora, 2009, Lara Subiabre, 2019).

Metodología

La presente investigación se desarrolló en el marco de una perspectiva interpretativa, con una metodología cualitativa centrada en un estudio instrumental de casos (Stake, 2005). El caso seleccionado correspondió a un futuro docente[4] de física durante sus prácticas de enseñanza como parte de su Residencia docente, dentro de la asignatura Práctica de la Enseñanza II[5] del Profesorado en Física, perteneciente a una Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Argentina. En este espacio el residente diseñó, implementó y analizó una secuencia de cinco clases centradas en la temática Circuitos eléctricos, en una institución de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Las clases ocurrieron dentro de la asignatura Fisicoquímica de 3er año. Las clases fueron grabadas en audio y video, y transcriptas en su totalidad. Durante ese período, el residente elaboró diarios y analizó las transcripciones de clase, los que se recuperaron en encuentros de socialización, realizados bajo el formato ateneo. En el contexto de este espacio formativo y como trabajo final, se le solicitó al residente que elabore un Informe Final de Residencia (IFR), a partir de una situación didáctica reconocida como problemática. Para el análisis de la problemática, el residente recurrió a categorías didácticas trabajadas durante el espacio de la Residencia,

[4] En adelante, se referenciará al futuro docente como residente.
[5] Esta asignatura se encuentra en el último tramo del plan de estudio de la carrera, dentro del trayecto de la práctica docente. En ella se pretende que los estudiantes se inicien en las prácticas de la enseñanza, que se organizan en instancias de observaciones de campo, breves intervenciones de apoyo a las tareas del docente del curso; y la Residencia, periodo durante el cual se hacen cargo durante un periodo determinado del dictado de clases a grupos de estudiantes.

vinculando contenidos teóricos con situaciones de práctica, aspectos vivenciales de la experiencia, limitaciones e implicaciones para la práctica profesional docente. En este trabajo presentamos un adelanto de los resultados correspondientes a las reflexiones del residente sobre la primera clase de la secuencia didáctica.

Para el análisis llevado adelante en esta investigación, se avanzó en la elaboración de un sistema de categorías para reconocer diferentes modalidades y contenidos de las reflexiones del residente. Las categorías preestablecidas fueron creadas en base a la revisión de la literatura y validadas por juicio de expertos. A partir de un estudio exploratorio fue posible reconocer las siguientes modalidades reflexivas en el IFR[6] elaborado por el residente: Reflexión descriptiva, Reflexión Comparativa y Reflexión crítica. Para su identificación tomamos como base los niveles de reflexión planteados por Jay y Johnson (2002), recuperados en la propuesta de Lara Subiabre (2019):

- Reflexión descriptiva: se presentó cuando el residente pudo identificar y/o describir cuál era la situación que lo motivaba a reflexionar, ya sea por ser desafiante, problemática o interesante, incluyendo el reconocimiento de las características, causas y consecuencias del problema. También encuadramos dentro de esta modalidad reflexiva a las instancias donde el residente reconoció quiénes eran los sujetos involucrados en la situación problemática.
- Reflexión comparativa: Este tipo o nivel reflexivo se pudo reconocer en los fragmentos donde el residente relacionó la situación problemática con otras experiencias, con diferentes sustentos teóricos u otros puntos de vista sobre lo ocurrido.
- Reflexión crítica: distinguimos esta modalidad cuando el residente, habiendo considerado los efectos sobre las personas y/o las consecuencias sociales, políticas y/o morales del problema, estableció una nueva o renovada perspectiva, evaluó y/o decidió entre diferentes cursos de acción.

Hemos identificado también lo que llamamos "Escritura descriptiva" (Hatton y Smith, 1995) para aquellos fragmentos que incluían una descripción de eventos, sin la intención de explicitar causas o justificaciones, pero que le permitieron al residente problematizar la situación.

Resultados

Para la primera clase de la secuencia, el residente se había propuesto abordar (a) el armado de un circuito resistivo simple; (b) la identificación y función de cada uno de los componentes (fuente, cables, interruptor, lámpara) y del circuito en general; (c) una primera aproximación a la conceptualización de las magnitudes eléctricas a partir su relación con la energía; y (d) un acercamiento a la representación de circuitos, a través de un dibujo del circuito que armarían los estudiantes con los elementos disponibles (cables, foco, pilas).

Para el resto de las clases el residente proyectó profundizar en la representación de circuitos y, principalmente, ahondar en el funcionamiento de los elementos del circuito a partir de los intercambios de energía correspondientes. Sus objetivos incluyeron que los estudiantes lograsen distinguir y reconocer las características de una conexión en serie, frente a otras formas de conectar resistores.

[6] IFR corresponde a Informe Final de Residencia.

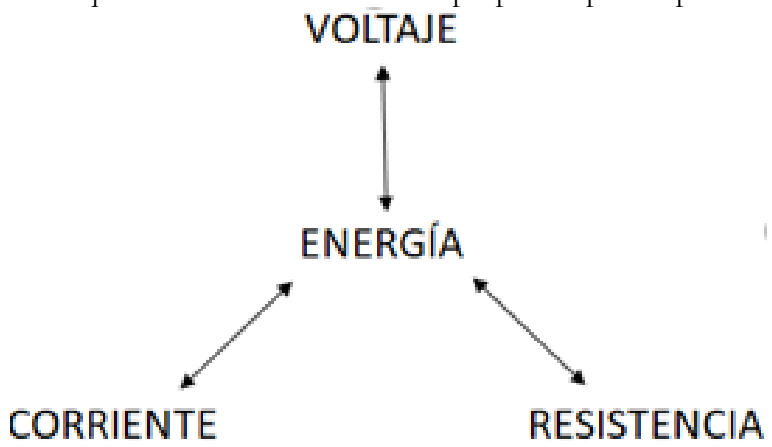
En sus reflexiones, el residente analizó la evolución del modelo didáctico y, en menor medida, la evolución sobre la representación de circuitos

Considerando los propósitos de este trabajo, se muestran los resultados discriminados en Etapa Preactiva, y por otro lado, en Activa y Postactiva de la primera clase de la secuencia. El agrupamiento de las etapas Activa y Postactiva, que si bien corresponden según Jackson (1975) a momentos diferentes de la clase, responde a la manera en la que el residente recuperó sus reflexiones en el IFR, donde la fase Activa fue referenciada, por ejemplo, través de pasajes de las transcripciones.

Etapa Preactiva

En esta etapa, las reflexiones del residente giraron en torno a los conceptos y las relaciones semánticas propuestas / efectivamente trabajadas con el grupo de estudiantes durante la primera clase. El residente, al momento de planificar, decidió abordar las magnitudes eléctricas tensión, resistencia e intensidad de corriente, a través de su relación con la energía y los componentes en los cuales se encuentran representadas (fuente, cables, interruptor, lámpara): "[…] el voltaje[7] contenido en la pila, almacena y entrega la energía al circuito, que es transportada por la corriente […]" (IFR, p. 4). A estas magnitudes las definió como "características" de un circuito eléctrico, y serían presentadas como centrales en el tema, articuladas a través del concepto de energía: "[…] la energía es aquel concepto que nos permite unificar cada una de las magnitudes o características del circuito con otra, partiendo de una de ellas para ir a otra […]" (IFR, p. 4). En la Figura 1 se presenta el esquema que elaboró el residente para representar el modelo semántico con el que iría a trabajar:

Figura 1. Esquema del modelo semántico propuesto para la primera clase.



Fuente: elaborado por el residente.

Fundamentó esta propuesta en un trabajo didáctico previo, desarrollado en otra institución escolar, en la que el residente había trabajado con este mismo contenido. En esa ocasión se habían abordado los mismos conceptos, también vinculados a través de la energía, y como

[7] En el proceso de transposición didáctica, el residente decidió nombrar a la magnitud "Tensión" como "Voltaje", y a la magnitud "Intensidad de corriente" como "Corriente".

dificultad didáctica, había surgido que los estudiantes no lograban diferenciar magnitud eléctrica de componente del circuito. En palabras del residente en su trabajo final: "[…] no lograban salir de la conceptualización de las magnitudes basada en el ejemplo […]" (IFR, p. 5). Para evitar este problema en la conceptualización, el residente decidió, en las instancias previas al trabajo didáctico en la nueva institución, hacer explícita la distinción a los nuevos estudiantes.

La modalidad reflexiva predominante en esta etapa fue la reflexión crítica. En el siguiente fragmento del IFR, tomado como ejemplo de este tipo de reflexión, el residente eligió un curso de acción, basándose en discusiones previas sobre el modelo semántico, ocurridas en las instancias de socialización:

> Lo que debíamos buscar en esta ocasión era que los alumnos al momento de definir una cierta magnitud física, se realizaran las siguientes preguntas: ¿qué función realiza esta magnitud con respecto a la energía eléctrica?, ¿qué elemento físico del dispositivo eléctrico está relacionado con ella? (IFD, p. 5).

Se evidenció, también en esta etapa, el nivel de reflexión descriptiva: "[…] una de las dificultades que habíamos tenido al utilizar este modelo […] era que los alumnos no lograban salir de la conceptualización de las magnitudes basada en el ejemplo […]" (IFD, p. 5). En este fragmento se observa que el residente logró identificar la situación problemática.

<u>Etapa Activa / Postactiva</u>

Con respecto al modelo didáctico, en la Figura 2 se muestran las relaciones semánticas que el residente reconoció en su trabajo didáctico:

Figura 2. Conceptos y relaciones semánticas abordadas durante la clase.

Durante la clase 1, las definiciones de las distintas magnitudes resultaron de la siguiente forma:

Voltaje → fuente de entrega de energía, energía almacenada en una fuente

Corriente → fluye por un conductor, transporta la energía

Resistencia → transforma la energía y la entrega al ambiente

Fuente: elaborado por el residente.

No obstante la intención didáctica, esta forma de conceptualizar las magnitudes presentó dificultades para los estudiantes. En palabras del residente:

> Al analizar las transcripciones de la clase junto con el video, pude observar que la dificultad predicha en la instancia de socialización de separar la conceptualización de la magnitud de los elementos salió a la luz en el primer intercambio oral en el que nos referimos al voltaje, corriente y resistencia. […] (IFD, p. 7).

La problemática didáctica predicha se mantuvo:

> […] podemos observar que no hacemos una relación (y separación) entre elementos y características de un circuito. De esta forma, los alumnos no lograban distinguir la diferencia entre estos, pudiendo, así, pensar que eran sinónimos (es decir que el voltaje es la pila, la corriente son los cables y la resistencia es el foco). […]. (IFD, p. 7).

El residente identificó como posible causa de esta dificultad, no haber explicitado la diferencia entre "característica" y "elemento" del circuito, como había sido propuesto en la etapa Preactiva:

> […] Se interroga a los alumnos sobre la función que tiene cada uno de los elementos físicos del dispositivo buscando emparentarlos con el transporte, almacenamiento y transformación de la energía cuando minutos antes estas mismas relaciones habían sido asignadas a las magnitudes. (IFD, p. 7).

En este último fragmento notamos un ejemplo de Escritura descriptiva, donde el residente relató lo ocurrido en un determinado momento de la clase, y que recuperó a partir de la transcripción. Este relato conduce a la siguiente reflexión que podemos enmarcar en el contexto de la modalidad comparativa:

> […] analizando el inciso 2 de la guía, y los intercambios que surgieron, creo que existe una ambivalencia entre las preguntas referidas a los elementos y a las magnitudes físicas que no colaboró con la diferenciación que buscábamos en un principio. […]. (IFD, p. 7).

En el fragmento anterior el residente identificó posibles causas de la persistencia de la problemática didáctica identificada, con nivel de argumentación más relacionado a lo comparativo, ya que avanzó en los motivos del problema en la conceptualización en el marco del modelo semántico.
La modalidad reflexiva predominante en esta etapa fue la Reflexión comparativa.

Conclusiones

El análisis permitió reconocer el predominio de la modalidad comparativa sobre la modalidad crítica en las reflexiones del residente a lo largo de la primera clase, situación esperable en estas primeras experiencias en el aula, donde la comprensión de los efectos de las prácticas de enseñanza y de las complejidades de la realidad socioeducativa es todavía incipiente. El predominio de la modalidad de crítica en la etapa Preactiva lo asociamos con el análisis reflexivo del residente sobre sus prácticas de enseñanza anteriores a este ingreso al aula. Dicho análisis fue explicitado en los diarios de clase y en las instancias de socialización. Allí se sentaron las bases para las reflexiones del residente, a través de los intercambios con sus compañeros y con la guía de los formadores, teniendo al modelo didáctico como hilo conductor y apoyándose en el marco conceptual trabajado en la asignatura. Es a partir de allí desde donde el residente logró pensar su práctica, basó su análisis y las diferentes decisiones sobre los cursos alternativos de acción. Esto es observado en la preeminencia de la reflexión comparativa en las etapas Activa y Postactiva, y en la centralidad del modelo semántico en cada una de las instancias reflexivas de la primera clase.
La dificultad didáctica asociada al modelo semántico trabajado, donde la conceptualización de las magnitudes eléctricas quedó asociada a los elementos del circuito propuesto como referente empírico, se mantuvo en las instancias reflexivas de las restantes clases de la secuencia, no consideradas en esta investigación. La permanencia de la problemática estaría en línea con las investigaciones de Hernández Martínez y Villavicencio (2017) y Moreira (2002), que muestran los inconvenientes con los que se encuentran los estudiantes al abordar

el electromagnetismo, dados por el alto nivel de abstracción de los conceptos involucrados. Observamos también cómo la problemática fue generando otras temáticas de análisis que abrieron nuevos caminos de indagación, permitiéndole al residente profundizar en aspectos que inicialmente no estaban considerados. Lo que abona la noción de que el proceso reflexivo desencadena nuevas reflexiones, nuevas preguntas, nuevos significados y así una mayor comprensión de las prácticas (Schön, 1998).
Se prevé continuar la investigación vinculando el contenido de las reflexiones con las categorías inferidas en el análisis, a lo largo del resto de las clases de la secuencia didáctica.
Creemos que recuperar los futuros docentes y sus formadores en conjunto, las categorías didácticas emergentes de los marcos conceptuales abordados, y hacer explícito el trabajo con las diferentes modalidades reflexivas durante la Residencia, permite procesos reflexivos más profundos y fundamentados. Sostenemos que este tipo de reflexiones son necesarias para producir cambios significativos en las prácticas educativas que desarrollan los futuros profesores.

Referencias

Borghi, L., De Ambrosis, A., Lunati, E., y Mascheretti, P. (2001). In-service teacher education: an attempt to link reflection on physics subjects with teaching practice. *Physics Education, 36*(4), 299.

Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e044. https://doi.org/10.24215/23468866e044

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación., 1*(1).

Ferreira, M., y Carvalho, L. (2004). A evolução dos jogos de Física, a avaliação formativa e a prática reflexiva do professor. *Revista Brasileira de Ensino de Física, 26*, 57-61.

Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education, 38*(2), 33–39
Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia*), 35(2), 243-260.

Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49. doi:https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Hernández Martínez, M., y Villavicencio Torres, M. (2017). Ambientes lúdicos para la enseñanza del electromagnetismo en el bachillerato. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(2).

Jackson, P. V. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.

Jay, J. K., y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.

Lara Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25.

Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: how can it be supported? *Educational Action Research, 13*(4), 525-542.

Mirzaei, F., Phang, F. A., y Kashefi, H. (2020). Comparing reflective teaching skills of experienced and inexperienced physics teachers at different reflection levels. *International Journal of Physics & Chemistry Education, 12*(1), 9-17.

Moreira, M. (2002). La Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud, la Enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, 7(1)

Moura, A. C., y Assis, A. (2020). Ensino de física térmica: ciclos de reflexão de um professor de física sobre a sua prática pedagógica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 37*(2), 593-618.

Nocetti, A. V., Saez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., y Espinoza, C. C (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*. ISSN, 798, 1015.

Osorio, B. E., Osorio, J. A., Mejía, L. E., Campillo, G. E., y Covaleda, R. (2015). La enseñanza y el aprendizaje del electromagnetismo: una breve revisión de las investigaciones en este campo. *Revista Cintex*, 17. 9

Paul, C., y West, E. (2018). Using the Real-time Instructor Observing Tool (RIOT) for reflection on teaching practice. *The Physics Teacher, 56*(3), 139-143.

Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of management learning & education*, 6(4), 495-519.

Rich, P. J., y Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of teacher education, 60*(1), 52-67.

Rodgers, C., y LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (Vol. 2, pp. 71-104). Singapore: Springer.

Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia*), 40 (especial), 223-238.

Salazar, T. I., y Nardi, R. (2017). Formação inicial de professores de Física: a experiência no estágio supervisionado de regência oportunizando a reflexão sobre as primeiras práticas pedagógicas. *Tecné, Episteme e Didaxis: TED, Bogotá*, *1*, 406-412.

Sanmamed, M., y Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación., Enero-Abril*(354), 47-70.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R y M. Negrin (comps.), *Practicas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino, 23-48.
Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466).

Zabalza Beraza, M. A. (2013). *El practicum como contexto de aprendizaje*. Presentado en XII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Un practicum para la formación integral de los estudiantes., POIO, 26-27-28 Junio 2013. España.

Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación, 277*, 95-123.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía, 220*, 44-45.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 123-149.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

TERREIRO E AS ESCOLAS DO BAIRRO

Eunice Gonçalves Queiroz

Axé e escolas dois patrimônios culturais

Neste artigo pretende-se explanar os axés e as escolas como redutos de acolhimento e ensinamentos e que devido a sua importância para o indivíduo passam a lhes ser estruturais e assim patrimônios.

Os patrimônios culturais são construídos ao longo da vida e vivência dos indivíduos, podendo ser materiais ou imateriais. Onde os patrimônios de bens culturais de natureza "imaterial" dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; e os "materiais" segundo o Decreto-Lei nº 25/1937, o patrimônio material é o conjunto de bens culturais móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Os axés são ricos em saberes e fazeres de um povo milenar, mas são ignorados por grande parte da cultura local. A importância da identidade do povo de candomblé é determinada pelo patrimônio cultural e a identidade a partir das coisas que ele usa e faz. No caso do Axé Ilê Obá ele é um reduto patrimonial material com sua construção, forma arquitetônica, objetos usados no dia e dia e existentes no local e também imaterial com seus usos e saberes passados de geração em geração.

A escola é mediadora entre a cultura e o indivíduo e permitem diferentes manifestações que possibilitam a socialização do indivíduo. No entanto a escola é transmissora da cultura dominante, cabe a ela ministrar o ensino coletivo, incluindo a Matriz Africana mais do que no seu curriculum no seu dia a dia com propriedade; combatendo assim ao racismo religioso e dando explicação sobre a cultura e seus motivos, diminuindo os estranhamentos e as desinformações. Tem muitas pessoas que nem passam na frente do terreiro com medo, o medo é resultado da má informação e da política contraria as religiões de matriz africana.

Os direitos do cidadão

O Brasil tem a sua Constituição – 1988, que preza "...pela cidadania e a dignidade da pessoa humana. Segundo o texto, todos os brasileiros são iguais perante a lei e têm direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, sem distinção de qualquer natureza e preconceitos de origem, raça, sexo, cor ou idade. O documento também garante a livre manifestação de pensamento, assim como a liberdade religiosa ...", acrescenta-se:

> A igualdade de oportunidade e de representação na sociedade brasileira dos diversos grupos sociais é uma garantia da liberdade política e da democracia como sistema de convivência da população e da organização do estado brasileiro. O combate às desigualdades sociais está intimamente ligada à expressão ampla de todas e todos em todos os setores da vida nacional. (CUNHA JUNIOR, 2009).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Afrodescendente e Africano

Não se pode conhecer a cultura brasileira na sua plenitude sem reconhecer os africanos, seus hábitos, costumes e as religiões trazidas para o Brasil, face ao grande número pessoas trazidas e também aos três séculos de escravismo mantido aqui. (CUNHA JUNIOR, 2009) As religiões compõem um modo de vida que estão intimamente ligadas ao modo de ser africano e de seus descendentes e para compreendê-las sem deformações é necessário um conhecimento mínimo de fundo cultural sobre estas religiões.]...[Estas religiões têm bases mitológicas, valores culturais e filosóficos das formas africanas de compreender a vida e a presença de um criador do universo. Estas religiões também apresentam partes do conhecimento africano e afrodescendente de utilidade para vida cotidiana das pessoas. A ligação das religiões africanas com a natureza produziu um grande conhecimento sobre remédios e formas medicinais que tiveram grande utilidade para a população e hoje estão sendo estudados pela medicina ocidental. Pensar que as religiões africanas são crendices, sem importância é desconhecer a riqueza de conhecimentos processados nestas religiões. Conhecer estas religiões é conhecer melhor a forma de ser e pensar da população negra e também do povo brasileiro.

O Axé Ilê Obá
Histórico

O nome em Yorubá "Axé Ilê Obá" sinaliza uma instituição de religião africano tradicional de terreiro de candomblé.
O terreiro teve início das suas atividades na década de 1950, no centro da capital paulista, com Pai Caio de Xangô, na Congregação Espírita Beneficente Pai Jerônimo. São Paulo foi a cidade onde se desenvolveu o centro do capitalismo brasileiro e onde as classes dominantes se esforçaram ao máximo para eliminar os marcadores da cultura africana dentro da cultura brasileira.
A cidade ficou conhecida pelas diversas imigrações, principalmente a italiana e japonesa. A perseguição aos terreiros e formas das cultura africanas foi intenso e por esta razão os terreiros se afastaram do centro transferindo para os bairros pouco habitados em construção. Assim o terreiro do pai Caio se transferiu para o bairro do Jabaquara.

Imagem 1 – Frente do Axé Ilê Obá (Imagem Google)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Em 1960 a casa reabriu no bairro do Jabaquara, numa área de grandes chácara, na Rua Mucuri, sendo a mudança devido as pressões sociais, os problemas com a polícia que perseguia os terreiros e a necessidade de mais espaço de natureza porque as religiões africanas são muito ecológicas. O crescimento no número de filhos também demandava mais espaço com relação ao anterior. Em 1965, com recursos próprios e com a ajuda dos filhos de santo, iniciou-se a construção da atual sede, que Pai Caio chamava "Palácio de Xangô".
Então em 1975, se fundou oficialmente o Axé Ilê Obá e se transferiu as atividades para a sua nova sede na Rua Azor Silva, 77 também no bairro do Jabaquara, em uma área de 4.000 m², com um barracão central para as atividades e casas individuais para cada orixá ou famílias de orixás.
O espaço tornou-se referência pela tradição e manutenção do culto e das tradições religiosas de origem negra, assim como pela preservação da cultura brasileira. E apesar da sociedade ter uma visão negativa e excludente sobre o terreiro, produzindo um conflito étnico racial, que se insere nas práticas de racismo estrutural brasileiro negacionista sobre a cultura de base africana. Ele tem importância no grupo social com a sua participação e apoio na comunidade populacional do entorno. Enfim, o axé tem um movimento de aglutinar e apoio na sociedade, onde o conhecimento e a igualdade dos seres humanos devem ser mantidos, mesmo nas diferenças:

> Como motivo de combate ao racismo às populações afrodescendente e a cultura negra. O racismo abarca as culturas e as religiões. Produzem visões racistas sobre as culturas de base africana e principalmente sobre as práticas de religiões de base africana. Como forma de respeito à igualdade de direitos e à liberdade de expressão religiosa é que a educação brasileira precisa abordar o Candomblé e a Umbanda. (Como forma de combate ao racismo antinegro). Variados podem ser os motivos que nos levem a abordar as religiões diversas da humanidade na educação brasileira.] ... [Das propostas de realização de uma educação plural e democrática é que a informação sobre as religiões de base africana é essencial para a formação educacional brasileira (CUNHA JUNIOR, 2009).

O Terreiro de Candomblé

É o local onde os grupos afrodescendentes dão continuidade a sua ancestralidade e aos hábitos de seu grupo de maneira organizada e contínua. Durante o ano, existem diversas festas realizadas nos terreiros de candomblé, ou sejam as festas são recorrentes todo o ano em homenagem aos orixás, sendo dezesseis orixás cultuados no total:

> ... Alguns historiadores indicam que o Candomblé foi trazido por escravos africanos, mais precisamente de países atualmente conhecidos como Nigéria e República do Benin. Os seguidores do Candomblé são povos monoteístas, ou seja, cultuam apenas um Deus, chamado *Òlorúnivè*, cultuam e adoram os Orixás, que são divindades que representam as forças da natureza, são 16 orixás principais cultuados no Brasil, são eles: *Èsú, Ògún, Ossáín, Òsàlá, Òbáluàyíê, Sàngô, LogunEdé, Òsòssí, Òsumarê, Òsògíyón, Òsún, Òyá, Nanã, Iyewá, Òbá e Yemonjá*. Existem três grandes nações no Candomblé atualmente, são elas Ketu, Angola e Jeje. Nação é a palavra usada para distinguir os segmentos, diferenciando-os pelo dialeto utilizado nos ritos, o toque dos atabaques e a liturgia, que é o culto às divindades. (OLIVEIRA; MADRUGA, p.2-3, 2019).

Estas festas são públicas e chamadas de "Toque de Erê " (sempre acompanhada do nome do homenageado) pelos filhos de santo. Onde os Filhos de Santo se vestem com suas roupas de festa e dançam em roda para seus orixás, aliás a festa é para um determinado orixá, mas se dançam para diversos orixás na mesma festa.

> Nas culturas tradicionais africanas é de suma importância o respeito às gerações passadas e ao conhecimento destas para a humanidade.] ... [Os antepassados recentes ou os históricos muito antigos são homenageados e cultuados nas religiões de base africanas. Para os africanos tudo que existe emana uma energia específica, parte da energia fundamental. O mundo na cultura africana é pensado como na física como a interação atômica de energias. Devido a esta visão da energia em interação, tudo nas culturas africanas são fenômenos dinâmicos, ou seja, tudo está em constante transformação. Estes estados de constantes transformações precisam ser mantidos em equilíbrios para manutenção da vida e felicidade dos seres da natureza, entre eles os seres humanos. Então nas religiões africanas os trabalhos de rituais têm como uma das finalidades a preservação deste equilíbrio da natureza para a prosperidade e felicidade humana. (CUNHA JUNIOR, 2009).

O terreiro e tudo em torno dele é um patrimônio cultural, na forma de se passar a cultura oralmente, na organização do terreiro, no bater a cabeça para o orixá ou seu pai de santo, nas suas vestimentas, na sua alimentação, no seu respeito a natureza, na maneira que se dançar para os orixás, nos toques de tambor, Cunha Junior nos explica:

> Assim, o tambor e as danças no Candomblé são partes das manifestações religiosas de toda a humanidade antiga (CUNHA JUNIOR, 2009).

Festa dos Erês

São festas para crianças realizadas dentro do terreiro de axé no grupo candomblecista. A palavra Erê vem do yorubá que significa "brincadeira, divertimento"; daí a expressão siré que significa: fazer brincadeiras, e criança que em yorubá significa omodé.
Embora sejam crianças, os erês são muito respeitados no axé com sua festa de contagiante alegria, esses seres aparecem para equilibrar a energia do local e transmitir a mensagem do Orixá regente[1]. Então de forma muito pura, ou seja como uma criança, eles falam a verdade sem rodeios e fazem perguntas inapropriadas, típico de uma criança inocente.
Seus nomes são uma continuidade a linha do Orixá de cabeça [2]da pessoa que o invocou, assim se for de Oxum pode se chamar Amorzinho ou Espelhinho, se for Ogum se chamará Guerreirinho ou Espadinha e se for Inhasã se chamará Raio ou Ventania.
É uma festa com muita alegria e leveza de criança, onde se distribui brinquedos e doces como: balas, pirulitos, bolos, maria mole, suspiro, doce de leite, doce de batata, bombons, cocadas, pipoca doce, balas, sucos e refrigerantes como guaraná, enfim tudo que agrade uma criança.

---

[1] **Orixá regente** – é o orixá que rege, governa, dirige durante determinado tempo. Os orixás são sincretizados com as forças da natureza, assim, entender a regência da força mais atuante direcionada em determinado tempo, possibilita saber como agir em determinadas situações e faz entender o motivo pelo qual alguns ciclos são mais propícios e outros mais desfavoráveis.
[2] **Orixá de cabeça ou Orí** (cabeça em yorubá) ou também **Orixá de Frente** - é aquele que acompanha a pessoa na presente encarnação e lhe dá uma direção na vida, é quem guia o ser humano.

Imagem 2 – Festa dos Erês ou Festa das crianças no Axé Ilê Obá
(Imagem no Google)

O terreiro e tudo em torno dele é um patrimônio cultural, e disto entra a importância da educação sobre ele que pode ser disseminada nas escolas, do conhecimento do que é este grupo, do que se adquiriu e reelaborou através dos tempos, do que se construiu e constrói, dos seus valores, costumes e a importância desta enorme comunidade para a nação brasileira. Nos últimos anos, oriundo de um movimento antirracista, houve um crescimento expressivo do compartilhamento da cultura de origem africana, mas ainda muito distante do imaginário da grande maioria, o que gera muita desinformação e mesmo preconceito. Há uma necessidade de partilhar conhecimento, com objetivo de sensibilizar e buscar reconhecimento para os ritos, objetos e símbolos desta cultura. Há um longo caminho a ser percorrido, mas não se deve perder o horizonte. Entre as comemorações comuns de comunidades afrodescendentes, temos a "Festa dos Erês" onde em ioruba erê significa criança, ou seja "Festa das Crianças. Bem é uma festa onde as crianças brincam soltas pelo espaço comum do asé, correm, brincam jogam, dançam. Onde se tem muitos doces e guloseimas e quanto mais animada mais acolhedora fica este momento. Depois tanto crianças como adultos se cumprimentam e se pode perguntar coisas para as crianças. Estas crianças também escolhem a quem ofertar doces e ao olhar para as pessoas dizem coisas relativas a suas vidas.

A Escola

A escola é mediadora entre a cultura e o indivíduo, busca o desenvolvimento da inteligência criativa e permitem diferentes manifestações que possibilitam a socialização do indivíduo. No entanto a escola é transmissora da cultura dominante. A educação movimenta imaginários e produz novos sentidos e significados. Ao se pesquisar (MICHAELIS, 2022) o que é uma escola, se tem entre outras que é Instituição pública ou privada que tem por finalidade ministrar ensino coletivo: "A escola não foi feita para punir nem para exemplar ninguém. Ela foi feita para preparar os seres humanos (o homem é muito machista) para a vida futura. (CUNHA JUNIOR, 2009), a escola não deve fazer proselitismo de nenhuma religião. Não deve fazer propaganda religiosa

visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas. Neste sentido, falar de Umbanda e Candomblé nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra. O respeito a todas as religiões é parte do dever da escola de formar a sociedade para uma convivência pacífica e confortável a todos. A abordagem das religiões africana na escola é uma grande oportunidade em agendar outras perspectivas metodológicas ao ensino. Ao utilizar a mitologia contida nas religiões de base africana se permite acesso ao um novo conhecimento cultural, e também a compreensão de uma das culturas da humanidade.
Acrescenta-se existir a lei 10.639 que dá as Diretrizes e bases da educação nacional brasileira, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", de 2003 e que até hoje nove anos da sua legitimação encontra grandes dificuldades de implantação.

Os Educadores

O conhecimento da cultura da população negra é crucial para eliminação do preconceito e do racismo impostos pelos estereótipos divulgados pela cultura branca eurocêntrica dominante, (CUNHA JUNIOR, 2009). Os educadores precisam compreender que somos partes importantes da formação de opinião e propagação de ideias na sociedade. Nesta finalidade nós educadores precisamos sempre ampliar o nosso universo de conhecimento e se despirmos de preconceitos e racismo. A manutenção das um conjunto de ideias erradas sobre as religiões de base africana é prejudicial a formação dos educandos. Primeiro, pois estaremos desrespeitando publicamente os educandos cujas famílias são membros da Umbanda e Candomblés. Depois estaremos fazendo um tratamento desigual das diversas religiões, valorizando umas em detrimentos das outras. Produzindo muitas vezes um clima de desconforto e rejeição de alunos que as famílias sejam membros de religiões de base africana. Temos que lembrar que agressões racistas então no pátio da escola, nas salas de aula no convívio cotidianos dos estudantes, funcionários e professores. Chamarem de macaco, macumbeiro e termos equivalentes expressam essas agressões. A informação adequada sobre as religiões ajuda no combate a estas agressões. Existem casos que estas agressões levam a desistência da escola ou então a respostas violentas fazendo parte do aumento da violência nas escolas. (MOTA, 2010), na sua pesquisa verificou que o maior empecilho para os professores trabalharem a temática afro em sala de aula refere-se ao pouco conhecimento deles próprios ao assunto. E o fator de repetência e abandono escolar dos alunos de matriz africana se estruturam, onde:

> Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras nas escolas, está o da negação do direito a uma imagem positiva que tem particularmente sobre a auto estima das meninas negras o seu efeito danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade]...[A intolerância religiosa contra o candomblé, umbanda e religiões de matriz africana é mais um mecanismo de reprodução da ideologia do racismo. É preciso perceber o racismo em suas várias formas de atuação, suas faces e metamorfoses para entender que as assimetrias que provocam um tratamento preconceituoso a uma religião que tem como base a cosmovisão africana é também uma postura racista (MOTA, 2010).

Respeito aos Grupos é Fundamental

Mas tudo deve ser feito de maneira respeitosa, acrescentando, ampliando conhecimento, onde se revelando o passado se possa não repetir os erros, e ir em frente de maneira mais estruturada. No (Levantamento de Casos de Racismo e Intolerância Religiosa Contra Religiões de Matriz Africana, 2017), constata-se que as religiões de matriz africana têm sofrido nos últimos anos, duros ataques racistas de setores da sociedade brasileira. Terreiros destruídos, expulsão e violência contra as (os) adeptas (os) dessas religiões tem sido notícias constantes nos jornais do país. Mas, as medidas contra esses crimes e para proteger e salvaguardar essas religiões e culturas não tem alcançado resultados. Dados compilados pela Comissão de combate a Intolerância Religiosa do Estado do Rio de Janeiro (CCIR) em 2016, revelam que "mais de 70% de 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado entre 2012 e 2015 são contra praticantes de religiões de matrizes africanas." (CUNHA JUNIOR, 2009), complementa - também foram eliminadas as formas respeitosas no cotidiano em falar dessas religiões. Falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade. As perseguições e a imposição de silêncio (não falar delas) sobre as religiões de base africana são contrárias aos princípios da constituição brasileira e também ao respeito aos direitos humanos que prevêem a liberdade de opinião e expressão religiosa. A manutenção e a imposição de silêncio sobre estas religiões é uma forma de censura e limitação da liberdade de expressão cultural (GUIA, p.98, 1999).

A importância da história contada na perspectiva da população negra

Há vários fatores que merecem destaque na história dos afrodescendentes e africanos, onde por exemplo, quando se fala que o negro construiu na nação brasileira, temos:

> O escravismo foi um crime contra a humanidade e uma exploração gananciosa sobre o trabalho da população negra. Sendo que a população negra colonizou o Brasil, transferiram do continente africano conhecimentos, tecnologias e trabalho que produziu a sociedade brasileira, essa é uma síntese de um período da história...e transformar isso numa verdade histórica que restaure a dignidade humana da população negra... (CUNHA JUNIOR, 2021).

Conhecer a história é fundamental para que os fatos sejam elucidados e devidamente avaliados. Ao se falar do desenvolvimento do continente africano frente ao europeu, é de suma importância para que as pessoas tenham a verdadeira história, como:

> [...movimentos que ocorreram entre os séculos XII e XV e que antes do século XVI o continente africano era mais desenvolvido que a Europa. Entre os séculos V e X, durante a idade média a Europa passou por um período de extremo atraso, período que a história europeia chama das trevas. Depois do século XI a Europa retomou o crescimento econômico, mas somente depois do século XVI que ela se torna mais desenvolvida que a África. (CUNHA JUNIOR, 2021).

Diversos povos em algum momento foram escravizados ou escravos inclusive os europeus, a história não é linear e nem se trata aqui de dizer quem está certo ou errado, mas o fato é que todos têm seus momentos de auge e queda, e deve-se aos turcos a introdução dos africanos como populações aprisionadas, mas, a Europa também já foi colônia dos africanos, onde:

> Sendo que durante a idade média parte da Europa foi colônia do império africano dos Al Morovitas, os denominados mouros, que introduziram as ciências novas, química, matemática e medicina na Europa. Ainda durante a idade média os europeus comercializavam europeus como escravos, sendo a França e Itália local de comércio de nórdicos eslavos como escravos. Existia um comércio de escravos europeus que se ampliava com a expansão dos países europeus. Após o século XIII, os turcos começaram a participar do comércio europeu de escravos; esses comercializavam pessoas aprisionadas na Ásia e na África, depreende-se então que são os turcos que introduziram os africanos como populações aprisionadas e comercializadas na Europa (CUNHA JUNIOR, 2021).

Constata-se que em nome de um novo mercantilismo e exploração de bens. O Papa Nicolau V na Bula Romanus Pontifex de 1454 deu a D. Henrique, onde o Vaticano estabelece as normas básicas de ação colonizadora, ao regulamentar as novas cruzadas que não se lançavam contra hereges adoradores de outro Deus mas contra pagãos e inocentes. Pois após a visita da Rainha de Sabá a Salomão a Etiópia se transforma no primeiro país cristão com a vinda do Cristo, onde temos:

> Também neste período houve forte oposição entre Islâmicos e Cristãos em torno do mediterrâneo, envolvendo parte da África, Ásia e Europa, nas denominadas guerras santas. Parte dos islâmicos era asiática e outra parte africana, em relação aos cristãos havia uma parcela europeia e outra africana. Os primeiros grandes estados cristãos foram da África, com destaque para a Etiópia e o Egito. Entre os cristãos existiu a divisão da igreja cristã católica, europeia e a igreja cristã ortodoxa, parte dela africana, parte asiática e parte europeia. As guerras entre Islâmicos e Cristãos se caracterizaram como uma guerra entre Africanos e Europeus, dessa guerra nasceu uma das determinações da igreja católica europeia que autorizou a escravização dos não cristãos, consequentemente, de africanos. Mesmo judeus podiam ser escravizados por não serem cristãos, tanto que parte deles se converteram em novos cristãos... (CUNHA JUNIOR, 2021).

Com a colonização das américas, em especial do Brasil a partir de 1500, temos uma exploração local estruturada na usurpação através de armas e a desorganização dos grupos diversos. Inclusive vale ressaltar que muitos africanos tinham conhecimentos de técnicas que também foram explorados pelos colonizadores:

> A partir do século XVI os europeus invadiram e dominaram as Américas e passaram a produzir economias nas Américas com trabalhadores africanos que detinham conhecimentos sobre a agricultura e pecuária em regiões tropicais. Também conheciam e dominavam a produção de ouro no continente africano, daí serem trazidos para o trabalho escravo na produção de ouro do Brasil. Os africanos que vieram para serem escravizados no Brasil não atuavam apenas trabalho braçal, visto serem conhecedores de formas de produção, também nesse quesito foram explorados pelos escravizadores europeus. A escravização de africanos não foi determinada pelo atraso civilizatório ou

> por razões de menor desenvolvimento cultural ou científico, foi por razões de maior poder militar dos europeus sobre regiões africanas (CUNHA JUNIOR, 2021).

Os negros em vários momentos e em diversas situações lutaram pela sua liberdade, sempre houve estratégias. Os grupos africanos quer estivessem no continente africano ou no brasileiro sempre lutaram por sua liberdade incansavelmente, em diversos momentos e com várias estratégias. Os europeus lutaram durante 400 anos para dominarem a África (CUNHA JUNIOR, 2010). Os negros não se deixaram escravizar de forma fácil e simples como faz parecer as narrativas contidas na história brasileira. Os eventos políticos e econômicos que começaram em 1400, com marinheiros portugueses fazendo ataques a regiões da África Ocidental (FABIAN, 2000), somente se concluíram em 1884 como o tratado de Berlin que dividiu o continente africano entre as potências europeias, ou sejam 484 anos de lutas das mais diversas.

Vale enfatizar que nas cidades brasileiras da época colonial, existiam pelourinho e forca de maneira comum nas cidades, produtos de coerção e sinalização do que ocorreria caso se quisesse a liberdade ou se contestasse algo, onde se explica:

> Forca e pelourinho foram dois instrumentos de tortura e punição que aterrorizavam as populações escravizadas em todo Brasil. Nossa história não narra os fatos reais com detalhes, mas em todas as cidades brasileiras do passado, até o início da República, possuíam a praça da forca e do pelourinho. Locais onde milhares de negras e negros foram enforcados e espancados por se rebelarem de diversas formas contra o escravismo criminoso, o que demonstra que de forma nenhuma a população negra aceitou o escravismo (CUNHA JUNIOR, 2021).

Nunca foi pacífica a coexistência entre colonizador e colonizado africano quer seja aqui no Brasil ou nos países do continente africano, afinal como um ser humano pode aceitar pacificamente uma existência animalesca e constante de maus-tratos e desumanidades. Os quilombos são a constatação do conhecimento e organização advinda destes povos negros que mesmo subjugados se reorganizaram de maneira brilhante face as desumanidades da época:

> [... Os quilombos são os maiores demarcadores da resistência e da luta contra a escravização. Alguns quilombos abrigaram milhares de moradores e tinham uma estrutura de Estado dentro do território dominado pelos portugueses. Palmares em Alagoas que existiu entre 1620 a 1710, liderado por Ganga Zuma e depois por Zumbi; Também o Quilombo de Quariterê, que existiu de 1730 a 1795 no estado do Mato Grosso, liderado pela rainha Tereza de Benguela, esses além do Quilombo do negro Cosme Bento das Chagas, participante da revolução Balaiada, localizado no Maranhão abrigou negros entre 1831 e 1841, são exemplos de formação de governos de populações negras no Brasil dentro de grandes quilombos...] (CUNHA JUNIOR, 2021).

Experimento proposto

Então como processo experimental se propõe que se escreva em um papel o que é para cada um de vocês leitores o que é um terreiro de axé e o que esperam encontrar lá dentro, e em um segundo momento vejam o vídeo a seguir, e confrontem o seu imaginário e o que foi visto.
Vídeo You Tube: Apresentação Axé Ilê Obá
https://www.youtube.com/watch?v=taZbecqdiC8
Temos portanto neste exercício, uma abordagem sobre a produção do imaginário social nos seus diversos aspectos e a possibilidade de se confrontar o imaginário com o real.

Conclusão - Terreiro Axé Ilê Obá e as educação do bairro

Esse artigo trata da relação do terreiro com as escolas do bairro do Jabaquara em São Paulo – Capital, produzindo material didático que explique o terreiro como patrimônio cultural. É importante ressaltar que o silêncio também é uma maneira de excluir e compactuar com discriminações.
Então, por toda a riqueza e força dos povos vindos da África com sua cultura milenar que foi reelaborada no Brasil e que faz parte dos costumes e hábitos brasileiros é que se faz necessário o entendimento desta cultura. Para que assim o nosso imaginário social do espaço para o patrimônio e resgate a nossa memória sejam fidedignos com a verdade e realidade. Se faz necessário o reconhecimento do axé como patrimônio e a sua inserção efetiva no sistema educacional como cultura.
E a escola com sua função de disseminadora se torna referência social e afetiva, funciona como um porto de segurança para as questões sócio emocionais dos alunos; quer sejam de ensino fundamental inicial ou final, faculdades ou universidades, todas tem funções entre tantas de alfabetizar, passar conhecimento, ampliar horizontes, alavancar a auto estima e exercitar escolhas e devem ser laicas.
Tanto as escolas como os terreiros são patrimônios culturais, ambos estão inseridos nas vidas das pessoas fazendo parte de sua história e do percurso de vida dos seus participantes. Lógico que cada um com suas especificidades, onde no terreiro de candomblé ele tem importância no grupo social com a sua participação e apoio na comunidade populacional do entorno. Tendo um movimento de aglutinar e apoio na sociedade, passando cultura, ancestralidade e costumes conforme as tradições do grupo.

> Que horror é a intolerância e o racismo colorista, institucional e religioso expressos a partir do dispositivo étnico-racial,]... [que persistem em singrar os mares das diversidades e aportar nas escolas brasileiras, atualmente verdadeiros portos inseguros à fomentação de uma educação, mais que tolerante, respeitosa à integridade de todas as pessoas. Atuar em prol de uma educação não-autoritária que liberte se faz através da manutenção da chama que nos orienta e movimenta, e que sustenta caminhos abertos para a esperança e a fé em dias mais justos... (MARANHÃO FILHO, 2017).

Dias mais justos que só virão com grandes movimentos de inserção e humanização a cada diferença, a cada fato desconhecido que merece pesquisa e apropriação da verdade, a cada ser humano que tem direito a existir e se expressar livremente. Falar com respeito não implica

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade.
O terreiro e tudo em torno dele é um patrimônio cultural, na forma de se passar a cultura oralmente, na organização do terreiro, no bater a cabeça para o orixá ou seu pai de santo, nas suas vestimentas, na sua alimentação, no seu respeito a natureza, na maneira que se dançar para os orixás, nos toques de tambor que é um hábito de culturas milenares.

Referências

Constituição da República Federativa do Brasil 1988 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 Jan2022

CRIOLA; Ilê Omiojuarô. **Levantamento de Casos de Racismo e Intolerância Religiosa Contra Religiões de Matriz Africana** - BRASIL. Disponível em: https://criola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Levantamento-Intoler%C3%A2ncia-Religiosa-Criola-e-Ile-Omiojuaro-online.pdf. Acesso em 29 jan 2022

CUNHA JUNIOR, Henrique. ***Candomblé: como abordar esta cultura na escola.*** Revista Espaço Acadêmico N. 102 9. 103p. Novembro de 2009. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738. Acesso em: 28 jan 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. ***Tecnologias africanas na formação do Brasil***. Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CeaP. 1a Edição. ISBN 978-85-99889-18-3 Rio de Janeiro. 52 p. 2010. Disponível em: https://cpvceasm.files.wordpress.com/2019/05/cadernotecnologias-africanas_ceap_vf.pdf. Acesso em 30 jan 2022.

CUNHA JUNIOR; Henrique ***Resolvendo o problema de como tratar o dia 13 de maio nas escolas***. Revista Espaço Acadêmico. N. 226, jan fev 2021, Ano XX ISSN 1519 6186. Disponível em: 53292-Texto do artigo-751375195633-1-4-20200423. Acesso em 25 jan 2022

Decreto-Lei nº 25/1937 - DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em 03 Fev 2022.

FABIAN, Johannes. **Reason and Madness in the Exploration of Central Africa**. Out of Our Minds. University of California Press. 335 páginas, 2000.

GUIA, Franco da. **Ser negro nas vozes e dos silêncios produzidos nas escolas.** Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza – CE . 1999

LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 28 jan 2022.

O que é uma escola. **Dicionário Michaelis Online -2022** Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escola. Acesso em 25 jan 2022

OLIVEIRA, Fabrício de Souza de.; Zulma, Elisabete de Freitas Madruga. Ciência e Religião: a matemática nos jogos de búzios. In: **Anais do XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática. Ilhéus, Bahia.** XVIII EBEM. 2019. Disponível em: 516dd20592b0e899123dd29a2e701eb7.pdf. Acesso em 02 Fev 2022.

Maranhão Filho; Eduardo Meinberg de Albuquerque. ***O Navio Negreiro do Racismo Religioso "REVERSO" E a escola como porto seguro***. Revista Semina V. 17, N. 1, 2017 – ISSN 1677-1001. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yaUIOooTUvIJ:seer.upf.br/index.php/ph/article/download/9517/114114637/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 30 jan 2022.

SOUSA; Kassia Mota. ***Entre a Escola e a Religião: desafios para crianças de Candomblé em Juazeiro do Norte.*** Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza – CE. 145p. 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3396/1/2010_Dis_KMSousa.pdf. Acesso em: 26 jan 2022

Vídeo You Tube. Um passei interno no Axé Ilê Obá. Congresso Internacional **"XI Artefatos da Cultura Negra"** – Universidade Estadual do Cariri – Urca/ Juazeiro do Norte – Fortaleza - CE. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=taZbecqdiC8. Acesso em 04 Fev 2022.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA A RESPEITO DA FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Fabiene Barbosa da Silva[1]
Adriano José Ortiz[2]

Introdução

É comum observarmos que muitos professores de Física se sentem inseguros e, muitas vezes, até deixam de abordar tópicos de FMC. No entanto, é inegável a importância do ensino de FMC, principalmente quando consideramos que ela está tão presente em nosso cotidiano, seja através dos aparatos tecnológicos, conteúdos, ou notícias.
Após muitas reflexões a respeito da relevância desta área da Física, buscamos compreender se o processo de formação de professores tem alguma relação com essa insegurança diante da FMC. Para tanto, nos ancoramos na Teoria das Representações Sociais, a partir da abordagem estruturalista (ABRIC, 2000).
Dessa forma, procuramos identificar e analisar as Representações Sociais (RS) de alunos ingressantes e concluintes de licenciatura em Física, buscando responder a seguinte questão: Quais são as possíveis RS que estes licenciandos possuem quanto ao tema Física Moderna e a formação inicial pode ser influenciadora no processo de (re)construção dessas representações?

Formação de professores no Brasil

De acordo com Ortiz e Magalhães Júnior (2019), embora existam hoje inúmeras pesquisas e documentos oficiais que tratam da importância de uma aprendizagem significativa, o que vemos na maioria das escolas são práticas pedagógicas com o objetivo de treinar alunos para exames e vestibular, opostas à ideia de um ensino que estimule a autonomia e reflexão crítica. Essa defasagem é ainda maior em áreas como a Física, que necessitam estar inseridas em um contexto histórico e social.
Discutir a respeito da formação de professores no Brasil é de extrema importância, uma vez que pesquisas têm apontado que a profissão tem se sustentado em uma abordagem pautada pela racionalidade técnica, ou seja, para ensinar, basta saber o conteúdo e conseguir transmiti-lo de forma correta (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).
Um curso de licenciatura precisa ir além da formação técnica e conteudista, considerando também conhecimentos de psicologia, pedagogia, sociologia e filosofia da Ciência e da Educação.
Diferentes paradigmas já orientaram o trabalho docente no país. Temos como exemplo, aqueles defendidos por Freitas e Villani (2002) e Oliveira (2012): a relação professor-especialista, o Professor prático-reflexivo, a Metacognição, a Emergência da Subjetividade, o Paradigma das competências e, por fim, temos a já citada Racionalidade técnica. Dentro

[1] Graduanda em Física pelo Instituto Federal do Paraná. fabienegdr33@gmail.com
[2] Professor do Instituto Federal do Paraná. Doutor em Ensino de Ciências. adriano.ortiz@ifpr.edu.br

desses paradigmas, as abordagens escolhidas pelo docente apresentarão diferentes características.
Ortiz e Magalhães Júnior (2019) defendem que, embora o conteúdo, as práticas pedagógicas, o conhecimento contextual e o conhecimento sobre o aluno sejam extremamente necessários à prática docente, criar um ambiente capaz de manifestar afetividade, tendo o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível.
Assim, não basta ao professor saber o conteúdo. Shulman (1986; 1987) sintetiza um conjunto de saberes, propondo o conceito de Conhecimento Pedagógico do conteúdo, que surge da inter-relação entre os diferentes conhecimentos necessários ao ensinar.
Neste sentido, fica evidente a necessidade de os cursos de licenciatura propiciarem uma formação docente que englobe não apenas os conteúdos específicos, mas também conteúdos pedagógicos, o contexto do ambiente escolar e o contexto dos próprios alunos (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).
Haja vista que a prática educativa está associada ao processo de formação docente, é preciso que as pesquisas educacionais dêem ênfase aos aspectos psicológicos e sociais dos sujeitos, a fim de contribuir para uma formação ampla (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Para tanto, a Teoria das Representações Sociais pode ser uma grande aliada nesse processo, uma vez que estas são capazes de influenciar tanto no domínio de conteúdos e conhecimentos, quanto na própria prática docente (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).

Representações Sociais e a abordagem estruturalista

A teoria das Representações Sociais (RS) ganhou ênfase em 1961 por meio do psicólogo francês Serge Moscovici (ORTIZ *et al.* 2019). De acordo com Ortiz *et al.* (2019, p. 82) ele "buscava entender como ocorria a elaboração das representações advindas dos saberes de senso comum".

Para Moscovici, o conhecimento é denominado pelo campo no qual é produzido. Nesse sentido, o autor define o conhecimento científico como parte do universo reificado, enquanto o conhecimento do senso comum compõe o universo consensual, sendo este responsável pela produção de RS (ORTIZ *et al.* 2019).
Quanto à sua estrutura, fundamentando-se na abordagem estruturalista (ABRIC, 2000), as RS são formadas por um núcleo central e pela região periférica. Enquanto que os elementos do núcleo são consensuais, podendo ser compartilhados, os elementos presentes na periferia são instáveis e passíveis de mudanças, sendo eles os responsáveis por proteger as ideias presentes no núcleo.
Com relação às mudanças que podem ocorrer na representação, Abric (2000) define três tipos possíveis: a Transformação Resistente, onde as práticas novas são gerenciadas pela periferia; a Transformação progressiva, que ocorre quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo e acabam se fundindo com as ideias já presentes nele; e a Transformação Brutal que provoca uma mudança completa no núcleo e, consequentemente na representação.
Ao serem elaboradas, as representações passam por dois processos significativos, que Moscovici define como sendo a objetivação e a ancoragem. Enquanto a objetivação se configura na transição de ideias iniciais para teorias mais concretas, a ancoragem é o ato de

criar redes em torno do objeto estudado, de modo a atribuir-lhe significados e relacioná-lo com práticas e valores sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Diante disso, fica evidente que o estudo das representações sociais pode ser um fator importante em termos de análise do processo de ensino e aprendizagem, pois a escola pode ser um ambiente gerador de RS.

Ortiz e Magalhães Júnior (2018) apontam para a existência de paralelos entre os processos de construção das RS e a aprendizagem significativa, de modo que as RS apresentadas pelos professores a respeito de algum tema específico podem influenciar as representações que serão construídas pelos alunos.

Em vista disso, é imprescindível compreendermos as RS apresentadas por futuros professores, levando em consideração que elas poderão se reproduzir frequentemente no ambiente escolar, podendo gerar concepções de conceitos científicos e do próprio trabalho científico que se distanciem do universo reificado, o que pode entrar em conflito com os objetivos da educação formal, bem como trazer impactos negativos, como a propagação de pseudociências e um ambiente de "pós verdade".

Física Moderna e Contemporânea - porque ensinar

O ensino de Física atual tem se caracterizado por estar distante da realidade dos alunos, além de não acompanhar os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo. É comum nos depararmos com currículos desatualizados e descontextualizados, assim, o aluno chega em sala de aula interessado em discussões voltadas para aquilo que ele vê e escuta no seu dia a dia, mas se depara com uma lacuna deixada pela desatualização e descontextualização (OLIVEIRA; VIANNA; GERBASSI, 2007).

Sendo assim, Ostermann e Moreira (2000) apresentam algumas justificativas para a inserção da Física Moderna e Contemporânea (FMC) na educação básica. Algumas das justificativas apresentadas pelos pesquisadores foram: compreensão da realidade que nos cerca, formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade, atrair os jovens para a carreira científica, proteger os alunos das chamadas pseudociências, maior entendimento sobre os debates que envolvem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), relacionar a Física da sala de aula com a do cotidiano.

Diante disso, fica clara a importância da renovação dos currículos, de maneira a se introduzir a FMC nos conteúdos abordados. Mas quais tópicos devem fazer parte deste currículo?

De acordo com Oliveira, Vianna e Gerbassi (2007), a escolha dos conteúdos abordados deve levar em conta que a Física não é um objeto em si mesmo, mas sim um instrumento para a compreensão do mundo. Assim, eles necessitam estar contextualizados e caminhando com as outras áreas do conhecimento, além de contribuírem para o entendimento e funcionamento das tecnologias atuais.

Para Rodrigues e Sauerwein (2011), a abordagem de tópicos de Física Moderna, como por exemplo, relatividade, teoria quântica, átomos, moléculas e núcleos atômicos, são importantes à medida que contribuem para a explicação científica de muitos aparatos tecnológicos presentes no cotidiano, como é o caso de aparelho de microondas, laser, refrigerador, raios X, GPS, entre outros. Além disso, contribuem para atender às curiosidades dos estudantes e para formar sua opinião crítica sobre assuntos presentes na mídia.

Também Ostermann e Moreira (2000), chegaram à seguinte lista: efeito fotoelétrico, átomo de Bohr, leis de conservação, radioatividade, forças fundamentais, dualidade onda-partícula, fissão e fusão nuclear, origem do universo, raios-X, metais e isolantes, semicondutores, laser,

supercondutores, partículas elementares, relatividade restrita, big bang, estrutura molecular e fibras ópticas.

Contudo, os professores podem encontrar dificuldades em abordar tais conteúdos por conta de problemas estruturais e de políticas públicas, já citados anteriormente. Outro problema também encontrado, se refere à linguagem relacionada aos conhecimentos científicos, que muitas vezes não estão ao alcance da compreensão dos estudantes e dos próprios professores.

Além disso, não podemos deixar de considerar os obstáculos que estão diretamente relacionados com a prática dos professores e com as suas RS. Dentre esses desafios, podemos citar a dificuldade em reconhecer e analisar as visões deformadas que muitos deles apresentam sobre o trabalho científico e a natureza da ciência.

E essas visões se tornam um grande obstáculo quando pensamos em uma renovação do ensino de ciências. A partir do estudo das possíveis deformações, foram identificadas sete: Concepção empírico-indutivista e ateórica, Visão rígida (algorítmica, exata, infalível), Visão aproblemática e ahistórica, Visão exclusivamente analítica, Visão acumulativa de crescimento linear, Visão individualista e elitista da ciência e Imagem descontextualizada da ciência (PÉREZ *et al.* 2001).

Sendo assim, fica evidente a urgência na atualização dos currículos de Física. No entanto, essa atualização não pode deixar de lado a preocupação com a formação de professores, afinal, apenas mudar conteúdos não basta, é preciso formar e atualizar os docentes que irão implementá-los (OLIVEIRA; VIANNA; GERBASSI, 2007).

Para tanto, não parece plausível apenas repetir uma formação tradicional. Como Pérez *et al.* (2001) defendem, essa simples transmissão de conhecimentos já elaborados colabora com a falta de reflexão crítica e uma educação científica limitada, que culminam em uma visão comum deformada a respeito do conhecimento científico.

A compreensão e ação sobre as 'deformações' mencionadas pelo autor passam pela identificação e reflexão a respeito das RS dos licenciandos, da Ciência, de seus conceitos e seu ensino. Isso porque muitas dessas ideias são oriundas do senso comum construído coletivamente, a respeito do trabalho científico.

Abordagem Metodológica

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, fundamentada na teoria do núcleo central. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário online para alunos ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura em Física, de uma instituição federal brasileira, no ano de 2021. Participaram da pesquisa 9 alunos ingressantes e 8 concluintes.

A técnica utilizada para a coleta foi a Evocação Livre de Palavras, com o objetivo de identificar o núcleo central e a região periférica das RS (ABRIC, 2000) a respeito da Física Moderna e Contemporânea.

A Evocação Livre de Palavras foi escolhida por se tratar de uma técnica que possibilita ao sujeito uma expressão espontânea dos termos que vêm à sua mente, ou seja, de elementos que são mais acessíveis à sua consciência (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).

Dessa forma, os participantes tiveram que escrever as cinco primeiras palavras que vieram à sua mente quando pensaram no termo indutor "Física Moderna e Contemporânea", além de enumerá-las de acordo com o grau de importância (sendo 1 a mais importante e 5 a menos

importante). Em seguida, foi solicitado que escrevessem um pequeno texto que justificasse a escolha das palavras (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).
A análise dos dados coletados levou em consideração o uso do diagrama de quatro casas, que permite um levantamento das palavras que, de maneira mais provável, pertencem ao núcleo central da RS.
Primeiramente foi preciso organizar as palavras em grupos semânticos homogêneos, respeitando o proposto pela análise temática de conteúdo (BARDIN, 2002). Esse processo teve por objetivo organizar as palavras evocadas em grupos representados por conceitos-chave, por meio de critérios semânticos (ORTIZ, 2019).
Em seguida, foi necessário identificar a ordem média de evocações (OME), bem como realizar o cálculo de frequência, a fim de construir o quadro de quatro casas e, consequentemente, determinar o núcleo central e a periferia da RS. A frequência (f) é dada a partir da soma do número de vezes que se repetem as palavras pertencentes a um grupo. Já a OME é calculada de acordo com a seguinte equação:

$$OME = {\sum_1^n P.G}/{f}.$$

Figura 1 - OME. Fonte: GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016.
sendo P o número de vezes que uma palavra foi evocada com determinado grau de importância; G o grau de importância e f a frequência. Por fim, a média das frequências (f), e a média das OME foram obtidas por meio da divisão dessas grandezas pelo número de grupos semânticos estruturados (ORTIZ, 2019).

Resultados e Discussões
O primeiro passo para a análise dos resultados obtidos foi a organização semântica das palavras evocadas pelos participantes, levando em conta os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). Tal organização se encontra no Quadro 1.

Quadro 1 - Grupos semânticos formados após a análise das palavras evocadas pelos licenciandos em Física

Grupos Semânticos	**Elementos relacionados**
Buraco Negro	As palavras aqui organizadas possuem relação com esse tópico de FMC. Ex.: Buraco Negro, Radiação Hawking.
Cientistas	Este grupo engloba, especificamente, nomes de grandes cientistas. Ex.: Planck, Einstein.
Conhecimento	Palavras associadas ao domínio de conhecimentos em geral. Ex.: Ciência, Natureza.
Desenvolvimento	Reúne termos associados ao progresso da Ciência. Ex.: Avanço, Futuro.
Dinâmica	As palavras aqui organizadas possuem relação com esse tópico de FMC. Ex.: Aceleração, Gravidade.

Energia	Este grupo engloba termos relacionados à energia na FMC. Ex.: Efeito Fotoelétrico, Luz.
Estrutura da Matéria	Reúne termos associados a esse tópico de FMC. Ex.: Modelo Padrão, Partículas Fundamentais.
Física Nuclear	Neste grupo estão as palavras como: Radioatividade, Acidente de Goiânia, Radiação.
Física Quântica	Reúne termos como Mecânica Quântica.
Nível de Dificuldade	Neste grupo estão as palavras que remetem à complexidade da FMC. Ex.: Complexidade, Desafio (docente).
Ondas	As palavras aqui organizadas possuem relação à ondulatória. Ex.: Ondulatória, Eletromagnetismo.
Prática	Neste grupo estão as palavras associadas à aplicabilidade da FMC. Ex.: Aplicabilidade, Observação.
Relatividade	Este grupo engloba termos que possuem relação com Relatividade. Ex.: Universo, Dilatação Temporal, Velocidade da Luz.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para os alunos ingressantes, foi possível estruturar 13 grupos semânticos enquanto que, para os concluintes, foram estruturados 12 grupos (não houve evocações para o grupo Ondas).

Representações Sociais dos alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Física
Com relação aos ingressantes no curso, a OME média encontrada foi 2,82 e a Frequência média 3,46. Foram evocadas um total de 45 palavras, sendo que nenhuma foi descartada.
A partir destes dados foi construído o quadro de quatro casas, delimitando os elementos centrais, os intermediários e os periféricos das representações sociais para este primeiro grupo (Quadro 2).

Quadro 2 - Quadro de quatro casas para os ingressantes na licenciatura em Física

Elementos centrais – 1º quadrante			**Elementos centrais – 2º quadrante**		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f > 3,46 e OME < 2,82			Alta f e alta Ordem Média de Evocações f > 3,46 e OME > 2,82		
Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
Relatividade	9	2,77	Estrutura da Matéria Física Nuclear Buraco Negro	6 4 6	3,16 3,75 3,33
Elementos intermediários – 3º quadrante			**Elementos periféricos – 4º quadrante**		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f < 3,46 e OME < 2,82			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações F < 3,46 e OME > 2,82		
Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
Física Quântica	3	2	Energia	3	4

Conhecimento	1	1	Prática	2	3
Nível de Dificuldade	1	2	Dinâmica	2	3
Ondas	3	2,33	Cientistas	2	3
			Desenvolvimento	3	3,33

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da análise do quadro, é possível observar que o elemento que compõe o núcleo central é o termo "Relatividade". Em um primeiro momento, este termo pode estar relacionado com experiências pessoais ou com experiências dentro do próprio curso.
Quando analisamos a primeira periferia, que é a responsável por proteger e contextualizar o núcleo, vemos os termos "Estrutura da Matéria", "Física Nuclear" e "Buraco Negro". Isso fica ainda mais evidente, quando levamos em consideração os textos escritos pelos alunos, que aqui serão definidos pelo termo "aluno (a)" seguido por um número, por exemplo, quando a aluna 3 diz que escolheu as palavras com base em uma série que assistiu, chamada "Dark", que

> [...] foi uma série que me prendeu muito, ela explica de uma forma resumida e fácil de entender como funciona a relatividade, e a física nuclear porque a série se passa em uma cidade que a fonte de energia é energia nuclear.

A aluna 7 seguiu o mesmo caminho e justificou dizendo que são "...conteúdos que estão cada vez mais falados no nosso dia a dia, em pesquisas ou até mesmo assuntos nas mídias errôneos sobre". Essas primeiras considerações, evidenciam o papel dos meios de comunicação na construção das RS, indo ao encontro do proposto por Moscovici, que indicava serem as RS, teorias construídas a partir da realidade e das experiências dos próprios sujeitos, baseadas em valores e conceitos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).
Por outro lado, a aluna 1 afirmou que:

> A Relatividade (Geral ou restrita) é um "divisor de águas" na história da física, mudando nossa compreensão de coisas que, anteriormente, eram tidas como absolutas, como o tempo ou espaço, ou melhor Espaço-tempo, não sendo coisas separadas como também se pensou.

O que se aproxima de uma visão epistemológica, descrevendo a forma como ela vê o processo de construção do conhecimento (TESSER, 1994).
Partindo para o terceiro quadrante, é possível perceber que, além de manter uma visão muito próxima das anteriores, a partir de termos como "Física Quântica", "Conhecimento" e "Ondas", surgem novos conceitos, sendo que temos o termo "Nível de Dificuldade", que pode ser justificado com o texto da aluna 16, que diz: "...complexidade porque é algo relativamente difícil aos leigos como eu ainda sou", o que evidencia uma visão individualista/elitista da Ciência, como se ela fosse reservada apenas para grandes gênios (PÉREZ *et al.* 2001).
No quarto quadrante, temos os termos "Energia" e "Dinâmica", que também são conteúdos abordados nas aulas, durante o curso, podendo ter relação com experiências cotidianas, além de motivações pessoais, como é possível observar na fala da aluna 3: "A palavra óptica veio na minha cabeça pois é um conteúdo que eu odeio do fundo do meu coração" e do aluno 2:

"esses conceitos são as normas básicas para a formação da coluna principal da Física". O que difere aqui são os termos "Prática", "Cientistas" e "Desenvolvimento".

É importante ressaltar que as motivações pessoais dos alunos, como por exemplo, essa visão negativa com relação ao conteúdo de Óptica apresentada pela aluna, pode estar relacionada com a forma como a Física é ensinada. Quando a disciplina é ensinada tendo por base um currículo desatualizado, as práticas pedagógicas tendem a ser desvinculadas da realidade dos alunos, fazendo com que o mesmo tenha dificuldade em entender a necessidade de se estudar certos tópicos, além de não compreender o papel da Física no mundo (OLIVEIRA; VIANNA; GERBASSI, 2007). Ou seja, a forma como os professores abordam certos conteúdos em sala de aula, pode afastar ainda mais os alunos da construção do conhecimento e, consequentemente, fazer com que eles desenvolvam uma visão negativa com relação à Física, como se essa fosse um dogma, fechada em si mesma (PÉREZ *et al.* 2001).

No caso do grupo "Cientistas", temos novamente uma visão individualista/elitista da Ciência, como se ela fosse fruto do estudo de gênios isolados, desconsiderando o papel da cooperação (PÉREZ *et al.* 2001).

Para os grupos "Prática" e "Desenvolvimento", é possível identificar uma análise de características epistemológicas (TESSER, 1994), reforçada com a fala da aluna 16: "Avanço e tecnologia por [que] de fato é o que a física moderna proporciona, ... e aplicabilidade porque de nada serve um conhecimento parado".

Representações Sociais dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Física

Os alunos concluintes do curso evocaram 40 palavras, sendo que nenhuma delas foi descartada. Não foi preciso criar um novo grupo para a organização dessas palavras. A OME média encontrada foi 3,06 e a Frequência média 3,33. A construção do quadro de quatro casas seguiu os mesmos critérios já mencionados e se encontra disposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Quadro de quatro casas para os concluintes de Licenciatura em Física

Elementos centrais – 1º quadrante			**Elementos centrais – 2º quadrante**		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f > 3,33 e OME < 3,06			Alta f e alta Ordem Média de Evocações f > 3,33 e OME > 3,06		
Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
Relatividade Desenvolvimento	9 8	2,44 2,25	Estrutura da Matéria Nível de Dificuldade	4 4	4 4,75
Elementos intermediários – 3º quadrante			**Elementos periféricos – 4º quadrante**		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações f < 3,33 e OME < 3,06			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações f < 3,33 e OME > 3,06		
Palavra	Frequência	OME	Palavra	Frequência	OME
Física Quântica Conhecimento	2 2	1,5 2,5	Energia Prática	2 2	3,5 3,5

Cientistas	1	2	Dinâmica	3	3,66
			Física Nuclear	3	3,33
			Buraco Negro	3	4,33

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com isso, é possível observar que o núcleo central para os concluintes é composto pelos termos "Relatividade" e "Desenvolvimento".
Quando comparamos com o núcleo central para os ingressantes, vemos a presença de uma visão que tem por base experiências pessoais e experiências cotidianas dentro do curso, através da abordagem dos professores, bem como motivações pessoais, como justifica a aluna 5: "..foram escolhidas com base no conhecimento adquirido ao longo do tempo onde, os professores enfatizam certos conteúdos mais do que outros" e o aluno 17, que diz ter escolhido o termo "Por ser o tema da Física Moderna que mais acho interessante e que abrange boa parte dessa área". Neste caso, não se observa o papel da mídia na construção das RS.
Com isso, fica evidente a importância do papel do professor na formação dos alunos, através da escolha dos conteúdos e da forma como eles são abordados. É importante estar atento ao fato de priorizar e enfatizar certos conteúdos enquanto outros ficam de lado, o que pode gerar um ensino defasado, além de ser repetitivo.
Ressaltando o que apontam Ortiz e Magalhães Júnior (2019), atualmente as práticas pedagógicas ainda estão muito pautadas na preparação para exames e provas de vestibular, o que dificulta uma formação docente ampla, que priorize a autonomia e reflexão crítica.
No entanto, essa visão vem fortemente acompanhada pela concepção instrumentalista, a partir do termo "Desenvolvimento", na fala do aluno 4:

> As novas perspectivas em relação a atribuição da Física moderna e contemporânea, sendo ela no ensino ou para o conhecimento do público em geral demonstra que a renovação e inovação da ciência está em constante desenvolvimento, contudo esta evolução gera conflitos em ambas as partes.

Aqui, a noção de desenvolvimento está relacionada também com as dificuldades e conflitos enfrentados pela própria Ciência.
A primeira periferia reforça a importância da abordagem docente a partir do termo "Estrutura da Matéria". Este, reflete a escolha dos conteúdos durante o curso, inclusive indo de acordo com o proposto por Rodrigues e Sauerwein (2011), que indicam a importância de trabalhar conteúdos como teoria quântica, átomos, moléculas e núcleos atômicos, de modo a contribuir para a explicação científica de muitos aparatos tecnológicos presentes no cotidiano, além de atender às curiosidades dos estudantes e formar sua opinião crítica sobre assuntos presentes na mídia.
Oliveira, Vianna e Gerbassi (2007), também tratam da importância na hora de escolher os conteúdos, sempre levando em conta que a Física necessita estar contextualizada de modo a possuir sentido quando aplicada no dia a dia dos alunos.
Contudo, o grupo "Nível de Dificuldade" assume um novo significado. Antes, ele estava relacionado com a visão individualista/elitista da Ciência (PÉREZ *et al.* 2001), onde a FMC é vista como algo exclusivo para gênios.

Agora, no entanto, esse grupo passa a representar tanto a complexidade por trás do avanço da Ciência, como o desafio que é para o professor ensinar FMC, o que contextualiza ainda mais as ideias presentes no núcleo central. Esse novo significado é justificado por duas falas específicas:

> A ciência está proposta para o avanço do futuro com objetivos de trazer soluções ainda não encontradas para complementar todo o saber já estabelecido pelos cientistas ainda que haja um complexo caminho a ser encarado (Aluno 10)
> [...] a dificuldade da iniciação de física moderna no ensino médio pois é um desafio para o docente explicar uma matéria intrincada onde os alunos têm muita dificuldade em compreender (Aluno 8).

É fato que os professores podem encontrar dificuldades na hora de trabalhar a Física, e que estas estão relacionadas com diversos fatores, internos e externos ao trabalho docente. Para o caso específico da Física Moderna, o que se tem visto muito, e que é reforçado com a fala anterior, diz respeito à linguagem que é utilizada ao se tratar dos conhecimentos científicos, especialmente às pesquisas em Física Moderna, que muitas vezes não estão ao alcance da compreensão dos estudantes e dos próprios professores.
No terceiro quadrante, os termos "Física Quântica", "Conhecimento" e "Cientistas" seguem a linha das visões individualista/elitista da Ciência (PÉREZ *et al.* 2001).
Por fim, no quarto quadrante, também temos a presença de conceitos construídos no cotidiano, por estarem evidenciados socialmente, representada nas seguintes falas: "São palavras que estão relacionadas de alguma forma com a FMC" (Aluna 6) e "Acidente de Goiânia - Esse acontecimento que foi uma trágica demonstração de um conteúdo da Física Moderna é um assunto que particularmente me desperta interesse devido a sua relação em CTS" (Aluno 17).
Essa última fala é muito importante, porque exemplifica a forma como Moscovici defende que acontece a elaboração das RS. Segundo ele, elas passam por dois processos significativos, conhecidos como objetivação e ancoragem (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Enquanto a objetivação se configura na transição de ideias iniciais para teorias mais concretas, uma espécie de reflexo da realidade (no caso de Goiânia, a situação real ocorrida); a ancoragem é o ato de criar redes em torno do objeto estudado, de modo a atribuir-lhe significados e relacioná-lo com práticas e valores sociais (sendo o objeto de estudo o próprio acidente, que o aluno relaciona com o conceito de Ciência, Tecnologia e Sociedade).

Análise das Representações Sociais Apresentadas

A partir dos resultados obtidos, ficou evidente que as Representações Sociais apresentadas pelos sujeitos da pesquisa foram construídas tendo em vista conteúdos midiáticos, experiências cotidianas, experiências com o curso e motivação pessoal.
Para os alunos ingressantes, observou-se uma forte presença do papel da mídia na construção das RS, enquanto que, para os concluintes, a influência maior veio das experiências que estes tiveram no decorrer do curso.
Outra diferença observada entre os grupos, foi que, para os ingressantes, a noção de dificuldade está atrelada diretamente ao fato de estudar e tentar entender a FMC, já para os concluintes, a dificuldade se encontra nos avanços e descobertas da própria Ciência, além do

papel do professor ao tentar levar a FMC para as salas de aula. Essa diferença pode estar vinculada com o período do curso em que os sujeitos da pesquisa se encontram, ou seja, enquanto os ingressantes estão começando a ter contato com tópicos de FMC, os concluintes já estão tendo que trabalhar esses conteúdos em sala de aula através do Estágio.

Entretanto, os dois grupos analisados possuem a mesma concepção quando se trata da FMC ser vista como um instrumento de avanço e desenvolvimento da sociedade.

Outro aspecto importante e que foi bem dominante em ambos os grupos, é o fato de, a maioria das palavras que foram evocadas, se tratarem de conteúdos e tópicos de FMC, e terem sido distribuídas em todos os quatro quadrantes.

Essa característica é muito importante por estar indo em direção ao que é proposto por Ostermann e Moreira (2000), com relação aos tópicos de FMC que devem ser tratados no Ensino Médio, o que leva a concluir que o curso se preocupa quanto à escolha dos conteúdos e que estes estão de acordo com o que se espera que seja ensinado no Ensino Médio.

O que se pode observar com isso tudo é que, os alunos chegam em sala de aula tendo uma noção prévia dos conhecimentos (ingressantes) e, essa noção geralmente está relacionada com conteúdos midiáticos ou interações sociais, com os quais os alunos têm contato (RODRIGUES; SAUERWEIN, 2011).

Assim, é possível afirmar que os alunos têm acesso à informação e que este acesso ocorre por meio de diversas fontes. No entanto,

> [...] não há que confundir informação com conhecimento. Informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento pressupõe uma capacidade crítica de aprendizagem, que permite a transformação do arquivo de informações em conhecimento útil, e com capacidade de gerar a transformação (ZAINKO, 2010, p.115).

Ou seja, de nada adianta ter tanto acesso à informação, se essa informação não for trabalhada de maneira a contribuir para uma aprendizagem crítica e, ao invés de proporcionar a construção do conhecimento científico, gerar visões deformadas a respeito deste (PÉREZ *et al.* 2001).

No caso das informações que são apresentadas pela mídia, o docente pode optar pela utilização da transposição didática, proposta por Chevallard em 1980, e que já foi discutida anteriormente neste trabalho.

Para as informações que são obtidas por meio de experiências pessoais e que tendem a se tornar visões deformadas da Ciência, uma possível ferramenta seria a utilização da História e Filosofia da Ciência nas aulas, objetivando superar a chamada visão acumulativa de crescimento linear (PÉREZ *et al.* 2001).

Por fim, quando comparados os núcleos das RS, levando em consideração as falas dos alunos, é possível observar que existe certo grau de igualdade, a partir da presença do termo "Relatividade". No entanto, esse termo assume significados diferentes. Enquanto para os ingressantes a escolha tenha se dado por meio da influência dos conteúdos midiáticos, para os concluintes a escolha teve influência do curso, a partir da abordagem dos professores.

O que diferencia os núcleos é a presença do termo "Desenvolvimento" para os concluintes, que possui um significado de inovação e avanço, reforçando o papel dos professores na formação, durante o curso.

Com relação aos outros termos, presentes nos demais quadrantes, fica evidente a forte presença conteudista nas RS, e que estas casam com o que é defendido pelos referenciais utilizados no decorrer do trabalho.
De um modo geral, é possível afirmar que houve transformações nas RS e que essas transformações estão relacionadas com o processo de formação dos alunos dentro do curso. As RS dos ingressantes ainda estão muito presas às suas experiências cotidianas, às informações que eles recebem, principalmente pelos meios de comunicação, além da noção de dificuldade em aprender FMC. Já os concluintes, possuem RS mais próximas do trabalho docente com relação ao ensino de FMC, quando demonstram levar em consideração a forma como os professores abordam os conteúdos durante o curso, além da dificuldade que eles acreditam estar por trás do ensino de FMC.
Sendo assim, cabe registrar a importância de repensar a forma com a FMC tem sido abordada nas salas de aula, e aqui destacamos as de Ensino Superior. Afinal, os resultados nos mostram que, os conhecimentos apresentados pelos alunos da licenciatura que estarão futuramente à frente das salas de aula, ainda estão distantes do universo reificado e que as RS apresentadas por eles carregam um grande risco de se reproduzirem no ambiente escolar, podendo distanciar ainda mais os alunos do conhecimento científico.

Considerações Finais

Dada a indiscutível importância de levar a FMC para as salas de aulas, de modo que ela transcenda os currículos escolares e chegue até os alunos, procurou-se compreender até que ponto a atuação dos professores é responsável pela forma como os estudantes enxergam essa área da Física. Para tanto, a Teoria das Representações Sociais foi uma grande aliada, permitindo compreender a influência da atuação docente na formação dos futuros professores.
Diante disso, foi possível observar que houve uma pequena mudança na forma como os grupos analisados veem a FMC, ou seja, nas suas representações a respeito do assunto. E essa mudança pode ser justificada pela forma como os professores trabalharam este conteúdo em sala de aula.
Dessa forma, conclui-se que os alunos chegam em sala de aula abarrotados de informações, que são diariamente divulgadas pelos meios de comunicação ou por outras fontes das quais eles têm acesso. No entanto, essas informações ainda são prévias e, por vezes, estão associadas a visões distorcidas do trabalho científico. E é aí que se inicia o trabalho dos docentes, visando contribuir para que os alunos consigam construir o conhecimento científico a partir dessas informações.
Com relação ao grupo dos alunos que já estão concluindo o curso e que logo mais estarão à frente das salas de aula, foi possível concluir que o processo de formação contribuiu para mudanças nas suas representações, no entanto essa mudança veio arranjada face à preocupação com o trabalho docente em razão da abordagem da FMC, com suas escolhas e seus desafios; e não necessariamente com o conhecimento científico em si. Levando a constatar que, embora as representações destes alunos tenham sofrido transformações, elas ainda se encontram longe do universo reificado.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181> Acesso em: 26 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. CLisboa: Edições 70, 2002.

FREITAS, Denise de; VILLANI, Alberto. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UM DESAFIO SEM LIMITES. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l], v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/559/351. Acesso em: 02 ago. 2021.

GALVÃO, Camila Brito; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v.33, n.2, p.124-141. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321295519_A_relacao_entre_as_Representacoes_Sociais_de_professores_sobre_Educacao_Ambiental_e_os_projetos_relacionados_a_Conferencia_Nacional_Infantojuvenil_pelo_Meio_Ambiente_Revista_Eletronica_do_Mestrado_em_. Acesso em: 02 ago. 2021.

OLIVEIRA, Fabio Ferreira de; VIANNA, Deise Miranda; GERBASSI, Reuber Scofano. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l], v. 29, n. 3, p. 447-454, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/rh5x6dG35fJrV87r99L5PmK/?lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, Rosalba Lopes de. FORMAÇÃO DOCENTE: traçando modelos que subjazem à prática. **QUIPUS - ISSN 2237-8987**, v. 1, n. 1, p. 13-24, 13 dez. 2012. Disponível em: https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/53. Acesso em: 02 ago. 2021.

ORTIZ, Adriano José. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE 'SER PROFESSOR DE FÍSICA' DE LICENCIANDOS EM FÍSICA**. 2019. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Física, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Cap. 2.

ORTIZ, A. J. *et al*. Representações Sociais de alunos do final do Ensino Médio sobre Astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 27, p. 79-91, 2019. Disponível em: http://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/393 . Acesso em: 26 set. 2020.

ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações Sociais e Formação de professores: Reflexões. In: **Representações Sociais, formação de professores e educação**. MAGALHÃES JR, C. A. O. (Org.). Rio de Janeiro, Bonecker, 2018. p. 27-45.

ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Ser professor de Física: Representações Sociais na licenciatura. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 21, e10462, abr, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v21/1983-2117-epec-21-e10462.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antonio. UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ÁREA DE PESQUISA "FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO". **Investigações em Ensino de Ciências**, [*s. l*], v. 5, n. 1, p. 23-48, 2000.

PÉREZ, Daniel Gil. *et al* PARA UMA IMAGEM NÃO DEFORMADA DO TRABALHO CIENTÍFICO. **Ciência & Educação**, [s. l], v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DyqhTY3fY5wKhzFw6jD6HFJ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

RODRIGUES, Carla Moraes; SAUERWEIN, Inés Prieto Schmidt. Ensino de Ciências: Desafios para o Ensino Médio. **Latin-American Journal Of Physics Education**, [*s. l*], v. 5, n. 4, p. 746-752, dez. 2011.

SHULMAN, Lee S.. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, [*s. l*], v. 15, n. 2, p. 4-14, feb., 1986.

SHULMAN, Lee S.. Knowledge and Teaching:: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [*s. l*], v. 57, n. 1, p. 1-21, feb., 1987.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 10, p. 91-98, dez. 1994. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/RqVtSyMvVkrCQVGtbxKYZpt/?lang=pt. Acesso em: 28 jan. 2022.

ZAINKO, Maria Amélia S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 37, p. 113-127, maio 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7NcmSRfcQBKBhP7YKDtMvhJ/?lang=pt. Acesso em: 07 jan. 2022.

REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM OLHAR PARA A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Flávia Regina Grego[1]
Claudio Zarate Sanavria[2]

Introdução

Quando Mészáros (2008, p. 25), apoiado em Marx, afirma que a mudança do quadro social é determinante para uma substancial mudança educacional, ele a faz pois assevera que os processos sociais e os processos educacionais estão diretamente vinculados entre si e a educação, como posta, continuará corroborando para a manutenção da ordem estabelecida. Esta manutenção se dá uma vez que, além de oferecer ao sistema capitalista pessoas necessárias à manutenção da máquina produtiva com conhecimentos específicos, garante a geração e transmissão de valores que legitimam os interesses dominantes por meio de "uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas" (MÉSZÁROS, 2008, p. 35) de forma a não possibilitar a visualização de alternativas à gestão da sociedade.

Isso posto, evidencia-se a necessidade de superação da redução do ser humano apenas como mão-de-obra que, por meio de uma educação que abarque as dimensões da vida (que são constituídas pelo trabalho, a ciência e a tecnologia) visando à formação omnilateral do sujeito, o torne ciente da sua historicidade e passe a integrar a sociedade exercendo sua cidadania. Ramos (2014, p. 86) traz a importância do oferecimento de uma formação integrada, verdadeiramente humana, que objetiva superar a formação que prepara para um trabalho que avilta do ser o "conhecimento que está na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social". Esta formação humana busca a garantia de uma formação que possibilite uma leitura crítica do mundo no qual o indivíduo passe a atuar como cidadão integrado dignamente à sociedade política, que "supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos" (RAMOS, 2014, p. 86).

Neste contexto, no Brasil, para uma oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, que tem o trabalho como princípio educativo para uma formação omnilateral, foi instituída a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, por meio da da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que ofertam educação básica e profissional e ensino superior. São pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Compondo a Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) teve sua implantação com a sanção da Lei nº

[1] Pedagoga e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. flavia.grego@ifms.edu.br.
[2] Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br.

11.534, de 25 de outubro de 2007. Integrando os dez campi que compõem o IFMS, o Campus Campo Grande oferece cursos presenciais e a distância. Além de cursos técnicos integrados de nível médio, são oferecidos cursos técnicos subsequentes, de graduação, pós-graduação, assim como cursos de qualificação profissional de curta duração. Em 2018, iniciou a oferta do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, sendo esta a primeira pós-graduação *stricto sensu* oferecida pelo IFMS (IFMS, 2021a).

Os projetos pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS visam à formação integral do estudante, ancorada em uma base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos sistemas empresariais. Ainda, busca formar profissionais possuidores de espírito crítico, de formação tecnológica generalista e de cultura geral, sólida e consistente (IFMS, 2019).

Com isso, podemos presumir que, neste cenário, a busca pela formação integral do indivíduo tem relação direta com uma produção de vida material e espiritual que, conforme Manacorda (2007, p. 170), é a "[...] base ou estrutura sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política a que correspondem depois determinadas formas de consciência social", indo além da atividade meramente material.

É neste espaço multifacetado de contradições e complexidades que os estudantes do IFMS, muitas vezes, têm sua trajetória acadêmica atravessada por alguma circunstância que os levam a se afastarem da escola. Quando essa circunstância se dá por conta de situações de saúde ou licença-maternidade, o estudante tem o direito de continuar seus estudos em casa ou em ambiente hospitalar, como forma de compensação às ausências das aulas, com o devido acompanhamento institucional. Esse estudo acontece por meio dos materiais didáticos elaborados pelos docentes das disciplinas.

Tal atendimento é nomeado como Regime de Exercício Domiciliar (RD) que, conforme especifica o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS (ROD) "é uma condição legal concedida ao estudante pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, no caso de situações de saúde, e pela Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, no caso de licença-maternidade" (IFMS, 2021b, p. 61).

Os materiais de estudo devem conter, conforme previsto no ROD (IFMS, 2021b), a bibliografia, o processo de avaliação e o que mais for necessário para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, inclusive o prazo para execução das atividades, além de o conteúdo buscar relação com o que está sendo trabalhado em sala de aula. As orientações de elaboração constantes no ROD estão descritas de forma técnica, não direcionando a elaboração do material que será encaminhado ao estudante para aspectos importantes da estruturação de um material didático. Entendemos que essa elaboração de material didático requer competências comunicativas dos professores/autores ao planejarem materiais criativos que utilizam da linguagem dialógica, indo além da entrega do conteúdo, estabelecendo uma interação efetiva que colabore, também, no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2011), uma vez que este material exercerá uma mediação entre o conhecimento e o estudante.

Silva, Shitsuka e Paschoal (2015, p. 14), ao discutirem a importância da afetividade para a aprendizagem, apoiadas em Vygotsky (1998), afirmam que a mediação é fundamental para a aprendizagem e destacam que "o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre

mediado pelo outro". Por isso, as relações sociais, em especial as relações entre professor e estudante, marcadas por manifestações afetivas – repulsivas ou prazerosas – exercerão alguma influência no desempenho do estudante. "Como não é possível isolar a afetividade da cognição, aprendizagem e afetividade estão imbricadas [...]" (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p. 14). As autoras também mencionam que a forma como o professor conduz sua prática educativa influencia diretamente nos resultados da aprendizagem do estudante.

Para Zabala (1998), a prática docente é composta de partes inseparáveis – o planejamento das atividades e a avaliação do processo educativo – que devem considerar a realidade da aula. Assim, para o atendimento do estudante em RD, o material de estudo deve ser compatível com o que é trabalhado em sala de aula (IFMS, 2021b). Porém, como o estudante está em um contexto diferente, há que se considerar esse ponto no atendimento ao estudante em RD.

Na elaboração do material didático para o atendimento do estudante em RD, devemos considerar esse atendimento uma prática educativa que, por si só, deve levar em conta fatores como "características do material didático" e "contexto real do estudante" o que dialoga diretamente com a evasão e retenção, sendo um fenômeno complexo (FRITSCH, 2017).

Assim, a partir de reflexões teóricas, discutiremos neste artigo a importância das características que esse material didático precisa ter, uma vez que defendemos que este deve contar com elementos que aproximam o estudante do professor e, portanto, da escola, mantendo o vínculo escolar no decorrer do afastamento do estudante.

Primeiramente, fazemos uma breve contextualização da pesquisa em desenvolvimento. Em seguida, apresentamos um diálogo entre o fenômeno evasão e retenção e a prática pedagógica. Na sequência, destacamos aspectos sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, reforçamos pontos que nos permitem defender que os elementos necessários para a elaboração do material didático podem impactar no atendimento efetivo do estudante em RD.

Contextualizando a pesquisa

Este artigo é parte dos resultados das produções iniciais de uma pesquisa intitulada "Atendimento aos estudantes em regime de exercício domiciliar na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas de professores a partir de um guia orientativo". A investigação está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFMS, tendo como objetivo geral analisar as concepções de docentes do IFMS Campus Campo Grande quanto ao atendimento do estudante em RD, evidenciando possíveis mudanças do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) a partir do uso de um material de apoio específico para a elaboração do material didático encaminhado ao estudante. Assim, visamos desenvolver, como produto educacional, um guia orientativo para a produção de material didático para o atendimento do estudante em RD.

Partimos da hipótese de que o produto educacional aqui proposto, ao conter elementos que estão sendo coletados, analisados e classificados, pode provocar mudanças de concepções e práticas dos professores envolvidos no atendimento do estudante em RD, ao ponto de impactar no processo de ensino e aprendizagem do estudante afastado da escola por certo

período de tempo. Os elementos que formarão o guia orientativo serão fornecidos pelos docentes e estudantes que já estiveram e/ou estiverem envolvidos no RD no momento da coleta de dados.
A prática desenvolvida no dia a dia escolar tem demonstrado que há uma carência relacionada a orientações específicas para esta produção de material didático, que deve envolver elementos e características específicas. Afinal, é uma situação escolar específica e que demanda um olhar, também, específico.
A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista e o método se dá na forma da pesquisa-ação, tendo como sujeitos os docentes e estudantes do IFMS Campus Campo Grande que estiveram envolvidos com o RD no período pesquisado.

Um diálogo entre a evasão e retenção escolar e a prática educativa

O conceito de evasão apresentado pelo Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014) menciona que trata-se da interrupção do aluno no ciclo do curso, seja pelo abandono do curso, a não efetivação de renovação de matrícula ou mesmo pela solicitação de desligamento/desistência do curso. Ao conceituar retenção, apresenta que essa consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão.
Este mesmo documento oferece subsídios para a elaboração de planos estratégicos que visem à permanência e êxito dos estudantes da Rede Federal. Além de ações administrativas, tais planos devem abarcar ações pedagógicas, a fim de que estas impactem na ampliação da permanência e do êxito dos estudantes no decorrer do seu processo educativo. Destaca, também, a necessidade do fortalecimento da ação educacional e, para isso, é necessário "[...] um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo" (BRASIL, 2014, p. 4).
Fritsch (2017) também traz uma conceituação para evasão e retenção escolar. Afirma que se trata de um fenômeno complexo que, além de ser o resultado de diversos motivos que podem ser objetivos e/ou subjetivos, se associa à não realização das expectativas dos indivíduos. Dessa maneira, essas causas "precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino" (FRITSCH, 2017, p. 84).
Ao olharmos para a qualidade do ensino e para o atendimento à diversidade, devemos identificar que esse olhar também se dá sobre os processos que compõem a prática educativa, tais como planejamento e avaliação, que são partes inseparáveis da atuação do docente. Corroborando, Zabala (1998) defende que é preciso que se observe a realidade da aula e, a partir desta percepção, realize-se o planejamento para aplicação e avaliação do processo educativo, sempre considerando as intenções educacionais mais ou menos explícitas.
Ao lançarmos um olhar específico para o Regime de Exercício Domiciliar enquanto prática educativa, nos apoiamos em Zabala (1998) que, ao abordar as variáveis que configuram a prática educativa, menciona que os processos educativos são complexos, pois obedecem a múltiplos determinantes, tais como tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e, também, dos meios de condições físicas.
Ao resgatarmos o que está previsto no Regulamento da Organização Didático Pedagógica

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

do IFMS (IFMS, 2021b) – que prevê que o material didático a ser encaminhado ao estudante deve ser compatível com o que está sendo lecionado na aula presencial – temos que nos atentar ao fato de que o estudante não estará em sala de aula e, sim, em um estudo individual. Assim, esta compatibilidade considera o fato de o estudante estar afastado da escola, e, portanto, este contexto impacta na prática educativa do docente, que precisará lançar um olhar específico para todo o contexto social no qual o estudante estará inserido.

Lopes (2017, p. 22) menciona que a responsabilidade da evasão e retenção envolve muito mais do que apenas a ação da escola, mas sim o "Estado, a família, a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos), o sistema educacional, as políticas públicas, e as condições sociais e econômicas da sociedade da qual faz parte o educando". A autora assevera que novas posturas e determinações das políticas públicas e metodologias de ensino são imprescindíveis para o enfrentamento dos desafios, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e o impedimento da evasão dos estudantes.

Zabala (1998, p. 29) também afirma que o papel dos objetivos educacionais deve ser o de desenvolver no estudante suas capacidades e insiste que "tudo que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos". Por este motivo, a atenção à diversidade deve ser considerada em todo e qualquer processo de aprendizagem, pois estes são sempre singulares e pessoais.

Sabemos que a realidade escolar não facilita o conhecimento das diferenças existentes em cada um dos estudantes. Realizar, efetivamente, uma prática educativa que identifique os desafios que cada um precisa receber, as ajudas de que necessitam para, desta forma, gerar o estímulo necessário que os façam se dedicar ao trabalho, é realmente difícil. No entanto, Zabala (1998) defende que, por mais custoso que seja, essas dificuldades não devem impedir a busca por maneiras que possibilitem oferecer a resposta cabível às necessidades individuais de cada um deles.

Uma vez que a prática educativa envolve planejamento e avaliação, como já afirmado, devemos aqui mencionar que, no que tange à proposta metodológica, esta precisa ser observada no atendimento ao estudante em RD enquanto uma prática educativa, uma vez que, dentre os fatores que influenciam a evasão e a retenção, estão os relacionados ao desempenho acadêmico, à organização didático-pedagógica e aos problemas socioeconômicos.

A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem

Oliveira (1997, p. 57), ao tratar da importância da interdependência dos indivíduos no processo de aprendizado na perspectiva de Vygotsky, destaca que esta tem sua ênfase nos processos sócio-históricos e que o termo utilizado em russo (*obuchenie*) pode ser traduzido como "'processo de ensino-aprendizagem', incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas".

Esse processo de ensino-aprendizagem, quando alterado pela interferência de outra pessoa, é fundamental na teoria de Vygotsky. Para se compreender o desenvolvimento de forma adequada deve-se considerar, além do nível de desenvolvimento real, seu nível de desenvolvimento potencial. A partir da ajuda de adultos, ou de alguém mais capaz, seja por meio de instruções, demonstrações e/ou pistas, a criança passa a realizar tarefas que, sozinha, não conseguiria (OLIVEIRA, 1997).

A partir deste ponto, podemos também dialogar com as afirmações de Kochhann e Rocha (2015), apoiados em Vygotsky, de que o professor deve ir além de apenas ligar o estudante ao conhecimento. Para isso, o professor precisa fazer com que o estudante "sinta-o e o represente" criando, assim, uma relação cooperativa e, "de acordo com a teoria vygotskyana, o que a criança desenvolve hoje com o auxílio de um adulto, ela conseguirá desenvolver posteriormente sozinha, auxiliando também no seu processo de socialização" (KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 529). Essa interrelação é importante para que o estudante veja sentido e sinta-se motivado a aprender, uma vez que, ao discutir as ideias, o estudante desenvolve seu próprio pensamento.

Apoiados em Oliveira (1997), afirmamos que a escola é um *locus* privilegiado para a aprendizagem e, por conseguinte, a intervenção também é um processo privilegiado, uma vez que toda a ação escolar busca, ou deveria buscar, o aprendizado. Desta forma, "o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente" (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Apesar de Vygotsky enfatizar a importância da intervenção no desenvolvimento, o meio cultural e as relações entre indivíduos são seus pontos principais de trabalho, pois não propõe uma pedagogia diretiva e unitária e sim a existência de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana (OLIVEIRA, 1997).

Kochhann e Rocha (2015, p. 529) mencionam que a experiência e a pesquisa têm "demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente". Então, para que a aprendizagem ocorra, o professor deve desenvolver maneiras de estimular seu aluno de forma afetiva, uma vez que, com isso, os conteúdos serão facilmente lembrados, pois estarão carregados de emoções, o que evita bloqueios afetivos e cognitivos.

Silva, Shitsuka e Paschoal (2015), também apoiados na teoria vygotskyana, trazem a ideia da importância da afetividade no contexto educacional da EaD. Os autores também mencionam que, "a afetividade não só influencia as relações sociais como também ajuda nos processos de desenvolvimento cognitivo" (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015 p. 16). Os autores também destacam que, se por conta do avanço tecnológico e a expansão das práticas sociais na internet, a visão de que as relações a distância são frias e distantes pela falta de contato físico, esta passa a ser antiga e dá lugar a uma nova forma de interação no mundo: a forma escrita. A partir desta análise, os autores afirmam que o que muda nessas relações é apenas o suporte, isto é, onde o discurso ou a prática comunicativa se estabelecem. A afetividade, de maneira aversiva, também aparece nas relações a distância. Muitas vezes, essas reações se referem a situações pelas quais o estudante, no contexto da EaD, questiona ou reivindica algo, seja pelo desenvolvimento no curso, seja por alguma divergência de opinião.

Assim, Silva, Shitsuka e Paschoal (2015) também mencionam que as relações interpessoais podem levar o estudante e o docente a criarem laços afetivos, de forma a estabelecerem relações de entendimento ou desentendimento mútuo. Afirmam, também, que é nesse sentido que o "aluno se envolve e des(envolve) na EaD" (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015 p. 14), uma vez que está sujeito às relações afetivas de um lado e, de outro, pode praticar a interação e desenvolver seu cognitivo e sua capacidade de escrita. Desta forma, "as percepções socialmente compartilhadas, então, constituem o vínculo interativo" (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p. 14).

A questão da concepção de desenvolvimento vygotskyana de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento evidencia que a escola é de suma importância para a construção do ser psicológico adulto para indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Vygotsky apresenta, em suas produções, que as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são sustentadas pelas características biológicas da espécie humana e, também, construídas ao longo de sua história social (OLIVEIRA, 1997, p. 78).
Assim, entendemos que o oferecimento de um material didático ao estudante em RD que apresente características de afetividade pode, além de aproximar o estudante do professor, o aproximar da escola, mantendo o vínculo escolar no decorrer do afastamento do estudante.

Considerações finais

O Regime de Exercício Domiciliar, objeto principal apresentado neste artigo, trata de uma condição legal que ampara o estudante que, em caso de situação de doença ou licença maternidade, precise se ausentar da escola por um período pré-determinado, garantindo que possa dar continuidade aos seus estudos. Então, para o atendimento do estudante em RD, deve ser feito o envio de um material didático que possibilite ao estudante – que está em casa ou hospitalizado – dar continuidade aos seus estudos.
A partir desse ponto, voltamos a atenção para este material de estudo, que passará a ser o contato mais imediato com a escola nesse período de afastamento. Um material que seja realmente autoinstrucional deve ter características como dialogicidade, clareza, objetividade e, ainda, ter as marcas do docente que o prepara. Dito isso, conseguimos ver que se trata, portanto, de uma prática educativa, uma vez que, como tal, deve levar em conta aspectos específicos do contexto que será aplicado. Assim sendo, uma vez adequado à realidade do estudante, o material pode contribuir para a permanência e o êxito escolar.
Assim, é de suma importância compreender que o RD é uma prática educativa que guarda diversas especificidades, pois, no decorrer do período de afastamento, o estudante terá seu ambiente de estudos radicalmente afetado, uma vez que não guarda semelhanças com a sala de aula. O estudante não estará, como de costume, no espaço escolar, interagindo com professores e colegas. Estará em recuperação. Ainda, se o afastamento for por licença-maternidade a estudante, além de estar em processo de recuperação pós-parto, terá de adequar sua vida à nova realidade com a chegada de um filho.
Outro fator a se considerar é a manutenção do vínculo do estudante com a escola, que é um elemento importante nesse período de afastamento, pois, via de regra, o estudante está ávido a retomar seus estudos e dar continuidade à sua rotina. Assim, esse material precisa dialogar com o estudante e buscar a afetividade nesse contato, sendo que, como já colocado anteriormente, o cognitivo não está dissociado das emoções. Defendemos que um material didático que desperte a emoção no estudante pode aumentar as possibilidades de um aprendizado efetivo.

Referências

FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar:** contextos e perspectivas. Belo horizonte, MG: RIMEPES, 2017. p. 83-111.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Cursos Técnicos Integrados - Campo Grande**. Campo Grande - MS, 2019. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/integrados. Acesso em: 10 de jun. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **História do Campus Campo Grande**. Campo Grande - MS, 2021a. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/sobre/historia. Acesso em: 09 jun. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Regulamento da Organização Didático-pedagógica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: IFMS: 2021b. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentosinstitucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-doifms.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon**. In: IV SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS, XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX) – "EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO", 4., 2015, IFG Campus Inhumas, Anais [...].Inhumas-GO: UEG, 2015. p. 524-533. Disponível em: https://progressivofan.com.br/storage/temas/May2020/xlMNEZfOueGqpKDflHzN.pdf . Acesso em: 11 jun. 2021.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno:** mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**.** 2017. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20325. Acesso em: 25 de ago. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MEC – Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livrosdiversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Elaboração de Materiais Didáticos Impressos para Educação a Distância. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística.** v. 1, n. 07, p. 316-338, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1203. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, Priscilla C. D. SHITSUKA, Ricardo; PASCHOAL, Patrícia A. G. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RAAD**. Vol. 14, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/261. Acesso em: 21 jun. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO ENFOQUE CTS

Janeslei Pereira Vaz de Quadros[1]
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira[2]

Introdução

Este trabalho é resultado de um estudo realizado para a elaboração de uma dissertação de mestrado, no curso de Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Durante a pesquisa, foi organizada uma formação continuada de professoras de Educação Infantil, com enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS).

O processo de formação continuada de professores traz preocupação para a toda instituição escolar e aos seus gestores, pois são eles, em sua maioria, que atuam na prática escolar e possibilitam mudanças positivas na aprendizagem dos alunos. Tardif (2012), descreve que é no trabalho com os alunos que o professor faz o papel de mediador dos saberes escolares, historicamente construídos, sendo este responsável pela aprendizagem, pela aproximação com culturas diferentes, e pela produção de conhecimento, ou seja, torna-o responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos.

Com o intuito de trazer novas discussões e aprendizagem aos profissionais de Educação Infantil, se instaurou o processo formação continuada com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da cidade de Ponta Grossa/PR, refletindo sobre questões sobre ciência, tecnologia e sua inserção na sociedade.

Observa-se, na atual conjuntura, pandêmica pelo coronavírus, e ainda de conflito entre Rússia e Ucrânia, cada vez mais se necessita de cidadãos atuantes nas decisões que envolvem C&T. Vários estudos direcionados à educação CTS, no âmbito nacional e internacional, parece interessar aos pesquisadores ibero-americanos, com o intuito de promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT).

O objetivo principal deste artigo foi analisar qual a contribuição de uma formação continuada com enfoque CTS para a prática pedagógica dos docentes, visando promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT).

Para isso, este artigo analisa a primeira parte da realização da formação continuada com enfoque CTS, a qual teve como recorte a formação: "Alfabetização Científica e Tecnológica: Para quê? Para quem?". Almejou-se, inicialmente, com a formação continuada com enfoque CTS, realizar um processo formativo e coletivo de qualidade, com vistas a colaborar para a construção de uma sociedade alfabetizada científica e tecnologicamente.

CTS e Educação

Em pleno século XXI, o professor não pode ser visto como mero técnico que transmite conteúdos e saberes produzidos por pesquisadores universitários, peritos em currículos,

[1] Mestranda em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa/PR. janesleiq.2020@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa/PR. rosemari@utfpr.edu.br.

funcionários do MEC, mas como produtores de conhecimento, pesquisadores de sua prática e de problemáticas reais. Para isso, precisam agir, estudar, pesquisar, formar-se.
No contexto contemporâneo, há a necessidade de renovação constante das informações e busca por novos conhecimentos por parte dos profissionais da educação, pois os conteúdos estão acessíveis a todos nas mídias digitais*, blogs, sites* etc., podendo qualquer um ter acesso. O professor não pode mais ser apenas transmissor de conteúdos, mas deve contribuir para produção de conhecimento junto com seus alunos.
A base do trabalho pedagógico do professor vem de sua formação inicial, continuada, da sua experiência de vida e da educação escolar. Nóvoa (2002) descreve que o estudo da atividade do professor é a forma de resolver o conhecimento e sobre o trabalho do professor, o estudo não acontece sozinho, mas em equipes, "(i) não é uma prática 'individualizada', mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio dos grupos e das equipes de trabalho" (NÓVOA, 2002, p.28). Ainda, o autor diz que o processo de estudo da prática exige tempo e relação entre a escola e o mundo universitário (NÓVOA, 2002).
Ao partir da ideia de estudo coletivo, vinculado à universidade, é que se constatou a importância de instaurar um processo de formação contínua com enfoque CTS para os professores da EI, trazendo diálogos sobre questões que, muitas vezes, não se reflete, dado os diversos afazeres do trabalho cotidiano. Nesse contexto, Nóvoa corrobora, ao afirmar que:

> A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente para a formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (NÓVOA, 1997, p. 38).

Com as mudanças e avanços da C&T na atualidade, a organização de um grupo de formação de professores com enfoque CTS se faz necessário para a compreensão da não da neutralidade da ciência e da tecnologia, caminhando rumo à ACT.
Bazzo, Pereira e Bazzo (2014) descrevem que C&T precisam ser compreendidas como construções sociais e o estudo CTS poderá formar "[...] cidadãos com capacidade crítica e reflexiva sobre as consequências e benesses dos usos da tecnologia" (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014, p. 70). Torna-se evidente a importância a formação continuada aos profissionais da educação com discussões do enfoque CTS, conhecendo desta forma os impactos C&T na sociedade contemporânea.
A partir desses conhecimentos sobre CTS, os professores podem mediar esses saberes com os educandos, possibilitando formar cidadãos críticos e reflexivos, que entendam a realidade e seus problemas sociais, ambientais e tecnológicos, agindo sobre eles de forma crítica e atuante. Dessa forma oportuniza ao estudante participar ativamente do processo formativo, protagonizando sua aprendizagem.
A CTS traz à "baila" situações e problemas reais, que envolvem a comunidade, rua, bairro, cidade e assim por diante, temas que são discutidos no âmbito da política, cultura, da organização da cidade, mas muito pouco – ou nunca – na escola. Desde o início da sua vida escolar, o aluno leva seu conhecimento, cultura, valores etc. consigo para a escola, por isso, seus conhecimentos sobre diferentes temáticas devem ser compartilhados com os demais do grupo, precisa ser valorizado e integrar as discussões diárias.

Mas, afinal o que é o enfoque CTS? "O enfoque CTS contempla a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, ponderando a influência científica e tecnológica no meio social, tanto nos aspectos positivos quanto negativos desta relação" (UJIE; PINHEIRO, 2018, p. 52). Chrispino (2017) afirma que é necessário diálogo entre os profissionais de C&T e os cidadãos, dinâmica indispensável e necessária, pois permite que se acolha maior participação da população nos processos de decisão social envolvendo temas e aspectos que fazem parte do domínio da C&T.

Bazzo, Pereira e Bazzo afirmam que "Onde os enfoques CTS já se encontram sedimentados, tem-se a educação com forte característica de interdisciplinaridade curricular, sem, no entanto, deixar de lado a questão científico e tecnológica que é a razão de suas reflexões" (BAZZO; PEREIRA; BAZZO, 2014, p. 67). Ainda, os autores citados afirmam que para compreender um problema real envolvendo C&T não basta somente os conhecimentos científicos, precisa tornar o aluno conhecedor dos impactos científicos e tecnológicos na sociedade, compreendendo que as questões sociais estão interligadas com as questões C&T.

Cerutti (2017), descreve que em termos históricos o estudo sobre CTS ainda é novo, iniciou com as discussões temáticas que aconteciam durante as grandes guerras que envolveram o mundo, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e a Guerra fria. Nesse momento, foi dado início às discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, iniciando o movimento CTS, "entre as décadas de 1960 e 1970, como resultado da construção de um olhar mais crítico para a Ciência e Tecnologia (CERUTTI, 2017, p. 13)".

Segundo Chrispino (2017), a partir de acontecimentos como: Projeto Manhattan, que deu origem à construção da bomba atômica que destruiu Hiroshima e Nagasaki em 1945; Projeto Apollo, em 1969; Projeto Genoma Humano, que começou em 1990; e muitos outros acontecimentos históricos que marcaram a humanidade com suas raízes que remontam o século XX.

Ainda, o autor descreve que a partir dos acontecimentos citados, envolvendo a C&T na sociedade de forma complexa, alguns estudiosos e ativistas passaram a repensar a sua neutralidade, visto que, influenciaram e influenciam fortemente a sociedade, a política e a cultura dos países. A partir dos conflitos citados e outros, a época de otimismo em relação à C&T dá lugar às discussões sobre os riscos que surgiam da chamada prosperidade tecnológica, evidenciando a necessidade de decisões mais democráticas. De acordo com Bazzo:

> Era uma época de intenso otimismo acerca das possibilidades da ciência e tecnologia por isso a necessidade de apoio incondicional, são expressões desta época os primeiros computadores, (ENIAC, 1946); os primeiros transplantes de órgãos (RINS, 1950); os primeiros usos da energia nuclear para transporte (USS Nautilus ,1954); a invenção da pílula anticoncepcional (1955). (BAZZO, 1998, p. 121).

Para compreensão da formação a partir do enfoque CTS, é necessário o entendimento das complexas inter-relações CTS, há a necessidade de superar a ideia de neutralidade científica e tecnológica. De acordo com Auler e Delizoicov (2006) existem três mitos: superioridade do modelo de decisões tecnocráticas; perspectiva salvacionista da C&T; e o determinismo tecnológico.

> Três construções históricas foram objeto de discussão e problematização: superioridade/neutralidade do modelo de decisões tecnocráticas, perspectiva salvacionista/redentora atribuída à Ciência-Tecnologia e o determinismo tecnológico, construções balizadas, no nosso entender, pela suposta neutralidade da Ciência-Tecnologia. (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 341).

Acredita-se que para a superação da ideia tradicional de ciência e tecnologia, pode-se instaurar o processo de formação na realidade dos profissionais da educação básica, onde eles, juntamente com os educandos, mesmo que gradativamente, multipliquem essa ideia, como afirma Chrispino (2017):

> Temos defendido que a Abordagem CTS é uma maneira de abordar o currículo escolar ou mesmo de posicionar-se frente à Educação e ao mundo real, nos seus mais diversos aspectos. Mais do que uma técnica (pois não é uma ferramenta didática que conduz a um fim de aprendizado específico para encerrar-se logo após), nem uma metodologia (pois que abarca aspectos muito mais amplos que aqueles que caracterizam uma metodologia), CTS é uma abordagem curricular e uma escolha de política educacional. A isso classificamos de Educação CTS. (CHRISPINO, 2017, p. 81-82).

A educação CTS, de acordo com Chrispino (2017), tem início em um cenário em que se começa a observar com mais atenção como é produzida a ciência, o que é, para que serve, qual sua contribuição social. Busca-se romper com a visão do próprio cientista ser neutro, livre de valores e necessidades individuais, indaga a ideia do senso comum que tecnologia envolve só os artefatos como TV, celular, máquinas em geral sem se preocupar sobre ação destas tecnologias na vida.

Procura perceber que tanto a ciência quanto a tecnologia fazem parte de nossa realidade e estamos fazendo uso destas, mesmo que inconscientemente, sendo necessário ao cidadão prestar atenção sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade, exigindo mudanças na forma de pensar e agir para, "tipos de tecnologias advinham dessas ciências e quais os impactos disso na sociedade. Isto exige de você transformações na forma de pensar e agir a fim de se preparar para o ensino tecnológico". (CERUTTI, 2017, p. 15-16). Para Silveira e Bazzo os estudos CTS:

> [...] constituem a resposta por parte da comunidade acadêmica à crescente insatisfação com a concepção tradicional de ciência-tecnologia, aos problemas políticos e econômicos relacionados com o desenvolvimento científico-tecnológico e aos movimentos sociais de protesto que surgiram nos anos de 1960 e 1970. Compõem um campo de trabalho interdisciplinar orientando à compreensão do fenômeno científico-tecnológico em sua relação com o contexto social, tanto em relação aos fatores econômicos, políticos e culturais que exercem influência sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, como no que se refere às consequências que essa mudança traz para a sociedade e para o meio ambiente. (SILVEIRA; BAZZO, 2006, p. 81).

Os estudos CTS possibilita romper com a visão tradicional/positivista da suposta neutralidade científica e tecnológica, própria do modelo linear da C&T, que considera que o desenvolvimento social é resultado do desenvolvimento econômico, o qual advém do tecnológico, que é fruto da ciência. Se a ciência é neutra, tudo que dela se origina também é neutro.

Nesse modelo linear o poder decisório "é justificado pela crença na possibilidade de neutralizar/eliminar o sujeito do processo científico e tecnológico" (AULER e DELIZOICOV (2006, p. 341). Com o estudo CTS, permite-se refletir e compreender o contexto social da C&T. Chrispino complementa que o movimento CTS se "propõe a trabalhar a realidade, instrumentalizando os estudantes para que estes interajam com esta realidade, modificando-a a partir de suas reflexões pessoais e/ou decisões coletivas" (CHRISPINO, 2017, p. 81). Ainda o autor defende o estudo, educação ou abordagem CTS:

> No que concerne a sua contribuição social, a Abordagem CTS também é importante. Uma vez que a proposta de fundo é a aceitação da Construção Social da Ciência e da Tecnologia e no estudo do impacto da Ciência e da Tecnologia sobre a Sociedade, espera-se que o conhecimento sobre a humanização da Ciência e da Tecnologia e a relativização do bem absoluto da Ciência e da Tecnologia se transformem em aprendizado social e sejam patrimônio coletivo a influir no fazer cotidiano de cada cidadão. Sob este ângulo, não se espera que a Abordagem CTS seja mais uma técnica didática, mas, sim, uma cultura: a cultura CTS que se manifesta em qualquer técnica de ensino ou manifestação docente [...] (CHRISPINO, 2017, p. 81).

Partindo deste pressuposto, defende-se a ideia de que a formação continuada com enfoque CTS para professores da educação básica, principalmente da Educação Infantil, oportunizará discussões que envolvem a C&T, o entendimento do impacto positivo e/ou negativo que suas ações podem causar na sociedade. Entende-se que todos têm sua parcela de responsabilidade pelo bem-estar da biodiversidade, sendo basilar a ACT para a construção de uma sociedade mais consciente e critica.

Lorenzetti e Delizoicov (2001) argumentam sobre a necessidade de se dar condições para que o professor enfrente o desafio de promover a ACT, a partir de um redirecionamento dos cursos de formação inicial de professores e que a formação continuada em serviço atenda a realidade do trabalho docente:

> Se este é um desafio ao professor, não cabe a ele a exclusividade para o seu enfrentamento. Fica clara a necessidade de um redirecionamento nos cursos de formação inicial de professores, bem como um processo de formação continuada em serviço que se articule organicamente ao trabalho docente, de modo a poder fornecer condições materiais, profissionais e intelectuais capazes de assegurar aos professores uma atuação educativa na perspectiva aqui proposta. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 57).

A formação continuada à integração do enfoque CTS quer desvelar à integração da C&T e sociedade como meio de promover a alfabetização científica dos estudantes. A partir do descrito, observa-se que quando o professor inicia o processo de ACT associado à capacidade de compreensão da C&T, o educando gradativamente percebe os benefícios e os malefícios que o desenvolvimento científico e tecnológico pode trazer para a humanidade. Ao ter acesso a estudos sobre questões sociocientífica e tecnológica, que envolvem a natureza, doenças, fome, vacinas, dengue, entre outras, a criança poderá levar essa informação aos seus familiares, mostrando a importância de atitudes simples que podem melhorar o ambiente, como separar o lixo, não fazer queimadas em campos baldios, não jogar lixo nos arroios de sua comunidade, havendo um trabalho coletivo de sensibilização. Assim, o aluno

> [...] alfabetizado científico e tecnológico não se contentará em saber servir de uma técnica ou de um resultado científico, mas terá também aprendido que uma tecnologia é sempre mais ou menos um sistema no qual as pessoas se inserem, mais do que um instrumento do qual se utiliza. O consumidor deixa de ser um usuário passivo, passando a entender as tecnologias que o cercam. Está implícita uma visão crítica e humanística da maneira pela qual as tecnologias formam a maneira de pensar, de organizar e de agir. (LORENZETTI, 2000, p. 63).

A pessoa alfabetizada científica e tecnologicamente terá potencial para diferenciar as informações contidas nas mídias, passando a olhar com mais criticidade os problemas sociocientíficos. Nesse sentido, "percebe-se que a alfabetização científica e tecnológica deve e pode ser desenvolvida de maneira gradual e ao longo de toda a vida. Logo, deve fazer parte da proposta curricular de todos os níveis escolares." (MACIEL, 2012, p. 155).
O indivíduo ACT será capaz de reconhecer que as descobertas científicas parte de homens e mulheres e que suas pesquisas, produções científicas e tecnológicas nem sempre favorecerão a todos. Na prática pedagógica, a ACT poderá concretizar-se de diferentes maneiras, permitindo ao cidadão alfabetizado tomar decisões em situações que envolvam inúmeras dificuldades, o que configura o papel central da educação ACT.

Metodologia

A abordagem metodológica da pesquisa foi a qualitativa e o procedimento técnico foi de intervenção, com colaboração no ambiente natural dos sujeitos, que no caso desta pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), ou seja, a escola. A abordagem metodológica foi a qualitativa de natureza interpretativa, na qual o pesquisador interpreta os fenômenos, atribuindo significado a eles, ou seja, interpreta os resultados obtidos a partir de diálogo e participação dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, consiste em "observar as pessoas em seu próprio território implica, assim, observar, juntar-se a elas (observação participante), falar com elas (entrevistas, grupos focais e conversas informais) e ler o que elas escreveram" (POPE; MAYS, 2005, p. 14).
Participaram do estudo 11 professoras de um CMEI, na cidade de Ponta Grossa, do estado do Paraná, Brasil. A coleta de dados aconteceu a partir de anotações em diário de campo, fotos, observação de parte da formação continuada intitulada "Alfabetização Científica e Tecnológica para quê? E para quem?".
A análise dos dados realizada neste momento da pesquisa foi a metodologia de análise de conteúdo, descrita por Laurence Bardin (1977), para averiguar: 1) As conversas durante os encontros no grupo formação continuada a partir dos temas CTS, a análise inicial se deu primeiramente a partir da discussão sobre a temática: "Alfabetização Científica e Tecnológica: Para quê? Para quem?".
Neste trabalho iniciou a análise da categoria: Estudos sobre CTS e Alfabetização Científica e Tecnológica.
A formação aconteceu com uso de *slides,* no uso de imagens e vídeos interativos para discutir o papel da ciência e tecnologia no cotidiano social, bem como a importância de participar das decisões que envolvem temas relevantes a sociedade de forma crítica e reflexiva, dando oportunidade de favorecer o trabalho do profissional no lócus de sua ação, com uma abordagem crítica, dentro do enfoque CTS.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Análise e discussões iniciais

A partir das observações e anotações da primeira etapa da formação continuada com enfoque CTS na Educação Infantil, são apresentados dados e considerações analíticas a partir das respostas das participantes as intervenções realizadas durante o processo de formação, relacionadas aos conteúdos coletados e analisados neste estudo.
Para discorrer sobre a formação de professores com enfoque CTS, foi analisado um trecho do projeto de extensão: "Formação de professores com enfoque CTS", realizado no decorrer do curso de mestrado em parceria com a UTFPR, totalizando uma carga horária de 80 horas. A temática de formação analisada foi "Alfabetização Científica e Tecnológica: Para quê? Para quem? Com duração de oito horas, divididas em dois encontros.
A formação teve uma breve apresentação sobre pontos principais da temática. Enfatizou-se importância do trabalho de formação coletivo, principalmente quando há falta de conhecimento e interpretações falsas e ingênuas de C&T.
Principiou o diálogo com os questionamentos: "O que queremos com o desenvolvimento científico e tecnológico? Quando se fala em C&T, em que pensamos? Conseguimos viver sem C&T? Estamos formando cidadãos educados/alfabetizados científica e tecnologicamente?". Após os questionamentos houve um breve silêncio por parte das participantes que ficaram reflexivas.
Seguiram-se as perguntas: "Se eu pedir para colocarem sobre essa mesa todas as tecnologias que estão com vocês neste momento, o que vocês trariam? As participantes responderam: P1: "*celular*" (informação verbal), P2: "*notebook*" (informação verbal), P5: "*relógio*" (informação verbal), P11: "*fone de ouvido*" (informação verbal), entre outros artefatos tecnológicos que foram citados. Nessa perpectiva, observa-se que ainda se vê a tecnologia do ponto de vista dos aparatos eletrônicos. No diálogo estabelecido foram propostas algumas reflexões: explicou-se que se fosse levar até a frente, todas ficariam nuas, pois a tecnologia está inserida em tudo: nas canetas, cadernos, cadeiras, xampús, perfumes, maquiagens, as máscaras, vestimentas, alimentos remédios, a vacina que haviam tomado. Enfim, todos estão envoltos em tecnologia, não somente de artefatos, mas também de mentefatos (desenvolvimentos, processos) e que por isso tem-se que pensar sobre e tomar decisões conscientes e responsáveis acerca da ciência e da tecnologia. Segundo Bazzo (2003), a presença das tecnologias no mundo atual é incontestável, os seres humanos estão seguramente envoltos em produtos técnicos, não podendo, desta forma, esquecer das questões sociais que envolvem a tecnologia. Ainda, para o autor, não se pode pensar em separar a técnica da base do ser humano, "a técnica tem permitido melhorar a vida humana, ainda que também haja técnicas capazes de piora-la, porque, para o bem ou para o mal, tem recriado as condições dessa exitência". (BAZZO, 2003, p. 38).
As pesquisadoras relataram, neste momento, que a tecnologia é vista como principal fator de progresso e desenvolvimento. Discutiu-se sobre a visão tradicional de C&T, que ainda impera na sociedade, em que "o desenvolvimento científico (DC) gera desenvolvimento tecnológico (DT), este gerando o desenvolvimento econômico (DE) que determina, por sua vez, o desenvolvimento social (DS – bem-estar social)" (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 340).
Dando prosseguimento à formação, foram realizados novos questionamentos se a C&T é neutra. A maioria das participantes responderam que não. Perguntou: "*Por que a ciência e a*

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

tecnologia não são neutras?" (informação verbal). Algumas respostas foram as seguintes: *P1 "Porque influencia nossa vida"* (informação verbal)*; P10 "Acredito que não é neutra porque usamos como bem queremos"* (informação verbal). *P7 "Na verdade nada é totalmente neutro, tudo tem algum desejo ou tendência envolvida"* (informação verbal).

Neste momento chama-se a atenção para a reflexão sobre a ação da tecnologia na vida humana, para visualizar que elas não são neutras e estão presentes no cotidiano, influenciando tanto positiva quanto negativamente.

Foram exibidas algumas imagens de inovações científicas, como carros elétricos, aeronaves, celulares, entre outros, que conduziram à reflexão: "*Apesar de termos em nossas mãos tantas inovações cientificas e tecnológicas, porque ainda temos, poluição, fome, desperdício e pobreza*? (informação verbal). Para o que P7: respondeu: *"Devido a ganância humana"* (informação verbal)*;* P13*: "Porque as pessoas não conhecem seus direitos"* (informação verbal)*;* P9*: "Devido o conformismo da população"* (informação verbal)*;* P8*: "Falta de informação em relação as tecnologias e a ciência que temos a nosso favor"* (informação verbal).

Observa-se, por meio da visão das participantes e da pesquisadora, que a C&T traz, ao mesmo tempo, bem-estar, mas também pode causar problemas sociais (ambientais, culturais, políticos, éticos etc.):

> É inegável a contribuição que a ciência e a tecnologia trouxeram nos últimos anos. Porém, apesar desta constatação, não podemos confiar excessivamente nelas, tornando-nos cegos pelo conforto que nos proporcionam cotidianamente seus aparatos e dispositivos técnicos. Isso pode resultar perigoso porque, nesta anestesia que o deslumbramento da modernidade tecnológica nos oferece, podemos nos esquecer que a ciência e a tecnologia incorporam questões sociais, éticas e políticas. (BAZZO, 1998, p. 142).

No entender de Bazzo (1998), não se pode esquecer que a C&T, acarreta questões sociais, éticas e políticas. Ressalta-se que, ao participar das tomadas de decisão, coloca-se em posição de escolha das tecnologias, não somente como consumidores de produtos desenvolvidos por técnicos e cientistas.

Ressaltou-se, também, que se vive em um mundo cercado por tecnologias mobilistas e ainda assim, as pessoas ficam "presas" no trânsito por horas; também sobre o lixo tecnológico produzido; pelas questões ambientais como o lixo radioativo, consumismo, endividamento, catástrofes nucleares, chuvas ácidas, entre outros acontecimentos que influenciaram e ainda influenciam a sociedade.

Mediante ao exposto percebe-se os riscos e malefícios causados pelo mau uso da C&T perante a sociedade.

As discussões iniciais são retomadas com o seguinte questionamento: "*Estamos formando cidadãos educados/alfabetizados científica e tecnologicamente?*" (informação verbal). As respostas foram: P1 *"Acredito que estamos caminhando neste sentindo em passos miudos, mas estamos tentando"* (informação verbal); P11: *"Na Educação Infantil já falamos para as crianças sobre o desperdiço de água e alimentos e realmente eles entendem, que devemos fechar as torneiras"* (informação verbal); P12: "*É dificil ensinar sobre o cuidado com o ambiente se as familias não reforçarem em casa esses cuidado"* (informação verbal); P8: *"A partir de hoje terei uma nova visão sobre comprar as coisas sem necessidade e o impacto da tecnologia em nossas vidas"* (informação verbal).

Diante do exposto pelas participantes, foi levantada a necessidade de se proporcionar à toda a população ACT, pois a ausência de conhecimento induz à ausência de responsabilidade.

Agindo assim, os indivíduos mantêm-se passivos perante as decisões, como meros espectadores, por isso, é necessário alcançar a emancipação em relação à C&T. Para isso, "Pensar e transformar o mundo que nos rodeia tem como pressuposto conhecer os aportes científicos, tecnológicos, assim como a realidade social e política (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p. 52).

Para finalizar, foram referidos a importância dos estudos CTS, a partir da formação de professores, nas diferentes áreas de conhecimento. Neste momento de crescentes descobertas científicas e tecnológicas, os professores podem se posicionar em relação às consequências destas para o meio ambiente e para a vida da população.

Resultados

Em relação à formação continuada com enfoque CTS, constatou-se a dedicação e envolvimento dos profissionais, dialogando sobre acontecimentos que envolvem C&T na sociedade. Relataram que o primeiro passo para a construção da formação cidadã é reconhecer o quanto a C&T influencia no dia a dia, trazendo benefícios, mas também malefícios às comunidades. A formação trouxe contribuições iniciais para as participantes ao construírem conhecimentos científicos novos a partir do enfoque CTS, com possibilidade de ACT.

O processo formativo trouxe contribuições, em relação ao consumo consciente. Problematizou também o consumo acelerado sustentado pelas propagandas em diferentes meios de comunicação, que proporcionam prazer momentâneo, ao adquirir itens muitas vezes desnecessários. Surgiu também a preocupação com o descarte dos produtos que foram substituídos.

Relataram a necessidade de observar com criticidade as notícias das mídias digitais antes de compartilhar. As professoras descreveram a importância de um trabalho voltado para a escuta dos alunos a partir da valorização de seus conhecimentos, bem como de discutir problemas reais nas aulas, com os educandos: COVID 19, economia da água, uso dos recursos tecnológicos, dando oportunidade de diálogo crítico, levando o professor e o aluno a serem protagonistas do processo formativo.

Conclusões

Conclui-se, inicialmente, que a formação continuada com enfoque CTS para professores da EI, favorece seu posicionamento crítico e consciente diante dos acontecimentos e eventos C&T na sociedade, ao potencializar a participação social, compreender a necessidade de problematizar C&T, e não deixar as decisões que envolvem a todos, nas mãos de poucos. Busca-se o rompimento com a educação tradicional baseado em memorização de conteúdos, empenha-se no avanço não somente para a valorização do cotidiano, mas também para abordagens integradoras, para a reformulação de currículos, para a ACT gradativa dos educandos.

Referências

AULER, D.; DELIZOICOV, D., "Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê?", **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, junho, 2001.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 5, n; 2, p. 337-355, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade:** e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; BAZZO, J. L. dos S. **Conversando sobre educação tecnológica.** Florianópolis: Ed UFSC, 2014.

BAZZO, W. A. et al**. Introdução aos estudos CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.** Organização dos estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura (OEI). Caderno de Ibero-América, 2003. Disponível em http://www.oei.es/historico/salactsi/introducaoestudoscts.php. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da educação Básica. União Nacional dos dirigentes da Educação, 2017.

CERUTTI, D. M. L. **Ciência, Tecnologia e sociedade.** Curso de Licenciatura em Computação. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2017.

CHRISPINO, Á. **Introdução aos enfoques CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.** Documentos de Trabajo de Iberciencia. Colaboradora: Consejeria de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía. Para a Educação, a ciência e a cultura. Organização de Estados Ibero-americanos: nº 4. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. Ed. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001.

LORENZETTI, L. **Alfabetização científica nas séries iniciais.** 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2000. Disponível em:https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79312/161264.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 jun. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote Ltda, 1997.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

SILVEIRA, R. M. CF.; BAZZO, W. A. Ciência e tecnologia: Transformando o homem e **Revista Gestão Industrial**, v. 02, n. 02: p. 68-86, 2006.

UJIE, N. T.; PINHEIRO, N. A. M. Articulação entre enfoque CTS e a educação da infância: reflexões e conjecturas. **Reflexões em Ensino de Ciências**, v. 4. UNESPAR, UTFPR. Ponta Grossa: PR: Editora: Atena, 2018.

MACIEL, Maria Delourdes; **Alfabetização científica e tecnológica sob o enfoque da ciência, tecnologia e sociedade (CTS):** implicações para o currículo, o ensino e a formação de Professores. Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS, p. 152-160, 2012.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EXPERIMENTOS CONTEXTUALIZADOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Márcia Conceição Rocha Lima [1]
Priscilla Coppola de Souza Rodrigues [2]
Jeane Cristina Gomes Rotta [3]

Introdução

O Ensino de Química, Física e Biologia engloba as chamadas Ciências da Natureza, componentes curriculares obrigatórios na educação básica. Porém, essas disciplinas ainda são motivo de resistência por parte dos estudantes, especialmente a Química, considerada por esses como uma disciplina difícil, pelo fato de requerer um nível maior de abstração (UHMANN; MALDANER, 2006; SCAFI, 2010; FIGUEIRÊDO et al., 2018; SILVA; COSTA, 2019). "Esse preconceito pode ser ocasionado por combinação da complexidade do assunto atrelado à falta de pré-requisitos por parte dos alunos ou, ainda, pela prática docente ser distante da ideal." (SCAFI, 2010, p. 176).

Soma-se a esses fatos, uma formação inicial oferecida que em muitos casos nos cursos de graduação reproduz nos licenciandos, visões equivocadas sobre a natureza pedagógica das atividades experimentais. (ROTTA; ARAÚJO; BEZERRA, 2020). No entanto, muitos professores de Ciências apresentam resistência para modificarem suas posturas convencionais de ensinar, desenvolvendo práticas pedagógicas focadas na apropriação de princípios, leis e terminologias. Esse fato, pode ser consequência do docente viver em um contexto que envolva a comunidade, escola, políticas públicas e um currículo que ainda tem como fundamentos esse ensino tradicional de Ciências. (MAURÍCIO; VALENTE, 2013).

Apesar da rejeição, desmotivação ou mesmo desinteresse por parte de alguns estudantes, o ensino de química é importante na formação destes, não apenas como conteúdo integrante do currículo, que deve ser cumprido pelo professor, mas sim como algo que fará parte de sua formação enquanto cidadão. Mas, para que essa realidade observada no ensino de Química mude, é preciso que os professores mudem também as suas concepções sobre a experimentação e o uso de metodologias que colaborem com o aprendizado dos seus alunos, de forma que os conteúdos aprendidos na escola se aproximem mais do cotidiano desses estudantes.

Neste sentido, alguns autores têm indicado que a contextualização dos conteúdos, aliada a utilização da experimentação, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitam a significação dos conceitos científicos e associação desses com a vida cotidiana (LUCA et al., 2018; SILVA; COSTA, 2019). Assim, para esses autores um ensino contextualizado visaria formar um cidadão que saiba se posicionar criticamente perante os

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília - UnB, marciaconceicao.1978@yahoo.com.br;
[2] Doutora pelo Curso de Química da Universidade de Brasília - UnB, pcoppola@unb.br
[3] Professora orientadora: Doutora, Universidade de Brasília - UnB, jeane@unb.br

problemas sociais. Para Scafi (2010) contextualizar o ensino de química é buscar motivar os alunos e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo à realização de experimentos com materiais do cotidiano como um simples café, produção de sabão, cosméticos, biodiesel ou ainda em temas mais aprofundados como cinética de reações químicas, conteúdos interdisciplinares (SÁ; SILVA, 2008) e atividades experimentais investigativas. Desta forma:

> Contextualizar consiste em realizar ações buscando estabelecer a analogia entre o conteúdo da educação formal ministrado em sala e o cotidiano do aluno ou de sua carreira, de maneira a facilitar o processo de ensino-aprendizagem pelo contato com o tema e o despertar do interesse pelo conhecimento com aproximações entre conceitos químicos e a vida do indivíduo. É também criar um ambiente propício de ensino no qual o aluno possa vislumbrar a aplicabilidade dos conceitos em sua vida ou carreira e interligar com experiências pessoais vivenciadas. (SCAFI, 2010).

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), orientam para que os conteúdos científicos sejam desenvolvidos como constituintes de um contexto social, histórico e cultural, pois isso é fundamental que os estudantes compreendam que os processos de elaboração do conhecimento científico são fruto da construção coletiva da humanidade. Compreendendo, que no decurso desse processo, várias questões estiveram envolvidas como, fatores políticos, econômicos, tecnológicos, ambientais e sociais, correspondente a cada período histórico (ROCHA-LIMA, ROTTA, 2021).
Nesse sentido, pesquisa realizada por Gonçalves e Marques (2016) identificou as compreensões sobre experimentação de formadores de cursos de licenciatura em Química. Os resultados indicaram que os professores participantes apontaram para a necessidade da problematização das atividades experimentais na formação de professores e no ensino de Ciências. Esses professores também ressaltaram para a ausência de um trabalho coletivo e de cumplicidade entre os profissionais que atuam na licenciatura acerca da experimentação.
O curso de licenciatura em Ciências Naturais (CN) da Universidade de Brasília tem enfrentado um baixo ingresso e a quantidade de alunos evadidos tem sido a mais alta dessa faculdade, quando comparada com outros cursos ofertados por essa instituição de ensino superior (NERES, 2015). Perante esse cenário, acreditamos, a partir da literatura da área de ensino de Ciências que atividades experimentais contextualizadas poderiam promover o interesse dos ingressantes nesse curso pelas Ciências. Nesse sentido, o presente trabalho teve como proposta a elaboração de um conjunto de atividades experimentais contextualizadas para uma disciplina de Química do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB – Planaltina DF.

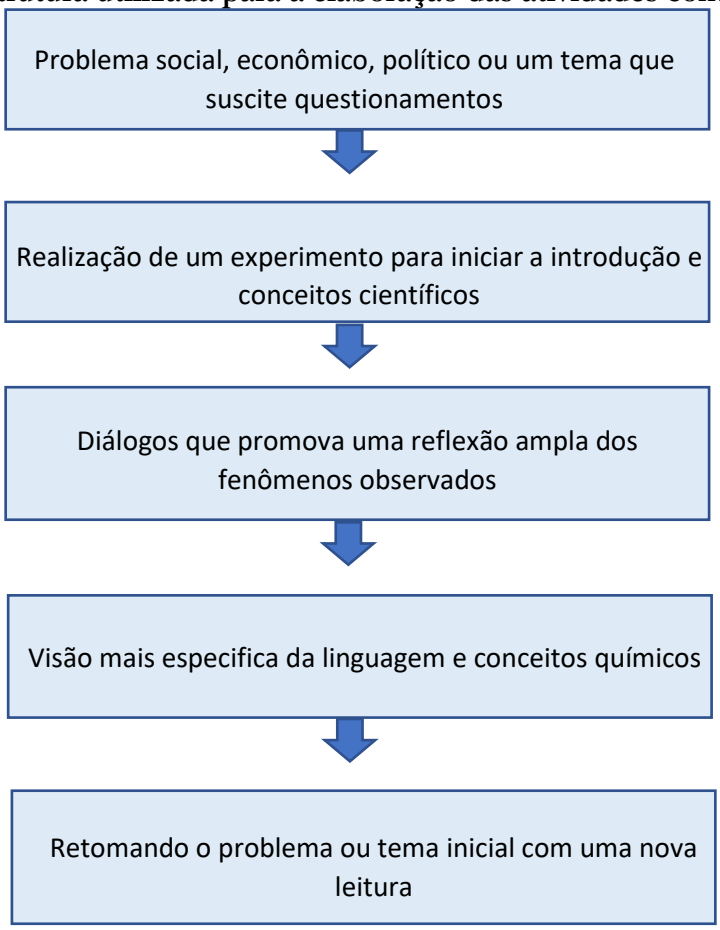
Metodologia

A pesquisa foi dividida em duas etapas: I - diálogos com as professoras formadoras do curso de CN, as docentes têm o título de doutorado e são formadas em Química. Estas, contribuíram com sugestões e avaliações das propostas, baseadas no modelo estrutural de uma unidade didática contextualizada proposta por Marcondes et al. (2007) (Figura 1). De acordo com Silva e Marcondes (2015, p. 68), "em um material didático deve-se apresentar, inicialmente, uma situação-problema com vistas a compreendê-la estruturalmente com base

em conhecimentos químicos pertinentes relacionados a aspectos sociais e tecnológicos." Portanto foram elaboradas seis atividades e a contextualização foi um dos princípios metodológicos e a compreendemos:

> "Como uma estratégia metodológica de ensino de conceitos disciplinares e como ferramenta para ensinar determinados conhecimentos da ciência, da tecnologia, da cultura, da economia etc., propiciando ao aluno atuar no mundo físico-social." (MARCONDES et al., 2007, p. 24).

Figura 1: Estrutura utilizada para a elaboração das atividades contextualizadas



Fonte: Autoras

Resultados e discussão

Foi elaborado um conjunto de experimentos de abordagem simples a partir de um tema ou contexto sócio, político ou econômico que pudesse promover uma reflexão sobre ele. Os temas foram escolhidos a partir de leituras de diferentes materiais e buscou-se elencar aqueles que estivem presentes no cotidiano dos estudantes para explicar conceitos químicos e físicos

e que pudessem estimulá-los a se interessarem pela temática. Assim, foram utilizados fenômenos, situações do cotidiano, como: reações químicas, produção de alimentos e o uso de microrganismos, a relação da vitamina C com algumas doenças em humanos e Bioquímica. Portanto, seis atividades foram elaboradas conforme listadas no Quadro 1.

Quadro 1: Breve descrição das seis atividades contextualizadas elaboradas

1	Tema	Alquimia, Química e experimentos
	Experimento	Transmutação de metal
	Abordagem química	Oxidação, Redução e galvanoplastia
	Contextualização	Diálogos e reflexões sobre as relações entre os conhecimentos da Alquimia e da Química e o uso de alguns metais na atualidade
2	Tema	O mercado consumidor de leite e derivados
	Experimento	Adulteração do leite
	Abordagem química	Conservantes químicos, componentes do leite e Reação de complexão e ácido-base
	Contextualização	Problematização conhecimentos e sobre a importância econômica do leite e importância da humanização no tratamento dos animais nos laticínios
3	Tema	DNA: contexto atual e histórico
	Experimento	Extração do DNA das frutas
	Abordagem química	Ação dos detergentes sobre a camada lipídica, ligações químicas e base nitrogenadas
	Contextualização	Conhecer e refletir sobre a invisibilidade das mulheres nas Ciências a partir da história de Rosalind Franklin e a polêmica dos alimentos transgênicos
4	Tema	Vitaminas em nossa alimentação
	Experimento	Vitamina C em sucos de frutas
	Abordagem química	Estruturas químicas das vitaminas
	Contextualização	Reflexão sobre os Suplementos Alimentares e o seu consumo sem orientação médica
5	Tema	As cores da Natureza
	Experimento	Indicadores de pH naturais
	Abordagem química	Substâncias ácidas e básicas e como agem os indicadores de pH
	Contextualização	Discutir sobre compostos obtidos quimicamente e naturais e as contribuições e prejuízos das indústrias químicas
6	Tema	A fermentação na história da humanidade
	Experimento	Os fungos e a produção de bebida alcoólica
	Abordagem química	Os fenômenos químicos envolvidos na produção de massas, na fermentação das frutas e de bebidas

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

	Contextualização	A produção de álcool no Brasil e a importância de desenvolvimentos de fontes alternativas de energia

Fonte: Autoras

Cada atividade se inicia com um texto que promove a problematização ou introduz a temática a ser abordada (Figura 1). Como exemplo, citamos a atividade 2 "O mercado consumidor de leite e derivados" que tem como proposta a leitura de um texto que relata a importância do leite como produto agropecuário e para alimentação humana. Em seguida, são apresentadas algumas questões norteadoras para as discussões do texto com uma abordagem crítica, buscando conhecer as percepções dos estudantes frente ao tema apresentado no texto.

Marcondes et al. (2007) discutem que para a realização de uma atividade contextualizada é preciso primeiramente uma visão geral da problemática em estudo que pode ser desenvolvida a partir de textos produzidos pelo docente, notícias, artigos de jornais e revistas, filmes, um vídeo ou visitas a estação de tratamento de água, de esgoto, fábrica, museu, entre outros, que apresentem algumas das questões que se pretende abordar, que, pela natureza da atividade, facilitam a contextualização da situação em estudo. Os autores argumentam que nesse primeiro momento, para facilitar o entendimento e promover a participação dos estudantes, convêm utilizarmos de uma linguagem mais acessível, com poucos termos técnicos e linguagem química.

Após esse primeiro momento é realizado um experimento com embasamento na problemática que foi discutida. Nos remetendo novamente à atividade 2, o experimento realizado foi "Adulteração do Leite" e constou de três simples para detectar quando o leite foi adulterado. As atividades são desenvolvidas a partir de questionamentos que estimulem os estudantes a observarem os fenômenos e proporem hipóteses que possam explicá-los. No modelo de atividades proposto por Marcondes et al. (2007) os conhecimentos químicos podem ser introduzidos a partir de atividades envolvendo diferentes estratégias como "experimentos, demonstrações feitas pelo professor, leitura de textos científicos, uma aula expositiva dialogada etc." (p. 22).

Com a realização do experimento foram oportunizados questionamentos e discussões que pudessem explicar os fenômenos observados e nesse momento é realizada a síntese desses diálogos e iniciasse as explicações a partir dos conceitos científicos que explicam o fenômeno em questão. Nesse momento as expressões utilizadas pelos estudantes para expressar seus conhecimentos, com uma linguagem cotidiana, começam a ser permeados pela termos químicos e o professor é o responsável por relacioná-los (MARCONDES et al., 2007).

> As interpretações da problemática em estudo, direcionadas inicialmente pelos conhecimentos de senso comum, podem ser transformadas, com a apropriação, por parte do aluno, da cultura elaborada, pelo estabelecimento de uma tensão entre suas concepções e as da ciência. (MARCONDES et al., 2007, p. 22).

Portanto, esse momento anterior está interligado com o próximo que objetiva uma visão mais específica da linguagem e dos conceitos químicos, e nesse contexto o conhecimento é aprofundado e há uma abordagem microscópica dos processos buscando entender a química envolvida nas transformações que ocorreram no experimento. No caso da atividade, são explicadas as reações químicas que representam os fenômenos que possibilitam identificar a

adulteração do leite. Ao final dessa atividade 2, utilizamos um outro texto para refletirmos sobre a adulteração dos alimentos e porque isso tem ocorrido. Também, a partir de questionamentos importância da humanização no tratamento dos animais nos laticínios e o veganismo (que consiste nas atitudes de pessoas que buscam excluir, na medida do possível e praticável, as formas de exploração e crueldade contra os animais).

Considerações finais

Acreditamos que as atividades experimentais contextualizadas podem propiciar um ambiente de formação de estudantes com uma visão mais crítica e consciente para atuarem socialmente. Além disso, é importante destacar que essas atividades podem proporcionar que as suas atitudes sejam fundamentadas também em conhecimentos científicos e articuladas com contextos históricos e sociais. Nesse contexto, acredita-se que é possível um olhar diferenciado para as ações que estão cotidianamente presentes na vida dos estudantes.

Referências

FIGUEIRÊDO, A. M. T. A; et al. Experimentação Contextualizada sobre Equilíbrio Químico para turma de Ensino Médio. **IJET-PDVL**, Recife, v.1, n.1 p. 91 - 109, 2018

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. A experimentação na docência de formadores da área de ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 38, n.1, p. 84-98, 2016.

LUCA, A. G.; SANTOS, S. A.; DEL PINO, J. C.; PIZZATO, M. C. Experimentação contextualizada e interdisciplinar: uma proposta para o ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia**, v. 1, n. 2, p.1-21, 2018.

MAURÍCIO, P.; VALENTE, B. Argumentos para a uma humanização do ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 1013-1026, 2016.

MARCONDES, M. E. R. TORRALBO, D.; LOPES, E. S.; SOUZA, F. L.; AKAHOSHI, L. H.; CARMO, M. P.; SUART, R. C.; MARTORANO, S. S. **A Oficinas temáticas no ensino público visando à formação continuada de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

NERES, I. V. Comparação do perfil e da situação entre o aluno evadido e o egresso da Faculdade UnB de Planaltina – FUP. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROCHA-LIMA, M. C; ROTTA, J. C. G. A Contextualização e a Formação de Professores: uma proposta de atividades experimentais contextualizadas para o curso de Ciências Naturais da faculdade UnB de Planaltina, projeto de pesquisa como parte integrante da dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, PPGEC/UnB. 2021.

SILVA, A. L. P; COSTA, H. R. Contextualização e experimentação na revista Química Nova na Escola: uma análise das edições de 2009 à 2016. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v.12, n2, p. 331-352, 2019.

SILVA, E. L.; MARCONDES, M. E. R. Materiais didáticos elaborados por professores de química na perspectiva CTS: uma análise das unidades produzidas e das reflexões dos autores. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 1, p. 65-83, 2015.

SCAFI, S. H. F**. Contextualização do Ensino de Química em uma escola Militar**. Química Nova na escola, vol. 32, n. 3, p. 176-183, 2010.

UHMANN, R. I. M; MALDANER, O. A. Diferencial Curricular! Contextualização do conhecimento Químico através do Reaproveitamento de Resíduos Sólidos Domésticos (RSD). **Revista Travessias**, n.1, 2006.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: O DIFERENCIAL DA ATUALIZAÇÃO EM TIC'S JUNTO AOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL PARA O ATENDIMENTO DAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NOS ANOS 2020-2021

Jonas Severino da Silva[1]
Maria do Carmo Pereira Servidoni[2]

Introdução

Inicialmente a ideia é discutir sobre a formação continuada de docentes conforme prevê o contido no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 que trata da responsabilidade do poder público federal, estadual e municipal ou em regime de colaboração, assegurar a atualização dos profissionais do magistério das instituições escolares. As ações geralmente ocorrem por intermédio de capacitações técnicas e pedagógicas, permitindo inclusive o uso de tecnologias de educação a distância para propiciar o acesso e permanência de professores nos cursos de formação continuada.

Na sequência, verificar como uma instituição de educação profissional pública na cidade de São Paulo tem atuado frente a esta demanda. Ao mesmo tempo, buscamos compreender de que forma o programa de formação continuada já adotado nesta unidade de ensino contribuiu para amenizar os impactos das aulas remotas no auge da pandemia do coronavírus.

Os entes federados juntamente com as instituições de ensino precisam realizar o atendimento dos docentes em capacitação na finalidade de que possam garantir a qualidade do ensino para os alunos.

Assim, este artigo trata sobre os desafios da formação dos professores para a educação profissional a partir das referências de escola técnica da Zona Leste na cidade de São Paulo, teve-se como problema de pesquisa verificar de que forma a escola proporcionou o acesso a formação e desenvolvimento dos professores para atuação nos seus respectivos cursos técnicos, assegurando a qualidade da formação profissional aos discentes.

Mediante o contexto da pandemia, os docentes tiveram que se adaptar para conduzirem as aulas remotas através do uso das tic's entre os anos de 2020-2021 o que representou um desafio aos professores, até mesmo para aqueles que já possuíam uma certa destreza com o uso das tecnologias.

Quanto ao objetivo da pesquisa aqui ora apresentada consistiu em investigar qual tem sido o legado dessa experiência frente a retomada das aulas presenciais. Assim, apresentamos os aspectos positivos diante do empenho da instituição em planejar as capacitações técnicas para os docentes no processo de formação continuada.

Nos últimos anos os governos estaduais têm ampliado a oferta de cursos técnicos na modalidade integrado ao Ensino Médio em atendimento ao novo Ensino Médio com o

[1] Mestre pela Universidade São Marcos. Faculdade Estácio de Santo André. E-mail: jonasssilva20@gmail.com
[2] Mestra pela PUC/SP. Faculdade Estácio de Santo André. E-mail: servidonipereira@gmail.com

itinerário formativo na educação profissional, essa política de expansão provocou uma crescente necessidade de adequação para atender com qualidade a ampliação da oferta, principalmente na regional Leste da supervisão escolar da unidade de ensino que fizemos a análise, está supervisão acompanha um conjunto de mais de 20 escolas técnicas que atendem mais de 29 mil alunos, conforme o Banco de Dados da Cetec de 2021, entre vários cursos das habilitações profissionais.

Para subsidiar as discussões que serão tratadas ao longo desta comunicação buscamos a fundamentação em autores renomados que tratam sobre o tema da profissão docente e a formação do professor, dentre eles, Gatti, Lessard, Libâneo, Nóvoa, Perrenoud, Sacristán e Tardif. A expectativa é de poder contribuir com novos elementos no tocante a temática identificando quais possibilidades podem ser adotadas para otimizar o trabalho de formação docente e assegurar a qualidade do ensino para os estudantes.

Identificar os fatos geradores dessa formação continuada pela instituição representa o primeiro desafio. O segundo, como os docentes têm se apropriado dessas oportunidades para que haja um diferencial no trato formativo junto aos seus respectivos alunos.

Conforme GATTI (2014) a crescente expansão da oferta de formação em curto espaço de tempo gerou por sua vez a ampliação de vagas e, consequentemente, a necessidade de contratar mais docentes. Contudo, as pesquisas recentes mostram que é necessário investir constantemente em formação continuada para os profissionais da educação, principalmente para os ingressantes que chegam com pouca qualificação. Ou seja, a formação de docentes permanece ao longo de décadas sendo um desafio enorme para vários países que precisam investir nos profissionais para agregar no desenvolvimento e formação dos alunos e futuros profissionais.

NÓVOA, (1992) discute a ideia de que as reformas educacionais não possuem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. Assim, é evidente que não podemos separar a teoria da prática e que faz todo sentido investir na formação continuada para que o professor possa identificar a teoria tratada nas universidades com a prática no ambiente escolar.

A formação de professores segundo PERRENOUD (1997) conduz a reflexão sobre uma formação de alto nível que deve ser planejada desde a formação inicial, abrangendo toda a trajetória profissional, neste sentido, as Instituições de Ensino Superior - IES precisam estar atentas quanto a qualidade das formações dos profissionais em seus respectivos currículos.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que a profissão docente precisa estar em debate quanto às condições de trabalho. Segundo SACRISTÁN (2002) as investigações educativas têm se preocupado com as discussões e não com a realidade que o professor enfrenta na prática pedagógica nas escolas. Muitos professores vivenciam cenários em que não se permite refletir sobre seu próprio fazer. "O professor se converte em um produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência" SACRISTÁN (2002, p. 83)

Para Libâneo (2004, p.5) é a identidade profissional o significado pessoal e social atribuído ao professor. "Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão." Para tanto é importante a ressignificação de sua identidade. "Por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada." (LIBÂNEO, 2004, p.5)

A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005), como uma maneira particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Percebe-se que muitos cursos de formação inicial e continuada envolvem a troca de experiências com outros professores e profissionais da educação. No Brasil são realizados muitos programas de formação continuada docente, embora vários deles vinculados à estruturação da carreira.
Segundo Romanowski (2007, p. 137), "o acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial".
Dessa forma, alguns docentes veem a formação continuada mais por um anglo de possibilidade de ganhos e vantagens financeiras do que de transformação do seu fazer pedagógico junto aos seus alunos.

A profissão professor

As discussões sobre a origem da profissão do professor remontam desde a Antiguidade, estima-se que ela exista há mais de 25 séculos. Antes mesmo de existirem as instituições educacionais de fato. Inicialmente, o ofício era exercido pela transferência de importantes conhecimentos para outras pessoas, estabelecendo desta forma, uma relação de confiança entre as pessoas que interagiram neste ato. Assim, ao longo dos tempos a educação foi se ressignificando e tomando novas representatividades enquanto uma atividade laboral.
Atribui-se ainda que na Antiguidade, os responsáveis por estabelecerem as primeiras experiências do papel de professor foram os filósofos. Eles incentivam as pessoas a pensarem sobre a sua própria existência e a questionarem os mitos e crenças que os cercavam, esses encontros geralmente ocorriam em lugares públicos.
Nessa época, eram as famílias com maior poder econômico que pagavam aos filósofos para que guiasse as crianças nos estudos, tendo como a figura do pedagogo os escravos que ficavam responsáveis por acompanhar essas crianças.
Discute-se ainda que o estabelecimento da profissão professor constituiu-se na Idade Média, durante esse período a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As instituições de ensino eram vinculadas às instituições religiosas, centradas na Igreja Católica que definia o que teria que ser estudado.
NÓVOA (1991) defende que a origem da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam ao ofício docente.
No Brasil, com a chegada dos portugueses, data-se que a primeira escola fundada pelos jesuítas foi por volta de 1549 na Bahia e que posteriormente este mesmo grupo de jesuítas fundaram também anos depois em 1554 a segunda escola em São Paulo, ano este que marca a fundação da cidade. Os jesuítas estabeleceram a cartilha do professor em que constavam uma programação para ensinar a ler, escrever, fazer cálculos de matemática e aprender a doutrina católica.
Os jesuítas, para concretizarem seus planos de conquistas e expansão, deram início a um processo de educação voltada para o espiritual no contexto da dominação e instauração de uma cultura para converter os indígenas à fé católica. Para tanto, a Companhia de Jesus,

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

instituição trazida pelos jesuítas, estabeleceu um processo de catequização dos índios em que consistia ensinar a eles o idioma latim, e outros saberes básicos como ler e contar. As ações jesuíticas no Brasil duraram mais de dois séculos na história do país.

Foi a partir do século XVIII com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal que se iniciou um novo modelo de educação enciclopédica e laica, neste período foi proposto um ensino pelo e para o Estado, sendo os objetivos e métodos pedagógicos não muito distantes do que já eram praticados. Eram restringidas as criatividades individuais e a submissão europeia permanecia. "As aulas régias não conseguiram substituir os métodos jesuíticos que mantinham coerência, ordenação e visão de conjunto de estudos" (BRZEZINSKI, 1987 pág. 23)

O modelo de educação da reforma pombalina não perdurou por muito tempo. O Brasil ficou por quase uma década sem ter um ensino de qualidade, uma vez que as aulas eram realizadas por docentes mal preparados, considerando a partir daí um processo de organização e normatização do exercício da profissão do professor. Segundo NÓVOA (1995) a reforma pombalina não trouxe as mudanças que deveriam ser implementadas na educação para o país. O processo de estatização do ensino não implementou uma nova cultura. Pois o papel do professor permanecia idêntico ao do padre. Por isso não perdurou por muito tempo.

Desta forma, a primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada a partir de 1820 através do método Lancaster, ou seja, um ensino caracterizado pela ausência de contato entre professor e aluno. O funcionamento se dava através da instrução de um monitor para atender os alunos na sala e ao mesmo tempo era treinado para o ofício de mestre. Este método atendia a necessidade da população e resolvia o problema da falta de professores. Contudo, a função do docente não era especializada e sua atuação se dava como ocupação secundária.

A educação oficial no Brasil iniciou-se em 1827, por intermédio de um decreto imperial de D. Pedro I, onde se exigia que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras. Porém, o acesso à educação ainda era muito restrito na época do Império, assim, apenas as famílias mais ricas tinham condições de contratar professores para educar seus filhos.

Até meados do século XIX, os professores em sua maioria, eram formados apenas por homens. Havia discussões de que as mulheres não seriam capazes de realizar este trabalho. Porém, na segunda metade do século vários homens tiveram que sair do ofício de professor para assumir outras funções devido a expansão do trabalho nas indústrias. Assim, verificou-se que a educação se tornava um elemento fundamental para o crescimento do país, logo, reconheceram que era necessário trazer as mulheres para ocupar também esta profissão.

A partir dos anos 1930 é que o ensino público se tornou gratuito e o estado passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças. Dava-se início a expansão e interiorização dos grupos escolares e as primeiras escolas de formação superior de professores em licenciaturas foram surgindo.

Nos anos 1940 o ensino normal passou a enfrentar questões de decadência e desprestígio. Passando por uma reformulação que culminou na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério, embora este novo curso não foi capaz de conter a fragilização que ocorria no ensino.

Em 1971 com a criação da Lei 5.692, a formação passou a ser de oito anos, unindo o ginásio e o primário como ensino de primeiro grau. Assim, era necessário que houvesse mais professores para atender os alunos nessas séries do ensino fundamental. Contudo, esses

professores para atuarem nessas séries precisavam ter formação como bacharel em letras, história, matemática, entre outras. Em consequência destas transformações, ocorreram vários desgastes na formação de profissionais. Levando o Ministério da Educação e Cultura – MEC a criar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFANS para fortalecer as condições de trabalho nas escolas e na formação dos professores, capacitando adequadamente os novos docentes em nível médio para atuar no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.
Esses centros, que proviam a formação em nível médio, acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que transferiu a formação desses professores para o nível superior.
A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
>
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
> I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Muitos autores defendem que, numa atividade de formação continuada, precisa levar em consideração não apenas os conhecimentos próprios de cada campo como também os saberes que professores adquirem na sua experiência, fruto de sua vivência e enfrentamento de situações cotidianas da escola (NÓVOA, 1991; TARDIF, 2002).

Formação Continuada de Professores da Educação Profissional: objetivos, finalidade, planejamento e resultados

Na educação profissional o docente atua junto aos alunos na representatividade do que deseja o mercado de trabalho, para tanto, faz-se necessário que o professor mantenha-se em constante atualização, não simplesmente em relação aos fatos e acontecimentos, mas, sobretudo em relação à evolução das práticas e tendências pedagógicas e educacionais.
Neste sentido, a formação continuada contribui bastante, tendo em vista que permite ao educador agregar conhecimento capaz de propor muitas transformações e resultados na perspectiva profissional e acadêmica dos alunos.
O docente por meio processo de formação continuada se mantém em constante atualização profissional, o que facilita a construção da aprendizagem dos alunos que interagem com ele diariamente. Fato este que propicia um melhor desempenho no protagonismo dos alunos.

Quando a atualização pedagógica é trabalhada com bastante seriedade o professor passa a ser um facilitador na sala de aula com os alunos e a aprendizagem torna-se mais significativa para os alunos. Nesta perspectiva, professores e gestão escolar precisam propor estratégias no intuito de reduzir dificuldades e propor mudanças importantes para toda comunidade escolar.

Assim, a unidade escolar ora analisada para fins de levantamento de dados e estudos na elaboração desta comunicação pertence a uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo que atua há mais de 50 anos com formação na educação técnica profissional, e atende mais de 228 mil alunos matriculados em várias cidades do estado e oferta diversos cursos da educação profissional. Para conduzir a formação deste significativo número de estudantes a autarquia possui mais de 15 mil professores.

Para conseguir atender este representativo número de profissionais docentes no que tange a formação continuada, criou-se um departamento de capacitação técnica, pedagógica e de gestão. Neste departamento atua um grupo de professores especialistas em educação básica e técnica que desenvolvem projetos que visam a melhoria contínua do trabalho dos profissionais que atuam nas unidades escolares da autarquia.

Para tanto, organiza cursos que objetivam ampliar a capacidade técnica de docentes e gestores escolares de modo que possam se manter atualizados e ofertar um trabalho qualificado pautado em excelência junto à comunidade que atende.

Os profissionais que atuam neste departamento realizam o trabalho de capacitação por meio de projetos divididos entre atividades de pesquisa e desenvolvimento, cursos de formação continuada, oferecidos nos formatos presencial, semipresencial ou totalmente a distância, com cargas horárias que variam de 20 a 80 horas mediante a necessidade de cada formação proposta.

Devido ao cenário pandêmico provocado pelo coronavírus, desde o ano de 2020 para garantir a segurança de todos os funcionários, as capacitações têm sido ofertadas na modalidade totalmente a distância

As propostas formativas atuam no desenvolvimento de cursos de capacitação docente de métodos de ensino e aprendizagem, tendências de mercado, ferramentas tecnológicas, softwares, técnicas e equipamentos, bem como no desenvolvimento de eventos científicos e de promoção de ciência, tecnologias e inovação.

Os cursos e os eventos são planejados a partir do contato e parceria estabelecida entre os especialistas responsáveis pela formação junto a empresas públicas, privadas e com universidades, para que sejam assegurados a qualidade técnica e o nível de atualização desejáveis em relação aos temas e às metodologias de trabalho.

Essas articulações são estratégicas e importantes para que os profissionais da Educação Profissional recebam uma formação continuada articulada com o mercado laboral e com a comunidade científica. Assim, estarão mais qualificados para exercer suas atividades.

O planejamento das capacitações técnicas e pedagógicas oferecidas aos professores da escola pesquisada é realizado semestralmente. Para tanto, o coordenador da formação realiza uma pesquisa e faz estudos de cenário para identificar qual temática é pertinente abordar e, após isso realiza um projeto com a ajuda dos parceiros. Posteriormente são divulgadas as vagas de inscrição e todos os detalhes para a participação. Ao concluir com êxito será emitido um certificado atestando a participação e a respectiva carga horária.

Após um levantamento interno de dados da unidade de ensino objeto deste estudo, a escola conta com aproximadamente 160 professores e 1.700 alunos. Para melhor compreensão dos dados de participação destes professores em capacitações, elaboramos uma tabela na finalidade de esclarecer o comportamento de alguns professores.

Ano	Docentes que participaram de capacitações	Inscrições realizadas	Capacitações concluídas
2019	**42**	**108**	**78**
2020	**41**	**103**	**75**
2021	**37**	**103**	**81**

Fonte: Banco de dados do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão da Cetec, 2021.

Observem que o hábito de participação nas capacitações é uma prática que funciona, contudo, há muito o que se estimular junto aos docentes para que haja mais adesões e permanências na formação.

Como podemos verificar nos anos de 2020 e 2021 o resultado pouco se altera, frente aos desafios da pandemia. O que se observa é que por já existir uma cultura da oferta de cursos de atualização, os próprios docentes mantiveram sua qualificação em dia para conseguir atender adequadamente os alunos durante o período das aulas remotas.

Nos dois últimos anos as formações propostas foram muito específicas para o atendimento dos discentes nas plataformas de ensino remoto, principalmente no tocante a interação com os alunos através de ferramentas digitais. É importante destacar que estas formações foram desenvolvidas tanto para professores quanto para alunos. Por se tratar de uso de ferramentas digitais, muitos alunos não conheciam as plataformas e precisavam também de orientações sobre como manusear. Contudo, sabe-se que os alunos conseguiam interagir através das ferramentas digitais com muito mais facilidade e propriedade do que alguns professores.

Foram dois longos anos de trabalho remoto na educação, houve muita necessidade de adaptação por parte de toda comunidade escolar, e as pesquisas, embora haja diversas, ainda estão muito recentes para elucidar quantas lacunas foram abertas e quantos prejuízos estamos somando em termos de defasagem da aprendizagem dos nossos alunos.

Contudo, tivemos boas práticas e resultados positivos que esta experiência de ensino remoto nos trouxe. A escola foco desta pesquisa teve bastante proveito quanto a organização dos processos para atendimento dos professores e alunos. Uma vez que já ofertava cursos e capacitações a distância. Ou seja, havia uma expertise nos departamentos especializados neste formato de educação. Por isso, os resultados ainda foram significativos. Embora, tivemos bastante perda de alunos devido não termos como suprir as carências técnicas e digitais que eles não tinham à sua disposição para acesso e participação nas aulas.

No retorno das aulas presenciais já próximo do término do ano letivo em 2021, foi possível ouvir relatos dos alunos quanto à observação da desenvoltura de vários professores que passaram a mostrar um maior domínio na interação com algumas plataformas digitais que antes não faziam ideia como acessar. E isso gerou uma maior aproximação deles nas aulas presenciais. Ou seja, a linguagem do professor estava mais próxima da realidade dos alunos.

Desta forma, é notável o resultado das ações que a formação continuada é capaz de exercer frente a suprir as necessidades de formação, capacitação e atualização dos profissionais da educação para atender cada vez mais com qualidade os alunos.

Considerações finais

A formação continuada de docentes é uma atividade que foi regulamentada através da LDB/1996 e tem por orientação a necessidade de incentivar os professores a buscarem novos conhecimentos dentro e até mesmo fora de sua área de atuação, otimizando a realização das suas atividades.
Considerando a educação continuada como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento do conhecimento necessário às atividades dos docentes e dos gestores, ela se estabelece logo após a formação inicial, que é um requisito de acesso para a profissão docente, e posteriormente irá se manter na oferta de qualificação e atualização dos professores para que haja um melhor atendimento aos alunos.
As atualizações são propícias para toda e qualquer formação. Contudo, os professores são profissionais que lidam com o ofício de conduzir a aprendizagem dos alunos, logo, precisam estar alinhados com as tecnologias educacionais e as novas metodologias de ensino para uso nas salas de aulas.
A abertura para o aprimoramento profissional, conduz a novas práticas e aquisição de competências necessárias. É uma busca constante por atualização naquilo que se faz ou que se pretende fazer. Além de que, o docente que se qualifica carrega consigo mais autonomia para diversificar sua forma de abordagem e dinâmicas em sala de aula, consegue provocar um maior engajamento dos alunos frente a uma questão que demanda interação e participação da turma.
Quando o docente se permite passar por uma capacitação pedagógica, abre-se para práticas de aulas mais alinhadas com a dinâmica e a linguagem do público que está trabalhando, isso gera empatia e melhora o processo de aprendizagem dos alunos.
Neste sentido, a formação continuada precisa ser encarada como uma perspectiva de grande valia para os profissionais da educação. Por propiciar uma constante atualização do professor e contribuir para a melhoria da qualidade educacional, alinhada com as tendências da educação para o século XXI no que diz respeito até mesmo aos quatro pilares do conhecimento defendido por Delors: aprender a conhecer, abrindo-se para o novo, aprender a fazer, demonstrando coragem e ao se predispor, aprender a conviver, percebendo que há novos caminhos e possibilidades de se construir algo, e finalmente aprender a ser, refletindo constantemente sobre o papel do docente na sociedade.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação.

_____, _____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: MEC/Inep, 2021.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

GATTI, Bernardete (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco: Brasília, 2009.

_____, BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Unesco: Brasília, 2011.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

_____. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, n.º 9, p. 119-128, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª edição. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

MAIA, Luís Carlos Zanirato; **Mapeamento das Unidades do Centro Paula Souza 2021 (BDCetec) – 2.o Semestre**; CEETEPS, 2021; 495 páginas.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas),** 2017 (no prelo).

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação,** vol. 18(35), p. 11-22, 2012.

_____. Evidentemente - **Histórias da Educação**. Porto: Edições ASA, 2005.

_____. **Os Professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____ . **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. 1995

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTAN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 37-63.

_____. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A.F. (Org) Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos culturais. Editora Vozes, 1995.

_____. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, vol. 34(123), p. 551-571, 2013.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 209-244, 2000. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

PERFIL DE PROFESSORAS DE CRECHES CONVENIADAS DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE PAULISTA

Mirian Roberta Pedrini[1]
Maévi Anabel Nono[2]

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos, tendo como eixos estruturantes a brincadeira e as interações, por meio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tem a história de seu surgimento, no Brasil, marcada pelo assistencialismo e pela busca de uma identidade própria, como cita Oliveira (2013, p.9):

> Concebida como assistência por longo período, a Educação Infantil se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos. Essa experiência marcou profundamente esta etapa da educação básica, imprimindo determinadas identidades a este trabalho que, ainda hoje, mais de 15 anos depois de essa etapa ser incluída no sistema educacional, ainda persistem. (OLIVEIRA, 2013, p.9)

Além disso, historicamente, a pré-escola surgiu como um espaço para a preparação para o Ensino Fundamental, enquanto que a creche era espaço de cuidado, sem intencionalidade educativa (SILVA, 2013).

No país, a Educação Infantil sofreu uma expansão no final da década de 1970, decorrente das lutas e movimentos sociais por creches que atendessem às crianças dos meios populares, cujo acesso era deficitário. Neste contexto, são utilizados espaços improvisados e as mulheres responsáveis pela educação destas crianças quase sempre não possuíam formação pedagógica específica, tinham baixa escolaridade e eram chamadas de "monitoras", "pajens", "crecheiras" (VIEIRA, 2013).

Nos anos 1990, o processo de municipalização da Educação Infantil se intensificou, especialmente na idade pré-escolar; a creche ficou a cargo, predominantemente, das escolas conveniadas.

Considerando o contexto do surgimento da Educação Infantil no Brasil, em especial na creche, e as características dos responsáveis pela educação destas crianças, num período não muito distante e, apesar do avanço que observamos em relação à oferta desta etapa de ensino no que se refere aos recursos humanos e de infraestrutura, ainda há a necessidade de lançar um olhar atento aos docentes que lidam com um processo complexo de formação integral das crianças, que deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, por meio de uma escuta ativa e respeitosa dos desejos, anseios e curiosidade das crianças, promovendo e entendendo que suas propostas pedagógicas devem considerar que a criança é um sujeito

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Ibilce- Campus São José do Rio Preto/SP. Supervisora de Ensino no município de São José do Rio Preto/SP. E-mail: mr.pedrini@unesp.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Ibilce - Campus São José do Rio Preto/SP. E-mail: maevi.nono@unesp.br.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

histórico e no cotidiano constrói sua identidade e sentidos, também produzindo cultura, através de brincadeiras, imaginação, fantasia, experimento, observação (BRASIL, 2009b).
Desta forma, o trabalho do professor torna-se cada vez mais importante para a formação das crianças, em todas as suas dimensões e, apesar de as atividades pedagógicas ainda serem consideradas muito próximas das atividades de cuidado desempenhadas nas famílias, exigem um conhecimento específico, só alcançado por meio da formação, tanto inicial quanto continuada. E para desempenhar tão importante profissão, além dos conhecimentos acadêmicos, é importante construir uma identidade, que reconheça e valorize as especificidades dos professores que atuam nesta faixa etária, especialmente de 0 a 3 anos.

> O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1996, p.75).

Os futuros docentes aprendem a ser professores antes mesmo de entrarem para a universidade, pelas experiências vividas como alunos, trazendo memórias e impressões do que é ser um bom ou mau professor. No ensino superior, muitas vezes, a ênfase é dada nas disciplinas a serem "ensinadas", deixando de lado aspectos relacionados ao como fazer, a como se ver e se sentir professor, sem prepará-lo para agir em situações inesperadas, cujas respostas não estão prontas, e que acontecem cotidianamente no espaço escolar. Por isso, muitos recém-formados sentem-se despreparados para o ser e agir docente, apoiando-se, então, na observação e troca com colegas mais experientes. Desta forma, a profissão "faz-se no cotidiano, nas trocas no ambiente de trabalho, na formação mútua, onde o professor assume o papel de formador e de formando, consolidando saberes advindos da prática profissional" (NÓVOA,1992, p.14).

Refletir sobre a profissão dos docentes da Educação Infantil foi e é muito importante, especialmente quando analisamos a quantidade de alunos matriculados nesta etapa de ensino. Segundo dados do Censo da Educação Básica/2020 - Resumo Técnico (Versão Preliminar), do INEP, são 8.829.795 alunos. Destes, as redes municipais são responsáveis por 72,9% e as particulares por 26,4%. Das matrículas na rede privada, chama a atenção o número de crianças matriculadas em instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas conveniadas com o poder público: 32,8%, o que abrange cerca de 764.589, ou 8,65% do total de alunos desta faixa etária matriculados no país.
Pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC), publicada em 2012, aponta as dificuldades que as redes municipais têm em atender a pressão por vagas e em fazer com que as escolas conveniadas sigam os padrões estabelecidos para a rede municipal. As condições de trabalho dos docentes são preocupantes, pois eles possuem baixa qualificação (40% tem como formação apenas o Ensino Médio), não contam com horários de planejamento remunerados, recebem salários menores do que os colegas da rede municipal e raramente participam dos cursos oferecidos pela Secretaria (RIBEIRO, 2012).
Em relação, especificamente, à formação dos docentes das escolas conveniadas, a pesquisa aponta que as ações de formação não costumam atingir igualmente escolas diretas e conveniadas, pois nestas há vários obstáculos durante a formação, como falta de horários remunerados para planejamento, falta de incentivo na carreira para prosseguir sua formação

e por não poderem ser liberados em horário de trabalho para participar de eventos de formação (CAMPOS *et al*, 2012).
Pesquisas como esta demonstram a necessidade de adequação dos termos de convênio, que assegurem critérios de ordem administrativa e pedagógica, infraestrutura segura, formação docente e de gestão, supervisão pela rede municipal de ensino e apoio intersetorial por meio de parcerias com Saúde, Cultura, Assistência Social e outras (RIBEIRO, 2012).
Sob esta perspectiva, acredita-se ser importante analisar e entender o perfil das professoras de creches conveniadas, uma vez que esta categoria parece ser invisibilizada por governos municipais e pelo mundo acadêmico. Além disso, considerar a contribuição que a formação continuada e o cotidiano escolar têm na construção da profissão docente e, consequentemente, na formação integral das crianças na primeira infância, merece atenção pois,

> Diversas ciências comprovam a importância da educação infantil, tanto na formação da personalidade, na constituição do sujeito, no auto-conceito, nos valores que vão sustentar as opções e decisões ao longo da vida, quanto no que diz respeito à capacidade de aprender e agir. Mais recentemente, a neurociência vem descobrindo a importância de uma estimulante interação educativa e de um ambiente heurístico nos primeiros anos de vida, sobretudo porque é nesse período que se formam com mais celeridade e consistência as sinapses cerebrais, que definem as capacidades, as habilidades e o potencial intelectual e social da pessoa (PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010, p.25).

Sendo assim, pretende-se realizar uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa para levantamento e análise de dados sobre as docentes das creches conveniadas. A primeira etapa desta investigação é o levantamento bibliográfico, a fim de conhecer possíveis pesquisas que se aproximem do objetivo proposto.

Metodologia

Com o intuito de conhecer e enriquecer a presente proposta de investigação, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas que versem sobre o perfil das professoras de creches conveniadas. Para realizar o levantamento bibliográfico, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No endereço eletrônico, inserimos a palavra de busca "conveniada" e refinamos a busca restringindo as produções publicadas entre os anos de 2016 a 2021, a fim de filtrar as produções mais recentes, com a "Educação" como Área do Conhecimento.
O resultado apresentado englobou 30 publicações, cuja primeira análise foi pelos seus títulos, com o intuito de observar quais se aproximavam da temática de nossa pesquisa. Esta estratégia nos levou a escolher cinco trabalhos para observação posterior: quatro Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado.
Após a escolha por meio dos títulos, com o objetivo de confirmar se as pesquisas realmente se aproximavam do tema "perfil das professoras de creches conveniadas", passamos para a leitura dos resumos das produções. Com essa leitura, decidimos conhecer melhor um dos trabalhos, por considerar sua temática aparentemente mais próxima de nosso tema de pesquisa.

Resultados e Discussões

Explicitamos a seguir os trabalhos escolhidos para leitura do resumo, na ordem em que aparecem na plataforma: a dissertação de Mestrado Profissional "A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora", de Mariana Fernandes Panizza, pesquisadora do Programa Educação: formação de formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, publicada em 2018, teve como objetivo compreender as necessidades, desafios e possibilidades formativas da gestão de creches conveniadas da Rede Municipal de Educação de São Paulo e apresentar indicativos para a formação dos gestores, a fim de colaborar e qualificar as ações educativas com bebês e crianças na Educação Infantil, considerando as possibilidades de contribuição da supervisão escolar às necessidades formativas destes gestores. Após a leitura do resumo, consideramos que a dissertação não era pertinente à nossa investigação, pois debruça-se sobre a gestão escolar e nosso foco são os docentes, por isso descartamos a leitura detalhada deste trabalho.

Em seguida, analisamos o resumo da dissertação de Mariana Verissimo da Silva, do ano de 2020, intitulada "A Qualidade da Educação das crianças de zero a três anos: um estudo a partir das concepções das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba", da Universidade Federal do Paraná, pelo Programa de Educação. Em seu resumo, a pesquisadora explicita que seu objetivo foi analisar a concepção sobre a qualidade da educação de crianças de zero a três anos, na perspectiva das famílias atendidas em uma creche conveniada. Mais uma vez, não consideramos que houvesse aproximação com nossa pesquisa, pois as concepções das famílias não são nosso foco.

"Instituições sem fins lucrativos na Educação Infantil, no município de Campinas: histórico, dilemas e perspectivas", dissertação de Mestrado de Maria Lucia Lemos Ceccon, pelo Programa de Educação da Universidade Estadual de Campinas, de 2018, apresentou uma análise sobre a participação das instituições sem fins lucrativos de atendimento da Educação Infantil, na cidade de Campinas, destacando os anos de 2007 a 2016, período de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), quando as instituições sem fins lucrativos foram incluídas na distribuição de recursos deste fundo, o que levou à superação da oferta deste tipo de atendimento, em comparação com a oferta em escolas públicas de Educação Infantil. Esta pesquisa não converge com o objetivo específico de nossa pesquisa, mesmo trazendo uma constatação importante, o crescimento no número de instituições conveniadas no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, o que demonstra a importância de conhecer e valorizar os docentes e demais profissionais destas escolas e qualificar o atendimento das crianças.

Continuando nossa análise, realizamos a leitura do resumo da tese de Doutorado de Cleane Aparecida Dos Santos, intitulada "Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares", pela Programa de Educação da Universidade São Francisco, publicada em 2017. Esta pesquisa envolveu a constituição de um grupo de discussão-reflexão, com professoras de Educação Infantil (0 a 3 anos), do ensino público e da rede conveniada, no âmbito municipal, para explorar a possibilidade de o professor refletir sobre sua trajetória estudantil por meio de narrativas, uma estratégia para a formação docente, objetivando compreender as potencialidades das

fotografias e das narrativas a elas vinculadas, apoiadas por entrevistas sobre as lembranças da escolarização das docentes, da socialização dessas experiências, buscando marcas da cultura escolar no cotidiano atual das profissionais e de seus alunos, a fim de ressignificar a prática docente. Apesar da formação docente das professoras de creches conveniadas ser um dos aspectos que serão abordados em nossa pesquisa, esta tese não converge com nossos objetivos.

Por fim, encontramos a dissertação "Concepções de criança, desenvolvimento e Educação Infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches", da pesquisadora Karla Cabral Barroca, do Programa Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural De Pernambuco, de 2016, que em seu resumo anuncia que, utilizando-se da perspectiva teórica da Sociologia da Infância e das definições encontradas nos documentos oficiais sobre Educação Infantil, o estudo objetiva analisar as concepções de criança, desenvolvimento infantil e funções da Educação Infantil de familiares e profissionais de uma creche conveniada e outra da rede municipal. Este resumo despertou o desejo de conhecer seus detalhes, pois apresenta aspectos que serão abordados em nossa pesquisa: as concepções das professoras de creches conveniadas em relação a especificidades de crianças de 0 a 3 anos, Educação Infantil e função da creche, que convergem com a pesquisa publicada. Desta forma, passamos a leitura da dissertação, por completo.

A pesquisa supracitada, de abordagem qualitativa, foi realizada a partir da metodologia de grupo focal. Foram formados quatro grupos focais, de duas instituições, localizadas no mesmo bairro, portanto atendendo a mesma comunidade, sendo uma da rede municipal e outra conveniada à Secretaria de Educação do município (Recife). Cada escola contou com a interação de dois grupos, um formado pelos profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças em sala de aula e outro pelos familiares das crianças.

O objetivo das interações era conhecer e analisar as concepções dos envolvidos sobre criança, desenvolvimento e funções da Educação Infantil, lançando questões norteadoras para alimentar as discussões. Ao final do estudo, conclui-se que não houve diferenças importantes nas falas dos grupos, mas foi possível observar contradições, o que foi compreendido pela pesquisadora como reflexo da complexidade das temáticas levantadas. De forma geral, há ausência da compreensão do protagonismo da criança, mas reconhece-se a importância das interações no desenvolvimento, no entanto, com uma visão adultocêntrica. Os pais reconhecem o trabalho dos profissionais, mas estas se sentem desvalorizadas, e enfatizam as precárias condições físicas das creches e falta de materiais e equipamentos adequados para o desenvolvimento do trabalho. Em suma, o estudo apontou a necessidade de visibilização da prática docente e do reconhecimento profissional destes profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa supracitada vem ao encontro dos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que, ao dar voz à professoras de creches conveniadas e conhecendo suas características pessoais e profissionais, pretendemos trazer visibilidade e subsidiar ações do poder público que contribuam para a profissionalidade docente e, por conseguinte, para a qualidade da educação de bebês e crianças bem pequenas.

Conclusões

O objetivo do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES era encontrar produções que se aproximassem do tema tratado em nossa pesquisa, o

levantamento do perfil de professoras de creches conveniadas, no entanto não encontramos nenhum trabalho sobre esse assunto, o que corrobora nossa hipótese sobre a invisibilidade destas profissionais no meio acadêmico, o que também é levado a crer devido o número reduzido de teses e dissertações sobre creches conveniadas, quando comparado com a quantidade de produções sobre creches, no geral.
Acreditamos que conhecer a realidade das docentes de creches conveniadas e suas condições de trabalho seja primordial para encontrar caminhos que levem à melhores condições de formação continuada, de infraestrutura, de valorização profissional e, por conseguinte, de oferta de uma educação de qualidade para as crianças atendidas nessas instituições.

Referências

BARROCA, Karla Cabral. **Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de creches**. 2016. 77 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4164785. Acesso em: 04 de dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº5, de 17 de setembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 18 dez.2009b. Seção 1. p.18.
BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Básica/2020**. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

CAMPOS, M.M., ESPOSITO, Y., BHERING, E., GIMENES, N., ABUCHAIM, B., FERNANDES, F.S., RIBEIRO, B. **A gestão da Educação Infantil no Brasil.** Fundação Carlos Chagas. Estudos e Pesquisas Educacionais. Vol. 3. p. 29-102. 2012. Fundação Victor Civita. Disponível em https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdAcesso em: 16 abr. 2021

CECCON, Maria Lucia Lemos. **Instituições sem fins lucrativos na Educação Infantil, no município de Campinas: histórico, dilemas e perspectivas**. 2018. 254 f. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6937222. Acesso em: 04 de dez. 2021.

NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em : https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Salto para o Futuro**. Docência na Educação Infantil, ano XXIII, boletim 10, junho 2013, p. 8-15. Disponível em https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

PANIZZA, Mariana Fernandes. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6805194. Acesso em: 04 de dez 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, v.22, nº 2, p.72-89, jul/dez de 1996. Disponível em https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317. Acesso em: 17 abr. 2021.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília. Dez. 2010. Disponível em http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf. Acesso em 22 abr. 2021.

RIBEIRO, Alice. **Escolas conveniadas: parceria com a supervisão.** Publicado em NOVA ESCOLA, em 01 de Outubro de 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2853/escolas-conveniadas-parceria-com-a-supervisao. Acesso em 16/04/2021.

SANTOS, Cleane Aparecida dos. **Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares.** 2017. 245 f. Tese. Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5058490. Acesso em 04 de dez. 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização**. Salto para o Futuro. Docência na Educação Infantil, ano XXIII, boletim 10, junho 2013, p. 28-35. Disponível em https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf. Acesso em 20/04/2021.

SILVA, Mariana Verissimo da. **A qualidade da educação das crianças de zero a três anos: um estudo a partir das concepções das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba**. 2020. 197 f. Dissertação Setor de Educação, Programa de Pós-

Graduação em Educação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9249853. Acesso em 04 de dez. 2021.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil.** Salto para o Futuro**.** Docência na Educação Infantil, ano XXIII, boletim 10, junho 2013, p. 16-27. Disponível em https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A PROFISSIONALIDADE DOS(AS) DIRETORES(AS) DE ESCOLA PÚBLICA

Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi[1]
Celso Luiz Aparecido Conti[2]

Introdução

O texto a ser apresentado diz respeito à pesquisa que teve por objetivo investigar o processo de construção da profissionalidade dos diretores escolares frente à complexificação da escola e do crescente protagonismo da chamada Nova Gestão Pública (NGP).

Com a democratização do acesso ao ensino, os avanços e retrocessos na carreira do magistério, as mudanças na função social da escola e as pressões de políticas reformistas neoliberais e sua versão gerencialista de administração, a profissionalidade do diretor escolar passou a ser construída com base em uma nova dinâmica.

A repercussão desse processo causa grande carga valorativa nos profissionais do ensino, uma vez que eles são parte responsável pela efetivação do direito à educação. Em meio a esse contexto, a pergunta de pesquisa é: Como tem-se construído a profissionalidade dos diretores de escola? Essa função de diretor funda-se em dois princípios: atuar como representante do Estado e do corpo coletivo da escola, e agir como um *par avançado* na instituição. No entanto, os estudos empíricos sobre o diretor escolar não têm sido feitos à luz da natureza educativa dessa função.

A profissionalidade se coloca como um conceito potente na compreensão da função, contrapondo-se à retórica neotecnicista da profissionalização, pois abrange outros elementos constitutivos do trabalho: conhecimentos, ideologia, atitude, postura epistemológica e intelectual em relação à prática profissional, habilidades, procedimentos, cultura e condições psicológicas.

Nesta investigação foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre o Horário de Trabalho Pedagógico dos Diretores, o HTPD, no âmbito do qual ocorreu um episódio de formação continuada oferecida aos diretores da rede de ensino pesquisada; uma entrevista semiestruturada e uma entrevista aberta. Os dados foram analisados em dois momentos. Primeiro, associados aos avanços e entraves no processo de instituição da função, cotejando-se os estudos sobre os efeitos da razão neoliberal e a NGP na função, com as percepções que as diretoras têm sobre ela. Num segundo momento foi feita a análise de quatro caracterizadores da profissionalidade dos diretores: a competência, a especificidade da função e de seu saber, a autonomia e a pertença a um corpo coletivo.

Na dimensão da especificidade da função foi elaborado um quadro com o que denominamos de nuances da profissionalidade dos diretores, a saber: representante do Estado (ação gerencial e/ou de *tarefeiro*) e/ou *par avançado*.

[1] Gerente de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/SP – Brasil. E-mail: patriciabertochi@estudante.ufscar.br
[2] Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos/SP - Brasil. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: celsocon@ufscar.br

A análise confirmou a hipótese de que a profissionalidade dos diretores assume um substrato composto por elementos advindos da mudança no exercício da sua função, cada vez mais afastada de sua natureza educativa, dificultando que o diretor tenha uma atuação mais intelectualizada e crítica.

A metodologia da pesquisa, os procedimentos e instrumentos metodológicos

Esta investigação de cunho qualitativo, se alicerçou na fenomenologia, inclusa nas teorias compreensivas por entendê-la como uma perspectiva filosófica de análise que considera a importância dos significados atribuídos pelos atores sociais aos seus atos e acontecimentos.
Optou-se por uma postura mais descritiva e compreensiva dos fenômenos a serem analisados, na linha de uma *epistemologia da prática profissional*, como busca conceituar Tardif (2000), mais de uma definição de pesquisa do que de palavras ou coisas.
Nessa mesma direção, tencionou-se à *mesoabordagem* como metodologia de análise. De acordo com Lima (2003), há emergência de uma sociologia das organizações educativas, por meio de uma abordagem sociológica da organização escolar, entendendo-a como uma unidade social e como a ação pedagógica organizada. O autor afirma que é possível valorizar elementos de mediação ou intermediários nos quais se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das análises macro (Estado, sistemas políticos e econômicos e macro-organização do sistema escolar etc.) e micro (sala de aula, grupos de formação, atores e suas práticas específicas de ação), ou seja, de uma mesoabordagem.
Essa mesoabordagem é uma potente metodologia para entender o conhecimento profissional, o saber-fazer diário, a profissionalidade, essa profissão em ação dos diretores. Permite analisar o que faz com que eles tomem decisões e ajam mesmo em meio às dúvidas e dificuldades.

O mapeamento dos estudos correlatos (primeira e segunda etapa da pesquisa)

Ao longo do processo de investigação sobre a função de diretores de escola houve o que denominamos de primeira e segunda etapa do estudo, ou seja, respectivamente antes e após o exame de qualificação.
Destarte, o levantamento dos estudos correlatos, foram feitos em dois momentos. Primeiro, foram analisados os resumos dos estudos correlatos nas bases ERIC e BDTD com o objetivo de realizar um mapeamento sobre as discussões realizadas a respeito da Nova Gestão Pública (NGP), e dela, na Educação. Os levantamentos foram feitos por se tratar de aspectos importantes para compor parte do fundo desta pesquisa, a saber: princípios da gestão pública, do paradigma neoliberal e da realidade globalizada, que repercutem na atuação profissional dos diretores.
A partir desse levantamento foi construído um pano de fundo que auxiliou na compreensão do contexto no qual a profissionalidade dos diretores se constrói, ou desfaz, segunda etapa e objetivo dessa pesquisa.
Em 2020 foi feito um segundo levantamento dos estudos correlatos nas bases da CAPES e da Educ@. Desta vez, buscou-se estudos e pesquisas que tratassem da profissionalidade dos diretores de escola. Nas duas bases não houve pesquisas que tratassem da profissionalidade dos diretores escolares.

Notou-se, com esse levantamento, que há um flanco importante de investigação a ser explorado e estimulado no Brasil. Realizar pesquisas relacionadas à profissionalidade do diretor de escola se torna um objeto de estudo relevante por se tratar de um ofício que embora tenha sua matriz na docência passa a atuar no suporte ao trabalho pedagógico.

Fatores de complexificação da escola e suas implicações na constituição da profissionalidade dos diretores

Na pesquisa foi realizada uma breve contextualização da escola, que passou pelos seguintes assuntos: "A democratização do acesso à escola no contexto brasileiro"; "Alterações na carreira do magistério"; "Transformações na função social da escola" e "Pressões decorrentes das políticas", focando a Nova Gestão Pública e seus princípios neoliberais.
Diante do espaço limitado do presente texto, tais fatores não serão apresentados, mas em resumo, foram mencionados com o intuito de ressaltar a necessidade de focar na praxis, ou seja, no que se reporta a algo construído a partir da compreensão do sentido do ofício, da reflexão sobre o lócus onde a prática está situada, para além de uma simples atribuição de significado às experiências de trabalho. Para tratar do saber profissional, que compõe a profissionalidade, clarificando de modo fundamentado o que concerne à gestão escolar e à docência, as perícias do cotidiano, são extremamente relevantes para impulsionar iniciativas e novos rumos para a transformação da escola. Entender quais saberes sustentam essas profissões e lhes garantem a ambicionada qualidade, repercute diretamente na qualidade da escola pública.
Para transformar esse modelo de escola e a atuação dos profissionais que nela estão, é necessário que esse exercício profissional se revista de um caráter político reforçado por uma competência técnica que não perca de vista a sua finalidade de (trans)formação e emancipação do homem e do bem estar comum. Em vista disso, posicionar-se contra as pressões decorrentes das políticas públicas neoliberais que desvirtuam as finalidades de uma educação pública de qualidade social para todos.

O lugar dos(as) diretores(as) na profissionalidade docente

O conceito profissionalidade surge entre os anos 1960 e 1970 na Itália, a partir das lutas sindicais contra a organização capitalista do trabalho. De acordo com Evans (2008), o termo profissionalidade foi introduzido por Eric Hoyle, em 1975, para identificar os dois aspectos distintos da vida profissional dos professores: profissionalismo e profissionalidade.
Se trata de um conceito que complementa e até supera as concepções normativas, as análises a partir de modelos teóricos construídos externamente ao exercício profissional, ou seja, através de certas perspectivas de carga valorativa do profissionalismo e da profissionalização. Por isso, debater e investigar o conceito de profissionalidade docente apresenta uma nova perspectiva para essa profissão, visando compreendê-la em sua complexidade, uma vez que seu exercício se dá entre indivíduos e espaços sociais específicos.
Deste modo, o desenvolvimento profissional (profissionalização) envolve o progresso de indivíduos ao longo de um continuum da profissionalidade, de modo que para focar em iniciativas de mudanças deve-se voltar mais para a profissionalidade do que para o profissionalismo, sendo a primeira uma constituinte essencial da segunda. Portanto, a

profissionalidade é um instrumento de análise que se sobrepõe ao de profissionalização e de profissionalismo no tocante à materialização desse processo.

A profissionalidade, conforme destaca Sacristán (1999), abarca as condições psicológicas e culturais dos professores uma vez que o ato de ensinar promove o contato com a cultura geral, como a própria experiência cultural do professor é fator determinante de sua ação. À vista disso é que as propostas de formação predominantemente técnicas devem ser repensadas no sentido de considerarem essas dimensões pessoais e culturais.

É pontualmente nesse local que se encontra a importante contribuição que o conceito de profissionalidade no debate sobre a profissão e a identidade dos professores/diretores. Porque discutir a profissionalidade é discutir a escola e o ensino. É preciso impulsionar a produção do saber profissional sobre o ato de ensinar; construir lógicas de organização do trabalho escolar que reforcem a profissionalidade e tornem "os professores verdadeiros profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros" (ROLDÃO, 2005, 123-124). Com isso, melhorar os níveis de qualidade de ensino nesta chamada sociedade do conhecimento, que tanto tem exigido o aumento das qualificações frente às situações e públicos escolares cada vez mais complexos.

É preciso, portanto, investigar a profissionalidade docente com vistas a resgatar a imagem do professor como intelectual, em constante busca pelo conhecimento, e não como "um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa" (SACRISTÁN, 1999, p.76).

Franco (2014) ressalta o desafio da formação do pedagogo para a educação e, portanto, da organização dos cursos de Pedagogia de forma que a complexidade profissional seja contemplada, adquira solidez e uma visão de totalidade. O autor menciona que mesmo que o foco da Pedagogia esteja na ciência e não propriamente no fazer docente, é importante considerar o processo de profissionalização enquanto a atuação do pedagogo, a partir da praxis educativa. Logo, não se trata

> apenas de um processo de consecução de certificados de habilitação, mas da constituição de uma identidade pedagógica própria para um profissional que atuará possivelmente em diferentes eixos, sejam eles a docência, a administração ou a direção, a coordenação pedagógica, a supervisão ou orientação educacional (FRANCO, 2014, p. 100, grifos nossos).

Desta maneira, ao buscar o lugar do diretor escolar na profissionalidade docente, tenciona uma compreensão dessa praxis enquanto uma das modalidades da docência, que é eminentemente coletiva e pedagógica, mas que, no entanto, tem sua especificidade de atuação, que compõe sua profissionalidade. Parte-se do entendimento do "Diretor escolar: [ser um] dirigente *sui generis* para um trabalho singular" (PARO, 2015, p. 95); dos apontamentos feitos por Roldão (2005) quanto aos professores do ensino superior possuírem o estatuto de profissionalidade plena e os professores da educação básica não; da afirmação de Machado (1995), que ao distinguir as profissões das semiprofissões, adjetiva os professores universitários como profissionais, consequentemente excluindo os demais professores dessa condição; para afirmar que há um flanco de conhecimentos profissionais

específicos, ou seja, de uma profissionalidade composta por uma prática, também específica, a ser (melhor) explorada.
Tomando por base a necessária intimidade com os conhecimentos da docência e do ensino, a formação dos pedagogos não deve estar circunscrita ao exercício docente. Há focos distintos de formação:

> ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação entre aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparos diferenciados (FRANCO, 2008, p. 124 apud FRANCO, 2014, p. 42).

Portanto, o cerne da pesquisa está na tentativa de compreender o que compõe a profissionalidade dos diretores de escola numa perspectiva que abranja suas reações e percepções diante do desenvolvimento do seu ofício. Analisando qual seria a sua qualificação necessária, seus conhecimentos e competências, em um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação. Entender as condições, saberes, conteúdos e experiências que são necessárias para a resolução de questões no cotidiano da gestão escolar. Mas, para além disso, encontrar os aspectos peculiares do desenvolvimento do seu ofício pautado nesse compromisso com os fins da educação, com a melhoria do serviço prestado à comunidade, que seja progressivamente participativa.

A profissionalidade dos(as) diretores(as) de escola pública

A análise dos dados foi feita por meio de categorias embasadas nos referenciais teóricos da pesquisa. Entretanto, vale lembrar que na revisão de literatura, nas bases de dados consultadas, não foram encontrados estudos que tratassem exclusivamente da profissionalidade dos diretores de escola, em nenhuma perspectiva, para que pudéssemos tomá-los como base para a reflexão junto à profissionalidade docente.
Diante da escassez de estudos empíricos recentes, que se destaquem nacionalmente a respeito das funções dos diretores de escola básica, Paro (2015) fala da relevância de se refletir a respeito da prática dos diretores de escola, que é sempre orientada por uma política e uma filosofia da educação que expressam os objetivos que cumpre a escola alcançar.
Para tanto, a reflexão e análise se pautaram em duas dimensões, fundamentadas em razões técnicas e políticas, que são: a) explicitação e crítica do papel do diretor e de como a direção escolar é exercida, e b) reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses dos seus usuários.
Sendo a competência uma das caracterizadoras da profissionalidade (CONTRERAS, 2012), entendida como atributo que especifica a função, legitimando seu reconhecimento social enquanto uma atividade profissional (ROLDÃO, 2005), ela foi uma das dimensões da análise.
O saber específico e a especificidade da função são outros dois caracterizadores da profissionalidade que legitimam a atividade profissional (ROLDÃO, 2005), compondo, ambos, a segunda dimensão da análise.
A autonomia, que se refere ao poder de decisão sobre a ação ou controle sobre a atividade (CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005) foi a terceira dimensão da análise.

A pertença a um corpo coletivo, que partilha, regula e defende os seus intramuros (ROLDÃO, 2005), quer para o exercício da função ou o acesso a ele, quer para a definição do seu saber necessário, quer pelo seu poder reconhecido e legitimado socialmente, foi a quarta dimensão de análise.

Por se tratar de um trabalho de natureza educativa, o ofício de diretor de escola exige determinadas qualidades para o seu exercício, assim como a docência, de modo que ele não deve compactuar "com as estratégias ideológicas da profissionalização" (CONTRERAS, 2012, p. 79). Nesse sentido, torna-se crucial contemplar os aspectos de complexificação da escola e as mudanças na gestão escolar que refletem no trabalho do diretor.

À vista disso, a pesquisa inicia com a análise dos relatos das percepções das diretoras sobre a função, permitindo observar a crise identitária na qual se encontram e os fatores associados à ela.

Várias diretoras falam sobre a multiplicidade de papéis que devem desempenhar ou esperam que desempenhem. Relacionado a esse aspecto, falam da sobrecarga e do sentimento de frustração por não se perceberem como diretoras. Mencionam que exercem atividades que qualquer pessoa poderia realizar, sem necessidade de conhecimentos ou experiência exigidos para investidura no cargo. Algo já observado desde a pesquisa do mestrado, realizada entre os anos 2014 e 2016, sobre o cotidiano da gestão, no qual uma delas, Maria, disse que se paga o maior salário dentro da escola para se fazer o menor papel. Indignada, ela sugere que se colocar um "cara" para ganhar 800 reais no lugar, não faria diferença alguma. Outra diretora, a Nívea, diante das múltiplas tarefas que realiza, também desabafa: "A gente não se sente diretora".

Por essa razão que a investigação se propôs analisar o que as diretoras entendem ser suas necessidades formativas, associando-as a uma busca de saberes específicos que embasam seu exercício profissional, sua atuação cotidiana, sua profissionalidade. Ou seja, no plano real elas dizem sentirem-se como uma secretária, faz-tudo, gerente... No plano ideal, o que elas gostariam de ser? Por que quando falam de formação se sentem empoderadas? Esses saberes apontados por elas seriam, então, uma maneira de alcançar uma profissionalidade plena, coerente com o aspecto singular do seu ofício?

São mais perguntas do que respostas...

A categoria da competência profissional parte da discussão sobre o termo competência, que tem sido empregado tanto em debates de perspectiva progressista e crítica como nos de ideias racionalistas e (neo)liberais. No caso da gestão escolar, o discurso da competência tende a associar-se à ação reformista focada na eficácia e técnica, que na maioria das vezes tem reforçado a incompetência da escola pública e de seus agentes, "revelada" nos índices de analfabetismo e evasão apresentados nos resultados das avaliações em larga escala. Essas avaliações passam a imagem de profissionais malformados, sem competência para realizar um bom trabalho.

No entanto, defendemos a importância de se discutir a competência, concebida como uma composição de habilidades e capacidades dos sujeitos a favor da produção de conhecimentos e fazeres para a melhoria do serviço prestado, pautado na responsabilidade ética e compromisso político da atuação profissional. De acordo com Contreras (2012), dentre as três dimensões que caracterizam a profissionalidade docente, está a competência profissional. Entretanto, o autor ressalta que ela deve ser coerente com as outras duas dimensões: a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Assim, ao se discutir a competência profissional dos diretores – mediadores do processo pedagógico –, é preciso dispor de uma base para análise e valoração sobre o teor moral e político dessa atuação ou de determinada situação na qual ela esteja envolvida. Trata-se de um trabalho moral porque ele lida com as desigualdades dos alunos, e é sustentado pelo desenvolvimento de capacidades que os tornem independentes, ao mesmo tempo em que se exerce influência sobre eles para que desejem ser "influenciados". Ainda que os diretores não tenham boa consciência do ofício, as consequências do seu trabalho são morais, uma vez que a profissionalidade exige que se tenha critérios para estabelecer o que é desejável educativamente.

Junto dessa dimensão está o compromisso do diretor com a comunidade social na qual realiza sua prática profissional. Frente às implicações éticas dessa atuação, necessariamente é preciso discutir os princípios normativos e seu efetivo desenvolvimento. Dessa maneira, "a moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas" (CONTRERAS, 2012, p. 88). Portanto, a moralidade não se refere somente a um aspecto individual, mas a uma questão política, uma vez que os que atuam na educação ocupam um lugar socialmente encomendado, e devem se responsabilizar publicamente por ele.

No questionário que avaliou o episódio de formação continuada, o HTPD, dentre os conteúdos e temas citados pelas diretoras como necessários para as próximas formações, os três mais mencionados foram: 1º) Gestão de pessoas ou conflitos; 2º) Aprofundamento dos temas já estudados no HTPD e 3º) Como fazer gestão democrática. Em suma, esses apontamentos demonstram que a democratização do acesso à escola acarretou mudanças significativas nas demandas de trabalho dos profissionais que nela atuam. Situações que não são facilmente sanadas com normativas, Matrizes de Competências (publicada pelo MEC em 2020) ou formações cientificistas abstratas e genéricas.

A diretora Maria fala sobre uma mãe que foi chamada por ela para conversar a respeito do comportamento "inadequado" do filho/aluno na escola. Ao perguntar se a mãe suspeitava o que poderia ter acarretado essa mudança no comportamento dele, ela responde que era prostituta, ganhava pouco por programa, pagava a entrada no motel, mas estava querendo levar os clientes para a casa, na tentativa de economizar, porém, isso havia gerado conflito entre ela e o filho.

> A gente não tem preparo específico, mas quando você se propõe a trabalhar numa instituição como essa, e você entende que ela é uma instituição que tem uma função social, quando você entende que a escola é isso, ela vai atender a todos. Ela é para todos! Todas as desigualdades e todas as diferenças, quando você se propõe a trabalhar, isso vai aparecer (Diretora Maria).

Esses e outros relatos sobre o cotidiano da gestão demonstram que a profissionalidade requer outros olhares, desde dentro, desse saber-fazer. É preciso ultrapassar a análise do que se estabelece normativamente enquanto profissionalismo ou processo de profissionalização. Para tanto, é necessário olhar esse profissional em seu dia a dia, suas percepções, de modo que a estruturação e padronização de competências seja construída a partir disso, ou então, essas competências serão totalmente desconexas e inúteis perante o que esses indivíduos se defrontam no chão da escola.

Na outra categoria de análise, a do saber específico e especificidade da função, observou-se que a promoção de momentos para estudos e partilhas, como foi o HTPD, ao que parece, foi uma alternativa para que esses gestores reencontrem um sentido para a sua atuação profissional e se sintam mais valorizados.

> Nós diretores que participamos da formação nos sentimos muito valorizadas com o olhar da SME em proporcionar uma formação que, ao mesmo tempo em que revisitou e ampliou nosso conhecimento teórico, foi também extremamente reflexiva da prática. [...]A formação continuada me fez ter um olhar mais apurado sobre a necessidade de mais estudo com a equipe, momentos de reflexão sobre problemas que antes pareciam insolúveis, o empoderamento das pessoas pelo conhecimento. Sinto a necessidade de que o PPP da unidade seja um documento extremamente norteador para conduzir a boa prática (D5).

> Essa formação [HTPD] proporcionou momentos de reflexão sobre temas relevantes à prática gestora. Estar entre os pares e discutir questões que muitas vezes são angustiantes, me deu mais segurança enquanto classe e a certeza de que precisamos ter um trabalho em equipe, assumindo a responsabilidade que nos cabe, mas na certeza de que precisamos sempre trabalhar em equipe. Os textos, explanações e debates reforçaram também a nítida necessidade de estarmos constantemente estudando, buscando o conhecimento a fim de não acomodarmos nas tarefas rotineiras e nem sempre reflexivas que fazem parte de nosso cotidiano (Carla).

A sobrecarga de atribuições menos importantes, ligadas a tarefas rotineiras, toma o tempo e o espaço de suas ações, impedindo-as de estudos, leituras ou se tornando álibi para um certo desinvestimento nesses aspectos. Inclusive isso tem levado as diretoras à manutenção da situação, pois priorizam essas tarefas (que serão cobradas) às escassas oportunidades de formação em serviço. Esse ativismo enfraquece suas capacidades de reflexão e podem levá-las à descrença nas mudanças que esses raros momentos de formação podem promover.

Apple e Jungck (1990) falam das consequências que as forças racionalizadoras têm sobre o ensino. No tocante à separação entre concepção e execução das atividades profissionais, os autores citam que ela repercute no enfraquecimento e desqualificação do trabalho. Os gestores, como os professores, ao perderem o controle do seu trabalho, passam cada vez mais a ser governados por outros.

Outra diretora fala a respeito da formação e levanta um outro aspecto a ser observado:

> Parabéns, Paty! Podemos dizer que subimos um degrau profissional tendo a chance dessa formação. [...]Outra coisa que estávamos discutindo[...] é não usarmos esse espaço privilegiado de formação como muro de lamentação de nossas mazelas decorrentes de falta de equipe diretiva ou alguns entreveros com a SME, entendendo que esse não seria o espaço, e isso desvirtua a principal função dessa formação, que é aprender pelo conhecimento, o empoderamento do grupo de gestores tanto perante a comunidade quanto à SME (GW1).

A fala dessa diretora GW1 demonstra uma necessidade de fortalecimento, no entanto, parece expressar uma situação de disputa com a comunidade e com a SME. Portanto, não se trata de uma necessidade de fortalecimento para estabelecer laços de parceria, mas de fortalecer para enfrentamentos? Quais enfrentamentos seriam esses? Por que eles ocorrem? É necessário? Ele se justifica?

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Mais uma diretora reforça esse desejo de fortalecimento, demonstrando que não é algo individual, mas relativo ao grupo:

> Adorei o HTPD de hoje! Estou com grande expectativa de que esse espaço nos fortaleça enquanto classe! Parabéns pela iniciativa e por lutar para efetivação desse projeto, Patrícia.
> Para mim, que estou me construindo como gestora, reflexões e estudos nesta área me darão oportunidade de dialogar com a teoria, que não tem um fim em si mesma (como foi dito), mas confere um pouco de segurança e conforto nas práticas, não é mesmo? (GW2).

Há, ao que parece, uma identidade de resistência forjada em situações emblemáticas nas quais essas diretoras estão envolvidas. De acordo com Castells (1999), identidade é a fonte de significado e experiência de um povo. No tocante aos atores sociais, o autor conceitua identidade como o processo de construção de significado baseado no atributo cultural. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, o autor propõe uma distinção entre três formas e origens de construção das identidades: a identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; a identidade de projeto, que se utiliza de material cultural para construção de uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade e a

> Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade[...] (CASTELLS, 1999, p. 24).

Aparentemente, na passagem da docência para a função gestora, os diretores passam a se ver como um grupo isolado e a ter que lutar contra tudo e contra todos. Uma vez que são destituídos de uma identidade mais solidificada no exercício da docência, e que não se consolidou no caso da administração escolar, dada a história dessa função, buscam reestabelecer essa identidade para os enfrentamentos cotidianos. Nesse âmbito, a formação continuada parece estabelecer um elo que está rompido.

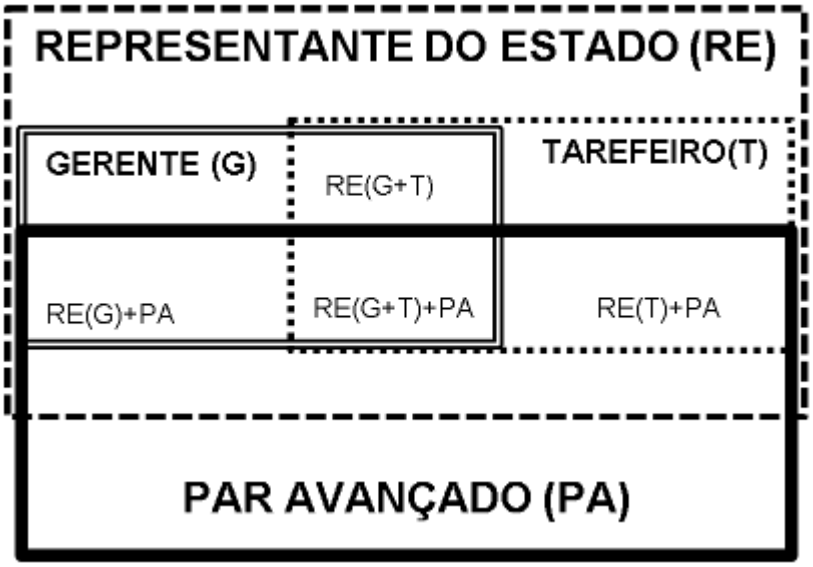
Fazendo um paralelo ao que foi apresentado na pesquisa sobre a origem do cargo de diretor escolar, a trajetória da formação, a literatura a respeito da função e dos contextos nos quais se efetiva, junto aos relatos das diretoras, foram construídas algumas categorias que compuseram um quadro de análise. Este quadro foi elaborado com intuito de possibilitar a visualização do que entendemos como nuances da profissionalidade dos diretores de escola. Apesar das categorias estarem discriminadas, elas podem se associar. Por representarem os diversos papéis sociais e, consequentemente, as nuances da profissionalidade dos diretores em seu exercício cotidiano, poderão apresentar-se unidas, mesmo que essa junção soe contraditória, como a própria atuação demonstra, através dos dados.

Considera-se que são nuances isoladas ou interrelacionadas ou divergentes, em alguns momentos. Este quadro apresenta uma perspectiva de compreensão das minúcias da profissionalidade dos diretores de escola. Portanto, tais formulações são passíveis de novas interpretações, complementações ou discordâncias. Afinal, entende-se que a atividade científica ocorra justamente por meio de descobertas e transformações de paradigmas, conforme as ideias de pensadores como Karl Popper e Thomas Khun.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Essas categorias resumem a tentativa de classificação dos relatos dos sujeitos partícipes do processo de pesquisa, das hipóteses da pesquisadora e dos escritos de estudiosos da área, num esforço de compor pretensamente um tipo-ideal (weberiano) que instrumentalizasse a análise de modelos idealizados . Não são, portanto, axiomas definitivos, mas sim um empenho em construir algo no qual não se dispunha de uma base para partir, além da profissionalidade docente.
O quadro a seguir busca sistematizar a especificidade da função do diretor com base nos depoimentos obtidos e nas leituras realizadas neste estudo:

Quadro 2. Nuances da profissionalidade dos diretores de escola



Elaborado pela pesquisadora

Nos dois retângulos maiores estão o que chamamos de categoria matriz da profissionalidade. A denominação se deve ao fato de que os saberes e fazeres que especificam a profissionalidade do diretor devem levar em conta que ele é um representante do Estado e também deve atuar como *par avançado* dos agentes escolares. Parte-se da premissa que as outras formas de atuação surgem a partir dessas.
A expressão *par avançado* é tomada na perspectiva de responsabilidade e não de hierarquização e poder, levando em consideração as afirmações de Anísio Teixeira (1961) e de Silva Júnior (2002):

> [...] Aquêle professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de administrador da escola. [...]ou seja, o professor de professôres, que, no staff da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. [...] a escola terá que depender do administrador e de seus staffs altamente especializados, que elaborem específicamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor da antiga instituição pequena e reduzida, a que servia com sua longa experiência e sua consumada perícia (TEIXEIRA, 1961, p.84-89).

> [...]o principal professor da escola, aquele que à luz da sua formação, de sua experiência e de seu compromisso poderia ajudar seus companheiros na caminhada em comum que todos passavam a encetar. Foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar. (SILVA JÚNIOR, 2002, p.210).

Não se trata de sobreposição de diretores em relação aos professores, mas de retomada da origem do compromisso e de uma responsabilidade histórica desse profissional com os demais agentes escolares em um trabalho coletivo e colaborativo, com vistas à melhoria contínua das atividades pedagógicas da instituição. No entanto, essa ambiguidade entre compromisso com o trabalho pedagógico e hierarquização da função, fragmentando a ação coletiva na escola, são aspectos a serem analisados criticamente considerando a normatização do princípio da gestão escolar democrática e participativa.

A expressão "Representante do Estado" teve por base as ideias de Vitor Paro (2016), que faz uma crítica ao exercício profissional dos diretores quando eles se restringem a atuar como mero preposto do Estado. Destaca-se que essa é uma crítica generalizada aos diretores, no que se refere aos fazeres que se limitam a essa condição em detrimento de objetivos e projetos educacionais da escola. Nessa sistematização, ainda que RE seja uma categoria matriz, ela se materializa ora com nuances de uma prática gerencial (G) ora em um tarefismo (T) ou ação de um par avançado (PA).

A categoria PA é considerada uma categoria matriz pela possibilidade de atuação somente como par avançado sem interligar-se à RE ou outra subcategoria. Encontram-se aí as práticas que se enquadram na expressão infidelidade normativa, elaborada por Licínio Lima (2003), na qual ocorre a criatividade e o

> [...] engenho das pessoas comuns para rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades (ou seja, para "dar a volta ao texto", para se "desenrascar", para "conseguir um jeitinho", para "aldrabar"...) (LIMA, 2003, p. 59).

Essas práticas não são uma contraposição direta, ou mesmo do tipo anarquista, das diretoras-sujeitos desta pesquisa. Trata-se de um saber-fazer que consegue relacionar as diversas esferas que cercam seu cotidiano em meio às normativas do próprio Estado que, por vezes, impedem uma satisfatória consecução do trabalho pedagógico considerando a realidade de cada instituição. São ações que rodeiam a lei para a melhoria do próprio serviço prestado. Logo, por rodearem a lei, entende-se que tais ações tipificam a nuance da profissionalidade que escapa a de RE irrestritamente.

Na categoria da autonomia profissional, em resumo, foi pontuado que embora a supervisão e regulação estatal assegure a equidade social e qualidade dos serviços, observou-se nos relatos das diretoras que há momentos em que uma lógica prescritiva e de burocratização sustentam essas regulamentações. Contudo, ao tratar da autonomia profissional é preciso cautela e criticidade para que ela não direcione a um *laissez faire*, nem isolamento, pois como alerta Roldão (2005), essa aparente liberdade pode constituir-se em um fator de deslegitimação profissional.

Contreras (2012) discute as armadilhas que estão relacionadas à própria ideia de profissional e sua retórica do profissionalismo no ensino, que aspira pela autonomia. Considerando os

estudos de Larson, o autor entende o processo do profissionalismo como um movimento de autodefesa corporativa das ocupações, que justificavam esse processo, em posse de um conhecimento especializado e exclusivo. Nessa ótica, ressalta Contreras, a reivindicação de autonomia do profissionalismo se assemelha a uma defesa contra a intrusão.

Logo, o profissionalismo remete à busca do alcance da autonomia em defesa das intromissões no conteúdo e na orientação da atuação profissional, sejam elas, dos outros grupos ocupacionais ou da própria sociedade. Entretanto, o autor alerta que os movimentos de profissionalização podem obter mais êxito no quesito de preservar suas atuações da crítica e da participação social, do que em relação à determinação do conteúdo ou das condições de seu trabalho nas instituições nas quais se integram.

No caso do ensino, essa autonomia entendida como não intromissão, com vistas à coibir o debate e a participação social, resulta em algo politicamente reacionário. Como já foi dito, essa pretensão de anular a intervenção social na educação em nome da autonomia equipara-se à elitização e exclusividade de decisão sobre o conteúdo do ensino e sua perspectiva moral/política por parte dos profissionais. Algo que não se justifica nem mesmo pela posse do conhecimento científico que embasa e legitima esse exercício profissional. Em contrapartida,

> A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Por fim, a categoria da pertença a um corpo coletivo, demonstrou que as diretoras relatam sentimentos de isolamento e necessidade de contato (estudos, formações, partilha de experiências) com os pares. A título de comparação, a própria expressão "corpo docente" demonstra a ausência desse corpo coletivo dos diretores, ainda que seja só no discurso.

> Dificuldade eu tive, assim, acho que ou eu aprendi mais a aceitar. O distanciamento das relações [...] Isso pra mim sempre foi muito difícil, porque eu trabalhei em muitas escolas e sempre fiz amizades. Hoje eu aceito que não tem, mas me descontenta [...].
> É de tentar um *feedback* de se eu estou no caminho certo, sabe? Se eu estou fazendo as coisas certas, acho que é ter esse parâmetro. Não consigo separar até onde vai a minha autonomia, se eu tenho autonomia, se eu tenho que ter autonomia, se eu estou sendo muito permissiva e aceitando tudo [...] (Diretora Carla).

Há um contrassenso da função que dever ser mediadora, precisa estabelecer e organizar as relações entre os setores e grupos da escola, porém, dizem que se sentem isoladas, apartadas do grupo, buscando constantemente se conectar. Tal contradição aumenta a dificuldade de desenvolverem a profissionalidade, pois sem o *feedback* de um corpo coletivo – seja dos pares ou dos agentes escolares – não constroem suas identidades ou as constituem de maneira deficitária.

Essa ausência de relação entre a docência e a gestão escolar, inclusive regulada pelas políticas públicas pelo processo histórico de sua instituição, rompe com o sentimento de pertença a um corpo coletivo quando essas diretoras assumem a função. Ou seja, quando se regula a

forma de ser diretor, por um processo de profissionalização, decretando que esse profissional não mais ministrará aula, não ficará em sala de aula, terá um gabinete próprio e terá (supostamente) uma posição hierárquica superior aos professores, resulta nessa profissionalidade "perdida".
Elas demonstram uma destituição da corporação de professor, mas não contam com coletivos autônomos de profissionais que se auto-organizam para constituírem e defenderem seus saberes próprios. Somente a experiência não forma, mas o contexto de reflexão sobre ela é crucial para compor a profissionalidade desses indivíduos.

Considerações finais (Profissionalidades: propalada, construída e almejada)

Com base na investigação feita, verificou-se o seguinte em relação às três esferas da profissionalidade: a propalada, a construída e a almejada. A primeira – propalada – se apoia na retórica do profissionalismo (CONTRERAS, 2012) e no princípio da profissionalização da gestão nas organizações públicas, da NGP (HOOD, 1991), cujos instrumentos de controle estão na razão/ação instrumental, que predomina nos ambientes administrativos (SERVA, 1997). Ainda nessa esfera, nota-se uma forte tendência de promoção dos modos gerenciais de gestão revestidos de discursos de competência, eficácia e autonomia, lemas que têm aceitação por grande parte da opinião pública, inclusive incorporados pelas próprias diretoras de escola.
Na segunda esfera – a construída – afloram (tentativas de) ações norteadas por um compromisso moral, fundado no entendimento da natureza educativa, política e ética da função. Os relatos das diretoras apresentam situações em que elas desenvolvem práticas comprometidas com as demandas inclusivas e complexas acarretadas pelo processo de democratização da escola. As diretoras dizem atuar como formadoras dos professores, levando-os a refletirem sobre seu papel de intelectual e sobre a importância de sua atuação na transformação dos sujeitos sob sua responsabilidade. Pelo entendimento que têm sobre esses princípios norteadores de sua função, ressaltam a importância de espaços formativos, de discussão com pares a respeito de temas da gestão escolar e da educação.
Paradoxalmente, a profissionalidade construída comporta outro viés que caminha na desconstrução dessas ações. Frente à expropriação de seus instrumentos e recursos de trabalho, à sobrerregulação do Estado sobre os seus fazeres, ao aprofundamento das condições extenuantes de trabalho (hiperburocratização), à fragilidade identitária construída na formação inicial (FRANCO, 2014); e à ausência de espaços formativos que sistematizem e transformem as práticas em conhecimentos profissionais, as diretoras relatam não encontrar sentido entre uma carreira construída no magistério e o cumprimento de múltiplas tarefas repetitivas e mecânicas no dia a dia. Esses aspectos culminam no empobrecimento dos saberes essenciais ao exercício da profissão e numa intensa desvalorização social e econômica da carreira do magistério.
Nesse sentido, o risco está no que se observa nos relatos de grande parte das diretoras que se colocam – embora possam ser consideradas – como vítimas das condições e desse contexto, rendendo-se a ele, naturalizando-o como uma espécie de determinismo acachapante. Para combater esse imobilismo, essa frustração e certo desinvestimento causado por estas inúmeras pressões, é preciso que entendam a necessidade de reforçarem o caráter dialógico-democrático das relações que envolvem suas ações e suas omissões. E esse

entendimento será possível desde que haja estudos e pesquisas empíricas que analisem e sistematizem o que constitui e deve constituir as práticas desses profissionais, a sua profissionalidade, de natureza eminentemente educativa.

Por isso e para além disso, defende-se que os diretores e diretoras sejam pesquisadores de suas próprias práticas, desenvolvendo enquanto profissionais e sendo reconhecidos enquanto tais. Assim, estando fortalecidos enquanto profissionais da educação, possam se contrapor às extenuantes condições de trabalho que se encontram junto aos demais profissionais da escola pública.

Maldonado e Chavéz (2020) falam que a NGP tem tipificado as práticas, quantificado os rendimentos, punido ou premiado os resultados de modo que as ações se ajustem às metas definidas nas políticas. Segundo os autores, a NGP emprega recursos ideacionais por meio de um discurso de funcionamento e produtividade dos sistemas escolares. Essas regulações têm efeitos funestos sobre a educação e seus profissionais, dentre os quais estão: a desprofissionalização e perda de autonomia; o empobrecimento do ensino devido à preocupação exacerbada sobre os resultados de avaliações padronizadas; o uso de modelos de empreendedorismo individual com base em incentivos econômicos que incitam a competição e inibem a colaboração; os altos níveis de exaustão emocional e os sentimentos de culpa, ansiedade e perda de consciência associadas à intensificação do trabalho.

Esse contexto conturbado constrói uma profissionalidade igualmente confusa. São observadas ações mais impositivas, semelhantes às de um gerente de empresa, justificadas pelo dever de controlar o trabalho na escola, ao mesmo tempo em que se afastam e são afastados de reflexões e estudos sobre os conhecimentos que devem fiscalizar. Tornando-se meros prepostos do Estado.

Vamos agora para a terceira esfera da profissionalidade: a almejada. Almejada porque ainda permanece no âmbito das ideias, dos sonhos, que têm se materializado através de ações pontuais alicerçadas em valores individuais do(a) diretor(a). Trata-se de uma profissionalidade que deve ultrapassar o estilo pessoal, a boa comunicação, o domínio dos conhecimentos sobre o ensino e o suporte/mediação, para que ele ocorra. Deve, portanto, assumir seu teor socioprático, embora não prescinda de um saber intrinsicamente teorizador, compósito e interpretativo.

Os dados desta investigação trouxeram aspectos/sentimentos ligados ao isolamento, à solidão, à sensação de falta de pertencimento ao corpo coletivo da escola ou dos pares, à intensificação do trabalho, à sobrecarga de demandas, etc. Tudo isso leva à desvirtuação de sua natureza educativa, à acomodação, ao desinvestimento, à perda de sentido e à proletarização. Em contrapartida, os relatos também apresentam tentativas de resgate da natureza educativa e política da função gestora, de abertura de espaços de discussão e melhoria do projeto pedagógico da escola. Várias gestoras reforçam a importância da continuidade de ações formativas semelhantes ao HTPD, para que elas possam estar entre os pares, discutindo conteúdos e temas que qualifiquem o trabalho da gestão enquanto prática educativa, mais do que profissional, menos do que um fazer gerencial.

A profissionalidade almejada é um aceno para um projeto de gestão escolar embasado em um ideal de educação que tem se tornado cada dia mais distante e difícil de concretizar. E para mudar o curso dessa história e torná-lo mais factível é preciso que haja estudos e pesquisas que busquem a expertise própria da função do diretor escolar, seu repertório de conhecimentos profissionais, sua esfera política e pedagógica.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Trata-se e um projeto que tenha por base a competência profissional desse profissional, associada à sua obrigação moral, e ao seu compromisso com a comunidade intra e extra escolares. Desse modo, ele se afasta da condição de proletário, de preposto ou mesmo de profissional meramente técnico, passando para uma ação reflexiva e, finalmente, alcançando uma profissionalidade no modelo que Contreras (2012) denomina de intelectual crítico.

Referências

APPLE, Michael W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control en el aula. In : **Revista de Educación**. n. 291, 1990, p. 149-172. Disponível em : < https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf> . Acesso em : 05 Mai 2021.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Manuel Castells ; tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo : Paz e Terra, 1999. (A era da informação : economia, sociedade e cultura; v.2).

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** ; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. Ed. São Paulo : Cortez, 2012.

EVANS, Linda. **Professionalism, professionality and professional development of education professionals. In: British Journal of Educational Studies**, 56, 2008. Disponível em : http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/2/Professionalism_professionality_and_the_development_of_educational_professionals_version_submitted_to_BJES.pdf . Acesso em 13 Mai 2020.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia.** 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HOOD, Christopher. Public management for all seasons? In: **Royal Institute of Public Administration.** v.69, p.3-19. Spring, 1991. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.715&rep=rep1&type=pdf> Acesso em : 29 mai. 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 2. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

MACHADO, Maria Helena., org. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: **Profissões de saúde: uma abordagem sociológica** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. Disponível em : <http://books.scielo.org/id/t4ksj/pdf/machado-9788575416075-02.pdf> Acesso em 15 Mar. 2020.

MALDONADO, Cristian Oyarzún; CHAVEZ, Rodrigo Cornejo. TRABAJO DOCENTE Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN CHILE: UNA REVISIÓN DE LA EVIDENCIA. In : **Educ. Soc.**, Campinas , v. 41, 22 Maio 2020 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100312&lng=en&nrm=iso . Acesso em 13 Ago. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo : Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4. ed. São Paulo : Cortez, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In: **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em : <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601> Acesso em 04 Fev. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. In : **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n.2, p.18-30. Abr./Jun. 1997. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901997000200003> . Acesso em 25 dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo de gestão. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2002. p. 199-212.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In : **Revista Brasileira de Educação**, v.13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24. Disponível em : http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf . Acesso em 05 Jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? In : **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961, p.84-89. Disponível em: < http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>. Acesso em 21 jul. 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM VALORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

Rita Melissa Lepre[1]

A formação continuada de professores, no Brasil, é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) definindo três dimensões fundamentais voltadas às competências profissionais do professor da Educação Básica: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Segundo a BNC-Formação Continuada, essas competências são "essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes". (Art. 3º).
O Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), sob nossa liderança, vem trabalhando constantemente, com a formação continuada de professores, visando essas e outras competências, na perspectiva da educação moral ou em valores. Segundo Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011, p.92),

> O desenvolvimento moral, em função de sua complexidade, é um dos aspectos mais prejudicados nas práticas educativas. Em grande parte das escolas, os professores percebem o processo de construção da moralidade restrito à promoção de um conjunto de normas e regras embutidas na estrutura social da escola e diretamente relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças (DeVries & Zan, 1998).

Acreditamos que os valores morais são "ensinados" e "aprendidos" durante toda a vida, por meio das interações sociais estabelecidas entre as pessoas. A educação em valores é uma tarefa social que deve ser compartilhada entre a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo, uma vez que só é possível quando ocorre no contexto das relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo, na justiça e na democracia. A escola é um local privilegiado para a educação em valores. A partir de um trabalho pedagógico intencional, planejado e embasado teoricamente, a práxis pedagógica precisa almejar, para além da construção dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, emocionais e morais das crianças. Para tanto, se faz necessário a formação de professores na perspectiva da educação em valores. (LEPRE, 2021)

> O conceito de competência aparece como um conjunto de recursos e ferramentas que oportunizam ao sujeito atuar, de forma intencional e segura, nesses contextos, com a possibilidade de optar por ações éticas e transformadoras (Marinho-Araujo & Almeida, 2007). O contexto escolar, por ser um espaço onde processos sociais e produtivos se

[1] Doutora em Educação; Livre-Docente em Psicologia da Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Campus Bauru. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

> integram de forma dinâmica e complexa, demanda a mobilização, construção e reconstrução de saberes, conhecimentos e experiências acumuladas. Sendo assim, é um contexto que, pelas suas peculiaridades, propicia o desenvolvimento de competências, por parte dos profissionais, que possibilitem uma atuação ética e transformadora a nível social. (BARRIOS, MARINHO-ARAÚJO, BRANCO, 2011, p.94).

Dentre as competências gerais docentes defendidas pela BNC – Formação Continuada (2020), enfatizamos duas delas em nossos cursos e buscamos desenvolvê-las e ampliá-las, a saber:

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
> 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2020)

Para tanto, oferecemos cursos de atualização (40 horas) e de extensão, com carga horária variável, conforme o projeto desenvolvido pelo grupo naquele ano. No ano de 2017 foi oferecido o curso "Ética, Desenvolvimento Moral e Educação: diálogos possíveis", com 64 horas de duração. No ano de 2018 foi oferecido o curso "Moralidade, escola e contemporaneidade", com 56 horas de duração. Em 2019, em virtude da demanda e necessidade oferecemos o curso "Moralidade, escola e contemporaneidade II", com 64 horas de duração. Em 2020, o curso oferecido pelo GEPEDEME foi "Educação em valores na escola", com 40 horas de duração. Neste artigo temos como objetivo compartilhar as bases teóricas, a instrumentalização e alguns resultados dessas formações continuadas junto ao GEPEDEME e, mais especificamente, do curso oferecido no ano de 2021: "Educação em valores na escola: métodos e procedimentos".

As bases teóricas

O GEPEDEME trabalha dentro da perspectiva interacionista de desenvolvimento humano e de aprendizagem, com foco nas relações interpessoais e suas múltiplas possibilidades na construção da subjetividade. Entendemos que o processo de desenvolvimento possui estreita relação com o processo de aprendizagem e que ambos se retroalimentam tendo como motor a ação do sujeito no mundo. Nesse sentido, sujeito e objeto se comunicam a partir de uma base epistemológica relacional, não havendo foco em um ou outro polo.
Como principal base teórica de nossos estudos e pesquisas adotamos as investigações de Jean Piaget descritas no livro "O juízo moral na criança", de 1932, assim como propostas teóricas mais recentes, derivadas de tais investigações e que trazem novas contribuições à área da Educação em valores, como a de Josep Maria Puig e seu grupo na Espanha, o GREM - Grup de Recerca en Educación Moral.

Piaget foi pioneiro nos estudos empíricos acerca da moralidade, ao estudar dois importantes fenômenos, a consciência e a prática das regras, tendo como objeto de observação e análise o jogo de bolinha de gudes. Para Piaget (1932/1994) a moral "consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". (p.11). Por meio de suas investigações sobre a construção do juízo moral na criança, com base, sobretudo nos estudos do filósofo alemão Immanuel Kant, Piaget descobriu um caminho psicogenético no desenvolvimento moral.

O autor genebrino identificou três posições ou momentos que delineiam tal caminho, sendo um deles uma posição pré-moral de anomia. "Piaget evidencia que a moralidade é construída e tem um desenvolvimento partindo da anomia, à heteronomia e alcançando a autonomia e, com isso, duas grandes tendências da moral se destacam: a moral do dever, da obediência, e a moral do bem." (MENIN, 2017, p. 353). A autonomia moral, portanto, não é uma condição humana natural que será alcançada por todos os sujeitos, mas uma posição a ser construída por meio das relações interpessoais estabelecidas ao longo da vida.

Piaget (1932) afirma haver dois tipos de relações sociais que permeiam as relações interpessoais: as de coação e as de cooperação. Nas relações de coação há o predomínio do respeito unilateral, baseado na autoridade. Já nas relações de cooperação prevalece o respeito mútuo, entre iguais. Para que a autonomia moral seja construída o sujeito precisa vivenciar a cooperação e estabelecer trocas que permitam o exercício do respeito mútuo, da solidariedade e da justiça.

> São esses dois tipos de respeito que nos parece explicar a existência de duas morais cuja oposição se observa sem cessar nas crianças. De modo geral, pode-se afirmar que o respeito unilateral fazendo par com a relação de coação moral conduz (...) a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônomo. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo. (PIAGET, 1930/1998, p.28/29).

Assim, a construção da autonomia moral depende das relações de cooperação e do exercício do respeito mútuo em diversas situações ao longo da vida dos sujeitos e em diferentes instituições socializadoras, entre elas, a escola.

Na escola, o professor desempenha o papel de um mediador importante no desenvolvimento moral dos alunos e acreditamos que para que ele possa mediar a construção da moralidade, por meio de uma ação pedagógica intencional e planejada, visando uma práxis transformadora, é necessário que ele desenvolva algumas competências básicas, como as propostas por Puig (2010). Para esse autor o principal objetivo da educação em valores é auxiliar os alunos a aprenderem a viver, o que supõe aprender a ser, a conviver, a participar e a habitar o mundo. Nesse sentido, a educação moral ou em valores se converte em um âmbito de reflexão que permite:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justa, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.

- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu. (PUIG, 1998 b, p.17)

Para que o professor possa intervir junto aos alunos com vistas ao aprendizado de uma determinada maneira de viver bem, é preciso que ele desenvolva algumas competências profissionais: ser ele mesmo, reconhecer o outro, facilitar o diálogo, regular a participação, trabalhar em equipe, fazer escola e trabalhar em rede. (PUIG, 2010). Para tanto, acreditamos que seja necessário que o tema da educação em valores seja trabalhado na formação inicial e continuada dos educadores de todas as etapas e modalidades da educação. Esse trabalho, no entanto, para que alcance melhores resultados, deve ser contínuo, contextualizado e envolvido com o que Puig chamou de "Aprendizagem Serviço" (ApS).

> Com sua origem na pedagogia ativa, especialmente na teoria de Dewey, Puig vislumbrou na ApS uma possibilidade de se viver valores morais e virtudes de forma real, como práticas de cidadania. Defendendo que a educação em valores e para a cidadania exige, além de espaços de reflexão e diálogo, espaços de compromisso ativo na comunidade, Puig apostou na ApS como uma possibilidade de ampliar e completar sua proposta de educação em valores e para a cidadania. (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019, p.04)

Segundo Puig, a ApS "combina três funções educacionais básicas: responder a uma necessidade, oferecer um serviço à comunidade e adquirir conhecimentos, competências e valores." (ARANTES, ARAÚJO, SILVA, 2019, p.15). Apesar da Aprendizagem Serviço não ser uma ação largamente difundida e desenvolvida no Brasil, acreditamos que seja possível, por meio dos cursos de formação continuada, estimular a participação e proposição, por parte dos professores, de um trabalho pedagógico envolvendo a escola, a família e a comunidade e que vise a construção de personalidades morais autônomas e comprometidas com a transformação social. "Tal formação será essencial para criar condições para a mútua colaboração, o respeito, o acolhimento das divergências e a participação social ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem." (BARRIOS, MARINHO-ARAÚJO, BRANCO, 2011, p.92).

A instrumentalização

Os cursos de formação continuada em educação em valores, oferecidos pelo GEPEDEME, ocorrem de forma presencial e virtual. Durante a pandemia da Covid-19 os cursos aconteceram na modalidade de Educação à Distância. Relataremos a instrumentalização, que é o momento da apresentação dos conteúdos através da intencionalidade pedagógica, do curso ocorrido no ano de 2021, que teve 42 horas de duração, com o tema: Educação em valores na escola: métodos e procedimentos e ofereceu 40 vagas gratuitas para professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).
O objetivo geral do curso foi o de refletir coletivamente, com professores da educação básica, sobre o tema da Educação em Valores na Escola. Os objetivos específicos foram:

compreender e aprofundar o conceito de Educação em Valores; conhecer e desenvolver metodologias (métodos e procedimentos) para a Educação em Valores e produzir material didático voltado a esse fim. Os objetivos e a fundamentação teórica se completam e se retroalimentam, por meio das reflexões constantes e situadas no contexto das pesquisas do GEPEDEME.

Foram realizados 07 encontros síncronos de 03 (três) horas cada, totalizando 21 horas de atividades síncronas, e as outras 21 horas foram desenvolvidas mediante atividades postadas no Google Classroom, que foi alimentado com artigos científicos, vídeos, músicas e atividades teórico-práticas. Os conteúdos trabalhados foram: - As competências para se educar em valores; - Teorias sobre a Educação em valores na escola; - Métodos e procedimentos para educar em valores na escola; - Relatos de experiências dos membros do GEPEDEME e; - Propostas de elaboração de materiais didáticos voltados à educação em valores na escola.

A metodologia adotada para o desenvolvimento das atividades síncronas foi baseada nas metodologias ativas que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e apostam na sua autonomia, por meio da problematização da realidade e da reflexão sobre as possibilidades de intervenção no cenário escolar. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Também adotamos os trabalhos em equipe e a mediação dos responsáveis pela apresentação do módulo previsto nos encontros síncronos, assim como a posição reflexiva de todos os participantes do curso.

Alguns resultados dos cursos de formação continuada em educação em valores

A participação dos professores nos cursos oferecidos pelo GEPEDEME é sempre ativa, com pouca ou nenhuma evasão ao longo do ano e com colaborações constantes. No ano de 2021, apesar de inicialmente termos oferecidos 40 vagas gratuitas, a demanda pelo curso foi muito grande e optamos por aumentar para 50 vagas. Ainda que o curso tenha sido oferecido na modalidade à distância, não queríamos trabalhar com um número excessivo de participantes, uma vez que a metodologia ativa adotada pelo grupo prevê o reconhecimento de cada aluno como um sujeito contextualizado e único, o que exige atenção individualizada da equipe de formação.

Um dos resultados mais visíveis do curso relaciona-se aos relatos dos professores participantes sobre a transformação de suas práticas pedagógicas, a partir dos conteúdos estudados e dos conhecimentos construídos. Os professores relataram, por exemplo, alterações na forma de conceber e atuar frente aos conflitos entre os alunos ocorridos em sala de aula. Uma professora participante relatou que, antes de estudar o tema da educação em valores, concebia os conflitos entre as crianças como algo a ser imediatamente resolvido e, para tanto, adotava ações do tipo: separar as crianças, trocar de lugares ou retirar o objeto ou situação que causava o conflito. A partir dos estudos, essa professora relatou que começou a entender os conflitos como uma possibilidade para trabalhar a educação em valores com os alunos e começou a utilizar o diálogo e as assembleias escolares como formas para resolução desses conflitos, o que gerou, ao seu ver, a melhora substancial na capacidade dialógica dos educandos, assim como estimulou o respeito mútuo.

> Antes de tudo, o professor deve se apropriar dessa formação integral do sujeito e do processo total de educação, desenvolvendo nesse aluno o papel de protagonista em sua aprendizagem, propondo práticas que levem o aluno a refletir sobre as situações de conflito de forma positiva, por meio do diálogo e da cooperação. (CHIARI; ZAFANI, 2021, p. 172)

Outro resultado importante é a própria sensibilização moral do professor participante e a sua clarificação de valores. Como propõe Puig (2010) "na construção da personalidade moral, a clarificação dos próprios valores é especialmente relevante." (p.26) e ainda acrescenta: "somente com uma consciência clara de si mesmo é possível abordar de modo eficaz a diversidade moral presente nas salas de aula." (p.27). A construção da autonomia moral envolve a clarificação de valores morais e a convivência respeitosa em que os sujeitos aprendam conjuntamente, sem a necessidade de agirem uns iguais aos outros ou por medo da punição. A moral autônoma é guiada por princípios críticos e livres adquiridos no exercício ativo da razão, do diálogo e do acordo feito entre os membros da sociedade (PUIG,1998; PONCE, 2009). Nesse sentido, o curso permitiu que essa clarificação tivesse início e que os professores participantes reforçassem seu processo de autoconhecimento que envolve: a consciência de si mesmo, a clarificação pessoal, a integração das experiências biográficas e as projeções para o futuro, a capacidade de autorregulação, a iniciativa e a autonomia pessoal. (PUIG, 2010).

Também como resultado foram produzidos materiais voltados à Educação em Valores na escola, considerando as diferentes etapas educativas e o trabalho pedagógico intencional e planejado, a saber: - Proposição de dilemas morais; - Exercícios de clarificação de valores; - Escritas autobiográficas; - Material voltado para o trabalho pedagógico com a resolução de conflito; - Proposição e análise de vídeos e músicas.

Considerações finais

O objetivo geral do curso oferecido no ano de 2021 foi integralmente alcançado, que foi o de refletir coletivamente, com professores da educação básica e licenciandos, sobre o tema da Educação em Valores na Escola. Os participantes tiveram contato com diferentes métodos e procedimentos voltados à Educação em Valores e à Convivência Ética na Escola e demonstraram, por meio da participação ativa e dos trabalhos desenvolvidos no Classroom que construíram conhecimentos sobre o tema.

Foram disponibilizados produtos sobre a Educação em Valores na Escola e apresentados relatos de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Entre os pontos positivos os professores levantaram a interação entre os participantes; a qualidade do material apresentado e discutido; as reflexões coletivas acerca da construção da moralidade humana e da educação em valores na escola; a elaboração e discussão de dilemas morais; o contato entre professores de diferentes escolas que puderam trocar experiências sobre o tema; a apresentação de pesquisas e discussões sobre temas a serem pesquisados; a leitura e discussão dos textos e o desenvolvimento da capacidade dialógica, por meio do respeito mútuo e da reciprocidade.

Como compromisso coletivo os professores participantes se comprometeram a compartilhar o conteúdo estudado e os materiais produzidos durante o curso com as escolas nas quais estão inseridos, colocando-se como potenciais multiplicadores do tema "Educação em valores na escola".

Acreditamos que a formação continuada de professores na perspectiva da educação em valores deva ser considerada como uma ação importante, se o que se deseja é a construção de uma práxis profissional comprometida com a transformação social, visando uma sociedade mais justa e democrática para todos os cidadãos.

Referências

ARANTES, V.; ARAÚJO, U. F.; SILVA, M. M. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. Educação e Pesquisa [online]. v. 45, 2019.

BARRIOS, A; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2011, v. 15, n. 1

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. 2020.

CHIARI, C.; ZAFANI, G. S. Formação de "Equipes de Ajuda" - Uma estratégia de combate e prevenção ao bullying e cyberbullying. In. LEPRE, R. M. (et.al). Desenvolvimento moral e educação: estudos e pesquisas. Bauru, SP: Gradus, 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema. Volume 14, N.º 1, p.268-288, 2017.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. As sete competências básicas para educar em valores. São Paulo: Summus, 2010.

LEPRE, R. M. (et.al) Desenvolvimento Moral e Educação em Valores. Bauru, SP: Gradus, 2021.

MENIN, M. S. S. Avanços após o juízo moral na criança. Schème: Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas. Volume 9 Número Especial/2017.

MENIN, M. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. Projetos bem-sucedidos de educação em valores. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, J. O juízo moral na criança (1932). São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação moral. In. PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. Revista e-curriculum, v.5, n.1, dez. São Paulo: 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3255/2173.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998 a.

PUIG, J. M. Ética e Valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 b.

PUIG, J. M. As sete competências básicas para educar em valores. São Paulo: Summus, 2010.

PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SAVATER, F. Ética para meu filho. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SERRANO, G. P. Educação em valores: como educar para a democracia. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

PROCESSOS FORMATIVOS COLABORATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Simone Lorena Tobbin Pereira[1]
Claudio Zarate Sanavria[2]

Introdução

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que tem por finalidade a formação integral, omnilateral dos sujeitos e sua inserção no mundo do trabalho. Em se tratando deste contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) apontam para o desafio de uma educação que contribua para o pleno domínio dos fundamentos científicos que envolvem as diferentes técnicas dos processos de trabalho, o que demanda novas concepções e práticas pedagógicas, as quais venham romper com a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica.

Desse modo, superar a fragmentação cultural existente demanda um olhar para a formação do profissional que atua neste contexto, envolto de especificidades. Concordamos com Moura (2014, p. 36) quando destaca o perfil desejado para o docente da EPT, devendo este ser um "intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence".

Tal formação revela uma identidade docente específica, a ser estabelecida na integração entre os saberes da formação inicial e continuada, e os fazeres da prática educativa. Porém, nesse caminho de construção identitária, a falta de uma licenciatura específica em EPT constitui-se como fragilidade na formação inicial dos docentes, devendo esta ser constantemente pensada. Entre os profissionais que atuam na EPT existem os licenciados, que receberam uma formação inicial de caráter propedêutico, uma vez que os currículos dos cursos de licenciaturas não contemplam a relação entre educação profissional e educação básica. Paralelo a estes, temos uma grande parcela de profissionais sem a formação exigida para a docência, os quais ministram aulas nas disciplinas técnicas dos cursos integrados ao ensino médio.

Ao tratar da formação exigida ao docente da educação profissional e tecnológica, a legislação brasileira não prevê uma licenciatura específica a este profissional, apenas que ela deve acontecer em nível superior. Segundo pesquisas já realizadas, a falta de uma formação inicial específica em EPT resulta em lacunas na formação dos docentes licenciados e não licenciados, contribuindo para uma prática pedagógica, muitas vezes, distanciada das reais necessidades do contexto no qual atuam. Todavia, a partir de um entendimento de que tais lacunas precisam ser preenchidas, defendemos uma proposta de formação em serviço do professor como um caminho de possibilidades para tal finalidade.

[1]Pedagoga do Colégio Estadual Malba Tahan - Ensino Médio, Normal e Profissional - Altônia PR, Brasil. Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande – MS. simone.pereira2@estudante.ifms.edu.br
[2] Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Considerando as especificidades e desafios da EPT, alguns autores como Kuenzer (2008), Machado (2011) e Moura (2014) discorrem sobre a importância da oferta de formações continuadas em serviço, as quais possibilitem aos docentes – licenciados e não licenciados – um encontro com os conhecimentos teóricos-metodológicos da profissão. Nesse contexto, a finalidade deste artigo é possibilitar reflexões sobre os processos de formação continuada que trazem no bojo de suas discussões a perspectiva da colaboração, entendendo ser esta uma prática educativa que contribui significativamente para mudanças no contexto educacional

O viés investigativo busca esquadrinhar as possibilidades que os processos formativos colaborativos trazem para a prática educativa dos docentes atuantes na educação profissional e tecnológica, onde, a partir de suas próprias concepções, possam refletir dialogicamente e voluntariamente sobre os saberes e fazeres que constituem a prática educativa, contribuindo dessa maneira para um novo olhar sobre o contexto em que atuam. Sendo assim, buscamos principalmente em autores como Fiorentini (2004), Imbernón (2009) e Sanavria (2014), aporte teórico para fundamentar nossas reflexões a respeito da oferta de formações continuadas com um enfoque colaborativo.

Desse modo, apontamos um referencial teórico que destaca alguns conceitos e pressupostos da colaboração, buscando um melhor entendimento quanto às possibilidades que os processos formativos colaborativos trazem para o contexto educativo, de maneira que os docentes sejam capazes de romper, gradativamente, com determinadas práticas individualistas. Isso pode possibilitar, junto a seus pares, reflexões com vistas a uma realidade transformadora, "uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação" (KUENZER, 2011, p. 674).

Primeiramente, faremos uma breve descrição da pesquisa em desenvolvimento que gerou este trabalho, apontando seus objetivos e percurso metodológico estabelecido. Em seguida, serão explicitados os conceitos e pressupostos da colaboração, como também as características de processos formativos colaborativos, refletindo sobre suas possibilidades. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências que fundamentaram o presente trabalho.

Contextualização da pesquisa

A pesquisa em desenvolvimento que culminou na escrita deste artigo faz parte do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. Encontra-se envolta à formação continuada de professores, tendo como foco de análise o planejamento de ensino docente em EPT, a partir de um grupo de professores não licenciados atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, da rede de ensino do Estado do Paraná, Brasil.

Como questão problematizadora, a qual nos instiga ao estudo da temática, estão as possíveis lacunas existentes na formação inicial e continuada desses docentes, os quais apresentam uma formação inicial não condizente à uma licenciatura específica em EPT. De um lado, apresentam-se os docentes licenciados, de formação propedêutica, os quais ministram aulas nas disciplinas da base nacional comum curricular e, do outro, os docentes não licenciados,

sendo estes bacharéis e/ou tecnólogos, os quais ministram aulas nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Diante da legislação brasileira, que não prevê uma licenciatura específica em educação profissional e tecnológica, bem como a existência de possíveis lacunas na formação dos docentes quanto aos saberes e fazeres da profissão, entre eles, o planejamento de ensino, é que a pesquisa se justifica. A partir de um entendimento, no qual a formação identitária do docente é resultado de uma construção de saberes construídos na formação inicial e continuada, associada aos saberes da prática docente, é que buscamos investigar, de que maneira, processos formativos colaborativos voltados ao planejamento de ensino poderiam contribuir para o preenchimento de tais lacunas e, consequentemente, uma aproximação destes profissionais aos saberes da docência, possibilitando-lhes um novo olhar para a realidade na qual atuam.

Assim, como objetivo geral, buscamos compreender as concepções de um grupo de docentes não licenciados, atuantes na Educação Profissional e Tecnológica sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Para o alcance deste objetivo, elencamos três objetivos específicos: identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica; explicitar o que o professor não licenciado entende sobre planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, antes e depois de vivenciar uma formação continuada específica; evidenciar quais elementos e características de uma formação continuada podem contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

A proposta de diálogo em torno das possibilidades dos processos formativos colaborativos em EPT é resultado de indagações pessoais, vivenciadas no contexto da profissão. Inquietações estas que nos levam a percorrer por esta seara, pouco explorada, porém envolta de latentes necessidades.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, sendo o método escolhido a pesquisa-ação. Os sujeitos são os docentes não licenciados, atuantes nas instituições pertencentes ao núcleo regional de educação de Umuarama - Paraná, Brasil. O processo investigativo pretende culminar na elaboração e aplicação de um produto educacional, que consiste em um processo de formação continuada online – em formato síncrono e assíncrono – sobre o planejamento de ensino.

Como percurso metodológico percorremos algumas etapas, as quais, por meio de indicadores e instrumentos específicos, buscamos o alcance dos objetivos propostos. Entre as principais etapas, destacam-se o aprofundamento teórico sobre a temática, análise de legislações e documentos que embasam as práticas educativas no contexto investigado, assim como entrevistas semiestruturadas pré e pós processo formativo. Por meio da observação pretendemos evidenciar de que maneira o processo formativo colaborativo contribuiu para a prática educativa dos docentes, a ponto de possibilitar-lhes um novo olhar sobre o planejamento de ensino.

Para as análises dos resultados nos fundamentamos em Bardin (2011) ao destacar a importância de haver procedimentos sistemáticos, os quais por meio de indicadores, quantitativos ou não, possibilitam a análise do conteúdo das mensagens e possíveis inferências. Em se tratando da intervenção no objeto de análise, Franco (2005) apresenta contribuições que corroboram, significativamente, com nossas expectativas.
A seguir, apontamos algumas reflexões sobre os conceitos e pressupostos da colaboração.

Conceitos e pressupostos da colaboração

Para o bojo inicial de nossas análises, trazemos um comparativo conceitual entre os termos cooperação e colaboração. De acordo com Fiorentini (2004, p. 52) nas práticas cooperativas, uns ajudam, outros cooperam, nem sempre havendo negociação conjunta das tarefas a serem realizadas. Já o sentido da colaboração transcende o da cooperação. Na colaboração "todos trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo". Para o autor, enquanto na cooperação pode "haver relação hierárquica e desiguais", em práticas colaborativas, "as relações [...] tendem a não ser hierárquicas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pelas ações" (FIORENTINI, 2004, p. 52).
Partindo de tais conceituações, buscamos entender de que maneira processos formativos colaborativos podem contribuir para um encontro dos docentes com os saberes e fazeres da profissão. Pautados em pesquisas já realizadas sobre a temática, buscamos respostas para tais indagações por meio da análise dos pressupostos que fundamentam a prática de trabalhos colaborativos.
Sanavria (2014), ao citar Hargreaves (2003), afirma existir na prática educativa a cultura do individualismo, na qual os professores, em sua maioria, mantêm-se ensinando sozinhos, isolados no ambiente de suas salas de aula. Segundo os autores, os modelos arquitetônicos tradicionais das escolas contribuem tanto para o isolamento físico quanto para o distanciamento do diálogo, das trocas e experiências educativas colaborativas.
Contudo, o sentido da cultura individual pode ser melhor compreendido quando percebemos que ela:

> [...] constitui-se uma forma de "proteção" contra interferências externas, uma vez que os professores, reclusos em suas aulas, recebem muito pouca informação procedente de adultos sobre seu próprio valor, mérito e competência. Apesar dos numerosos esforços de melhoria e reforma, o individualismo permanece com obstinação na cultura dos professores. Uma das causas pode ser atribuída à falta de confiança em si mesmo, à defesa e à ansiedade. Temendo a crítica, mascara-se tal apreensão tratando-a como autonomia e, assim, excluem-se possíveis observadores. (SANAVRIA, 2014, p. 58).

Concordamos com Sanavria (2014) ao destacar a necessidade de se considerar os contextos nos quais se desenvolvem as práticas individualistas, salientando que nem sempre o professor deve ser totalmente responsabilizado, pois o individualismo é um fenômeno, antes de tudo, social e cultural. Em muitas situações, os próprios ambientes se constituem como "problemas" ao não favorecerem práticas colaborativas. Contudo, faz-se necessário que esta temática seja discutida pelos pares do processo educativo.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Outro aspecto destacado pelas pesquisas que embasam nossas reflexões é a necessidade que os docentes têm de dedicarem tempos individuais a estudos e projetos particulares, ações essas que não se caracterizam como práticas individualistas, desde que não excedam tempos isolados, os quais venham contribuir para o distanciamento do docente de seu coletivo escolar e, portanto, do desenvolvimento de práticas colaborativas.

De acordo com Imbernón (2009, p. 59), "toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão que deve ou pode se realizar de forma solitária". Porém, para além do sentido individual, por vezes necessário, enfatizamos uma prática colaborativa que culmine em compartilhamento de conhecimentos e experiências significativas entre os pares do processo educativo.

Segundo Freire (1987), a colaboração é uma característica de ação dialógica, ou seja, pela via do diálogo é que as práticas colaborativas acontecem. Contudo, sabemos que é sempre desafiador, em um contexto educacional como o brasileiro, marcado pela tradição de uma educação bancária, romper com tal realidade e, dialogicamente, fomentar situações de aprendizagens que sejam significativas para docentes e discentes. Porém, quando o diálogo se encontra presente, as possibilidades de colaboração ocorrem naturalmente.

Algumas características constituem o que Fiorentini (2004) denomina de trabalhos colaborativos. Entre elas estão: *voluntariedade, identidade, espontaneidade; liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo.*

Para Fiorentini (2004), a colaboração ocorre em um processo de *voluntariedade, identidade e espontaneidade.* Segundo o autor, o desejo de trabalhar junto e fazer parte de um grupo é um ato voluntário. Nesse sentido, as relações que se estabelecem nesses grupos surgem da espontaneidade dos próprios professores e, posteriormente, se expandem para a comunidade. Em grupos com tais características não há cobranças de superiores. Caso aconteça, deixam de ser colaborativos para se tornarem coletivos. O autor defende que grupos coletivos, após longo período de cooperação, podem se tornar grupos colaborativos, pois adquirem autonomia e passam a se autorregularem, de acordo com os próprios interesses. Grupos colaborativos surgem quando o professor, ao perceber que sozinho é mais difícil vencer os desafios, passa a demonstrar o desejo de trabalhar em parceria com outros profissionais, ação essa, resultante de um "sentimento de inacabamento e incompletude" (FIORENTINI, 2004, p. 56).

Fiorentini (2004) ainda destaca que a opção por participar de um grupo decorre da identificação com os demais integrantes, com possibilidade de compartilhar problemas, experiências e objetivos que lhes são comuns. Tais membros, apesar de não serem iguais, encontram-se disponíveis para compartilhar, espontaneamente, interesses comuns, por meio da pluralidade de seus olhares e entendimentos.

O termo *liderança compartilhada ou corresponsabilidade* é descrito por Fiorentini (2004) como uma ação coordenada pelo grupo de maneira colaborativa, com a qual, a partir de objetivos comuns, fazem cumprir os acordos compartilhados. O próprio grupo define o tempo e quem coordena as atividades, podendo haver rodízios entre os membros. Entre os participantes, há um sentimento de pertencimento, com o qual todos possuem vez e voz, não havendo hierarquia entre eles, apesar de alguns membros apresentarem maior tendência à liderança, o que não gera tensões entre o grupo.

Outra característica dos grupos colaborativos é o *apoio e o respeito mútuo*. Fiorentini (2004), destaca que a sobrevivência e sucesso de um grupo colaborativo depende do apoio que

recebe intelectualmente, afetivamente ou de maneira técnica. Nesse tipo de grupo, ações e reflexões são compartilhadas em meio ao diálogo. Como a participação é voluntária, há um desejo de que o tempo gasto seja organizado e produtivo, pois o objetivo comum é o crescimento profissional e a autonomia de seus membros. Todos têm o direito de expressarem seus sentimentos, assim como ouvirem críticas e se posicionarem em atitudes de mudanças. Há respeito mútuo entre os membros, sendo todos incentivados a compartilharem vivências em práticas significativas, como também produzindo conhecimentos que contribuam com os objetivos do grupo.
As reflexões apresentadas a respeito das características da colaboração abrem caminho para o entendimento da necessidade de serem ofertados aos professores momentos de formação continuada que tenham a colaboração como princípio norteador.

Processos Formativos, na perspectiva da colaboração

Se há demanda por processos formativos com enfoque colaborativo é porque, no contexto de desenvolvimento da proposta, ainda existem práticas educativas centradas no individualismo. A partir deste entendimento, Sanavria (2014) destaca que a maioria dos professores, isolados em suas salas de aula, seguem ensinando sozinhos, sendo uma forma de proteção quanto às inferências externas, sejam elas de valor, mérito ou competência.
Compartilhando da mesma opinião, Imbernón (2009, p. 28) afirma que a "docência ainda é uma profissão isolada", na qual os professores consideram suas salas de aula como um lugar privado, onde somente pessoas em posição de autoridade poderiam ter acesso a elas, o que os impede de pensar que tal aproximação poderia gerar conhecimento, contribuindo para a própria formação. Ainda sobre o aspecto individualista do trabalho docente, observamos que, apesar de cumprirem as tarefas pertinentes à profissão, os docentes não costumam compartilhar as dúvidas e os problemas que advém de suas práticas (PACHECO; FLORES, 1999).
Como alternativa de reflexão e ação sobre tal realidade, Imbernón (2009) destaca os processos de formação continuada, com enfoque colaborativo, como possibilidades de rompimento com o individualismo dos professores e soluções no contexto das situações problemáticas. Para o autor, faz-se necessária "[...] uma formação de dentro e para dentro e fora baseada [...] na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva" (IMBERNÓN, 2009, p. 45).
Ao concordar com tais apontamentos, ressaltamos que as reflexões ocorridas na coletividade de um grupo colaborativo – expressão da identidade profissional de seus professores – são resultados de um processo inicial, subjetivo de desenvolvimento pessoal do fazer docente. Para Nóvoa (2019), o professor se torna professor ao refletir, tanto nas dimensões pessoais da profissão, quanto coletivas. Ressalta ainda, não haver possibilidade de aprender a profissão "sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores" (NÓVOA, 2019, p. 6). Nessa mesma perspectiva, Zarifian (2001) reafirma que pensar a escola em sua totalidade resulta na integração de seus pares.
Nessa trajetória docente, pensar processos formativos colaborativos não é tarefa fácil. Nesse sentido, concordamos com Sanavria (2014) ao abordar a complexidade do fazer docente e o desafio de trabalhos em grupos, em um contexto cultural que incentiva o individualismo. Para Imbernón (2009) trabalhos colaborativos vem ao encontro dos problemas da prática,

pois cada membro do grupo acaba por assumir responsabilidades individuais e coletivas, compartilhando aprendizagens e produzindo conhecimentos de interesse comum.
Como já discorrido anteriormente, a própria estrutura física das salas de aula legitima a prática de trabalhos não compartilhados. Contudo, a prática de projetos colaborativos, caracterizados pela voluntariedade, espontaneidade, corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo, podem transcender obstáculos físicos e educativos, os quais se constituem em pequenos detalhes a serem vencidos. Nóvoa (2019) vem corroborar com tal entendimento ao afirmar que, da mesma forma como as mudanças ocorrem no cenário educativo, o que demanda um novo ambiente, também a nova formação dos professores implicaria em um novo ambiente de formação.
Partilhamos da mesma opinião de Nóvoa (2019, p. 7) quando ressalta a importância do preparo do ambiente de formação, pois, segundo ele, "o lugar da formação é o lugar da profissão". Assim, muitos são os saberes e fazeres a serem considerados e ressignificados em momentos colaborativos de formação continuada dos docentes, os quais serão ampliados na integração entre teoria e prática. Assim, os grupos colaborativos passam a vivenciar, de maneira interativa e dinâmica, os espaços de formação por eles mesmos consolidados, assumindo o papel de formadores e formandos, nas trocas de saberes e partilha de experiências (NÓVOA, 1992).
Por fim, destacamos que uma formação continuada, com enfoque colaborativo, além dessas características constitutivas, pressupõe que seja iniciada a partir de situações de inquietude, compartilhadas pelo grupo que a compõe. De acordo com Nóvoa (1992), os processos formativos possuem um teor investigativo, diretamente articulado à prática pedagógica. Nessa perspectiva, os docentes são os protagonistas em todo o processo de formação, desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação.

Considerações finais

As reflexões apontadas no texto quanto às características dos processos de formação continuada, na perspectiva da colaboração, contribuíram para a percepção de que este é um dos caminhos possíveis em EPT, no qual professores possam, dialeticamente, pensar e atuar certos, tendo em vista realidades transformadoras.
Ao considerarmos o sentido da colaboração percebemos que, de uma maneira geral, nos encontramos imersos em uma cultura docente que ainda persiste em práticas individualistas, as quais precisam ser combatidas. Nessa perspectiva, os processos formativos com enfoque colaborativo surgem como ponto de partida para tal transformação. O diálogo reflexivo, resultado da integração entre os pares do processo educativo, vem promover a identidade de um grupo colaborativo, no qual, por meio da voluntariedade, espontaneidade, liderança compartilhada e respeito mútuo, buscam atingir objetivos comuns, despontados das próprias inquietações da prática educativa.
Sendo assim, em meio aos desafios educacionais que emergem do contexto da EPT, são muitos os saberes e fazeres da profissão docente, os quais precisam ser considerados e ressignificados. Nesse sentido, entendemos que os momentos colaborativos de formação continuada, ao trazerem em seu bojo a integração entre teoria e prática, contribuem significativamente para o compartilhar de aprendizagens e conhecimentos comuns, os quais são resultados de um pensar responsável, coletivo e transformador de seus membros.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 49-78.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura e postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el profesorado. 4. ed. Madri: Morata, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004. Acesso em: 15 jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos: palestra. In: INEP; MEC (org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40 (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 3 (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_Formacao_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola. Acesso em: 15 jun. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso: 15 jan. 2022.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/123934. Acesso em: 17 maio 2021.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DOCENTES EM UM CASO DE ESTUDO DE AULA: UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tailon Thiele[1]
Leila Cristina Maia[2]
Tatiane de Jesus[3]
Eliane Miotto Kamphorst[4]

Introdução

Nas últimas décadas têm acontecido mudanças em relação às concepções sobre o desenvolvimento profissional de professores. De acordo com Quaresma e Ponte (2017), essas mudanças estão relacionadas com a formação e o desenvolvimento profissional organizado a partir dos próprios professores e não de forma impositiva. A preocupação da comunidade científica em relação a essa temática resultou em inúmeras investigações, principalmente porque são processos complexos e de aprendizagem profissional.

> Por se centrar mais na prática letiva e nas reais necessidades dos professores, o conceito de desenvolvimento profissional tem tido um papel importante no incentivo que dá aos professores na superação dos desafios que se lhes colocam, por exemplo, com as constantes mudanças dos contextos de ensino e das orientações curriculares (QUARESMA; PONTE, 2017, p. 44).

Ou seja, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e reflexivo que ocorre na prática letiva e demais experiências. Pode acontecer em contexto individual e/ou coletivo, com a intenção de desenvolver competências profissionais por meio das demandas do professor.

Nessa perspectiva, o estudo de aula (*lesson study*), prática de desenvolvimento profissional cuja utilização já ocorre há mais de um século no Japão (SHIMIZU, 2014), passou a ser investigado com apreço pela comunidade científica. Essa importância decorre da sua essência reflexiva e colaborativa, aproximando-se de uma pequena investigação acerca da própria prática docente. No entanto, apesar de já estarem consolidados no Japão, os estudos de aula precisam ser pesquisados quando realizados em outros contextos, uma vez que podem precisar de adaptações. Essa constitui uma problemática referente aos estudos de aula, de modo que em Portugal e outros países como o Brasil e EUA, estejam sendo realizados estudos de adaptações dessa prática. Além disso, compreender as aprendizagens

[1]Mestrando em Inovação em Educação na Universidade de Lisboa e Licenciado em Matemática. E-mail: thiele.tailon@gmail.com
[2] Mestranda em Inovação em Educação na Universidade de Lisboa e Licenciada em Pedagogia. E-mail: leilacmaia@gmail.com
[3] Mestranda em Inovação em Educação na Universidade de Lisboa e Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: tatianejesus@edu.ulisboa.pt
[4] Doutora em Educação nas Ciências , Mestre em Modelagem Matemática e Licenciada em Matemática e Física. Docente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: miottokamphorst@gmail.com

profissionais dos professores e como elas ocorrem na prática dos estudos de aula também constitui um problema de pesquisa importante.
Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar um caso de estudo de aula do ponto de vista da inovação do desenvolvimento profissional dos professores, a fim de compreender as aprendizagens profissionais e como elas ocorrem nessa prática. A escolha do tema decorre da importância deste em relação às demandas educativas atuais e pelo possível caráter inovador dessa prática. A metodologia deste trabalho é qualitativa, e a recolha de dados é feita a partir de bibliografia publicada sobre o caso em análise.

Estudos de aula

A experiência a ser analisada neste trabalho se refere a um estudo de aula realizado no 5º ano com professoras da área de Matemática em Portugal. Esse caso está publicado na forma de três artigos científicos, os quais são apresentados em seguida, e tratam com ênfase as potencialidades de desenvolvimento profissional docente no contexto de uma prática envolvendo a comparação e ordenação de números racionais.
Nesse estudo de aula foram realizadas 8 sessões de trabalho e 4 de *follow-up* com periodicidade quinzenal. Na primeira sessão houve a apresentação da prática de estudo de aula para as professoras. Da segunda até a sexta sessão as professoras estudaram para aprofundar o conhecimento do conteúdo e preparar a aula. Na sessão 7 a aula foi lecionada por uma professora e observada pela equipe de investigação e demais professoras envolvidas. Na oitava sessão ocorreu a reflexão acerca de todo o processo de estudo de aula realizado. Na sequência, houve quatro sessões que foram dedicadas a acompanhar o trabalho das professoras na análise de duas aulas de investigação (estudo de aula).
O trabalho de Quaresma e Ponte (2015) teve como intenção analisar as aprendizagens profissionais sobre tarefas, comunicação e modo de promover o raciocínio matemático. Os dados foram recolhidos por meio de entrevista individual, grupo focal e reflexão final das professoras. Os principais resultados dessa experiência apontam contribuições no campo da comunicação no ambiente de aprendizagem, destacando a valorização da voz dos alunos, da discussão coletiva e da abordagem exploratória na promoção da participação ativa dos alunos. Em relação às tarefas e o raciocínio matemático, são destacadas aprendizagens para a seleção crítica de tarefas que admitam uma multiplicidade de raciocínios, bem como explorações e generalizações.
A análise de Ponte *et all* (2016) incidiu sobre as potencialidades e desafios na realização do estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional. A recolha de dados foi por meio de observação participante, diário de bordo, gravação áudio das sessões e vídeo da aula de investigação. Os resultados mostraram aprendizagens tanto relacionadas ao conteúdo lecionado quanto à didática utilizada no ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se citar a reflexão sobre as dificuldades e estratégias dos alunos e a valorização das suas capacidades. O trabalho colaborativo e a valorização do conhecimento e experiências dos pares foram também resultados da prática. Da mesma forma que destacam Quaresma e Ponte (2015), houve uma mudança de percepção sobre as generalizações, justificações e comunicação.
Em relação aos desafios da prática, inicialmente a experiência foi marcada pela desconfiança e pouco entusiasmo das professoras envolvidas em função do desconhecimento dessa

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

metodologia, e mostraram-se relutantes no início do processo. Além disso, existia uma reserva na relação entre as professoras, de modo que foi necessário construir uma relação de confiança e colaboração entre elas e os formadores. Ultrapassada essa questão, também se constituiu um desafio a questão da análise das tarefas de investigação no papel de professoras e prever possíveis resoluções dos alunos.

Já na investigação de Quaresma e Ponte (2017), o objetivo foi estudar aprendizagens didáticas, sobre o currículo, alunos e seus processos de aprendizagem. A recolha de dados ocorreu por meio de gravação áudio das sessões, recolha documental, e diário de bordo. Os autores destacam em seus resultados várias concepções já citadas anteriormente, acrescendo a questão das aprendizagens curriculares, tendo em consideração o momento de alterações curriculares e a necessidade de reflexões críticas acerca desse elemento. Além disso, vale destacar a reflexão posterior à prática potencializada pelos resultados dos alunos e possibilitada pelo estudo de aula.

Análise do ponto de vista da inovação

A partir dessas potencialidades observadas nessa experiência, é possível analisar essa abordagem de desenvolvimento profissional docente do ponto de vista da inovação em educação. De acordo com Carbonell (2002), a inovação em educação é:

> [...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Vários desses elementos estão relacionados com as aprendizagens profissionais relatadas nos três artigos apresentados anteriormente. Por exemplo, há a modificação de atitudes das professoras quando passam a valorizar a comunicação, a generalização e a justificação dos estudantes, bem como a multiplicidade de resoluções das tarefas. A prática pedagógica sofreu alterações intencionais e as aprendizagens do conteúdo, do currículo e da gestão curricular, de estratégias, organização e dinâmicas de classe são renovadas no contexto dessa abordagem de desenvolvimento profissional. Isso pode evidenciar o caráter inovador do estudo de aula.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, trata-se de um processo contínuo de aprendizagem, em que os professores produzem conhecimentos e saberes de acordo com a prática pedagógica e outras vivências da vida pessoal e profissional. Os estudos de aula proporcionam experiências didático-pedagógicas que enriquecem a prática por meio da reflexão sobre ela mesma e dos pares. Esse processo aduz Tardif (2012) que defende que essas reflexões movem os professores a buscar caminhos alternativos de trabalho docente para o desenvolvimento profissional. Essa procura pela mudança intencional para a melhoria das aprendizagens docentes tem relação com a inovação em educação.

Pode-se acrescer a esses elementos, que o trabalho coletivo é um fator inovador no contexto do desenvolvimento profissional docente e que é potencializado por meio dos estudos de aula. Ainda que possa ser aproximado de uma formação contínua, esse processo busca a aprendizagem dos professores, em detrimento da formação. Além disso, a característica de

focar na aprendizagem do aluno como "produto final" e, não necessariamente no trabalho do professor, torna o estudo de aula uma prática potencialmente inovadora.

Reflexões e implicações

O movimento de profissionalização docente percebido nas últimas décadas é entendido por Tardif (2000) como uma tentativa de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício dos professores. Quando Quaresma e Ponte (2017) descrevem uma nova perspectiva de aprendizagem profissional que tem como alicerce a prática pedagógica, contexto no qual os estudos de aula têm recebido importância, é exatamente essa renovação epistemológica que está em evidência. A experiência docente tem sido importante nesse processo para que os professores construam seus conhecimentos profissionais. Essa importância é ressaltada por Ball e Cohen (1999), que pensam a aprendizagem profissional como um elemento-chave em um currículo de desenvolvimento profissional e que pode favorecer a aprendizagem dos alunos.

> If such teaching, and learning how to do it, became the object of continuing, thoughtful inquiry, much of teachers' everyday work could become a source for constructive professional development. Hence we propose new ways to understand and use practice as a site for professional learning, as well as ways to cultivate the sorts of inquiry into practice from which many teachers could learn (BALL; COHEN, 1999, p. 6).

Essa relação parece exigir uma análise mais aprofundada no que se refere à epistemologia. No campo dos conhecimentos profissionais como um objeto epistêmico, o conceito apresentado por Tardif (2000, p. 10) diz que "chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes[5] utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". A epistemologia, então, revela esses saberes, compreende a integração entre eles no contexto pragmático de atuação docente, além de como são produzidos e transformados de acordo com a prática profissional. Da mesma forma, é importante na construção da identidade dos professores.

Essa concepção de Tardif (2000) traz consigo questões importantes para a nossa reflexão. Em primeiro lugar, se esses saberes estão estreitamente relacionados à prática dos professores, só têm valor se forem construídos nesse contexto. Em segundo lugar, e que decorre dessa primeira situação, é que os conhecimentos da formação universitária podem não ser profissionais, mas eventualmente têm potencial para assim se constituírem. Além disso, a pesquisa universitária precisa considerar a experiência dos professores.

No entanto, aprender na prática profissional, segundo Ball e Cohen (1999), exige dos professores, em primeiro lugar, que aprendam a avaliar uma situação de acordo com o momento, investigando o "ensino no ensino", extraindo e interpretando as ideias dos alunos. Os professores também devem aprender a usar essa investigação sobre a aprendizagem dos alunos para melhorar a própria prática. Por último, precisam aprender a trabalhar experimentalmente em resposta aos alunos e as situações, reformulando a estrutura, organização e tarefas e prevendo o raciocínio e atitudes dos alunos.

Nessa perspetiva, a definição de Oliveira-Formosinho (2009) para desenvolvimento profissional docente parece coerente.

[5] Esses saberes, para Tardif (2000), são conhecimentos, competências, habilidades e atitudes inerentes à prática profissional.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> [...] Processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Essa definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Então, é possível associar essa definição de desenvolvimento profissional com o movimento analisado por Tardif (2000) e com a perspectiva citada por Quaresma e Ponte (2017) quando tratam da aprendizagem profissional baseada na prática pedagógica. Não é possível dissociar ainda do próprio processo de inovação em educação defendido por Carbonell (2002), uma vez que essa renovação da profissionalização docente está relacionada com diversos aspectos educativos.

De forma mais específica ao desenvolvimento profissional no contexto dos estudos de aula, é possível salientar que Stigler e Hiebert (1999) defendem que os professores podem efetivamente contribuir para a produção de seus próprios conhecimentos profissionais, de modo que esse papel não seja exclusivo dos pesquisadores.

> Perhaps what teachers are told by researchers to do makes little sense in the context of an actual classroom. Researchers might be very smart. But they do not have access to the same information that teachers have as they confront real students in the context of real lessons with real learning goals. For researchers to improve teaching, they must guess at many of the things that are readily perceivable by teachers. And they probably guess wrong a good deal of the time (STIGLER; HIEBERT, 1999, p. 126).

Nesse sentido, o caso de estudo de aula em análise nesse trabalho tem ainda mais valor, já que se trata de uma experiência realizada no contexto real (a escola) e foi desenvolvido por meio da parceria entre escola e universidade. São professoras do 5º ano e pesquisadores universitários contribuindo de forma conjunta para a construção de aprendizagens profissionais.

Ponte *et all* (2016) relatam que o estudo de aula se aproxima de uma pequena investigação sobre a própria prática docente. Ocorre de forma colaborativa entre os professores, que buscam identificar dificuldades dos alunos, estudam e preparam uma aula com base nessas dificuldades e, ainda, observam e analisam a experiência, refletindo sobre o processo e construindo conhecimentos profissionais. O foco está na melhoria da aprendizagem dos alunos e não necessariamente no trabalho do professor. No entanto, nesse processo aprendem tanto o professor quanto os alunos, exatamente como é descrito na definição de desenvolvimento profissional de Oliveira-Formosinho (2009).

Seguindo nas conceções de Oliveira-Formosinho (2009), ainda é possível pensar o estudo de aula no que se refere aos modelos de desenvolvimento profissional. Com alguma cautela, os pressupostos fundamentadores do modelo baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo podem aproximar o estudo de aula desse modelo. Destaca-se, por exemplo, a reflexão e análise da prática pedagógica por meio da

observação entre pares, caracterizando um ambiente de colaboração em que tanto observado quanto observador aprendem. Não podemos aqui colocar o estudo de aula dentro desse modelo, porque possivelmente as suas características transcendem qualquer modelo que não seja no mínimo flexível.

Em relação às aprendizagens profissionais no contexto dos estudos de aula, Bezerra (2017) organiza-as em quatro conhecimentos. O primeiro se refere aos conteúdos da disciplina. No caso em análise, é possível observar em Quaresma e Ponte (2015) e Ponte *et all* (2016) aprendizagens relacionadas ao raciocínio matemático, justificações e generalizações. O segundo é o conhecimento didático da disciplina, cuja aprendizagem é bastante evidente, por exemplo, na escolha das tarefas e na valorização da comunicação na aula de matemática, destacadas por Quaresma e Ponte (2015), assim como a reflexão sobre as estratégias usadas pelos alunos, suas dificuldades, capacidades, além do trabalho colaborativo. O conhecimento do currículo também é destacado por Quaresma e Ponte (2017). Por último, o conhecimento situado na prática profissional tem relação com a aprendizagem constante do professor. Significa que o professor constantemente está diante de situações, conteúdos e ferramentas que exigem dele buscar conhecer. No estudo de aula esse conhecimento ficou evidente, reconhecido pelas próprias professoras em Ponte *et all* (2016).

Por outro lado, essa dinâmica possui algumas implicações. É possível salientar, que como qualquer processo de inovação em educação faz-se necessário tempo para que os resultados de melhora fiquem mais evidentes. Stigler e Hiebert (1999) inclusive dizem que o estudo de aula é um processo de melhoria em longo prazo. Isso vem de encontro ao que ocorre em países como o Brasil e possivelmente em Portugal. Além disso, por mais que sejam os professores os grandes responsáveis pela inovação, implica que as lideranças estejam engajadas com o processo para que seja de fato sistemático e contínuo. Essa questão fica bastante clara na discussão feita por Takahashi e McDougal (2016). A preocupação com as críticas é uma implicação igualmente importante nesse contexto de trabalho colaborativo, assim como a melhoria voltada ao contexto e aos problemas nele existentes e o foco na aprendizagem do aluno e não no trabalho do professor.

Considerações finais

A partir da reflexão realizada neste trabalho foi possível analisar a prática dos estudos de aula do ponto de vista da inovação em educação com base em aspectos teóricos sobre esse processo e o desenvolvimento profissional docente. Percebe-se que é uma metodologia realizada em contexto natural (a escola) que busca valorizar o conhecimento e a experiência dos professores para a construção de aprendizagens profissionais. A partir disso espera-se que também ocorra melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos.

A análise permitiu uma compreensão melhor dos estudos de aula como um processo inovador, uma vez que contempla diferentes elementos considerados inovadores na literatura, a citar o conceito de inovação de Carbonell (2002) e outros autores que tratam de forma mais específica do desenvolvimento profissional dos professores como Tardif (2000) e Oliveira-Formosinho (2009). É importante salientar a própria valorização da experiência dos professores, o trabalho colaborativo, valorização da comunicação no ambiente de aprendizagem, busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, entre outros.

Referências

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bezerra, R. C. (2017). *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Lesson Study*. Presidente Prudente: [s.n.], 210 f.

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Trad. F. Murad. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora*, 221-284.

Ponte, J. P. D., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (2016). O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, *30*, 868-891.

Quaresma, M., & da Ponte, J. P. (2015). Comunicação, tarefas e raciocínio: aprendizagens profissionais proporcionadas por um estudo de aula. *Zetetiké*, *23*(2), 297-310.

Quaresma, M., & da Ponte, J. P. (2017). Dinâmicas de aprendizagem de professores de Matemática no diagnóstico dos conhecimentos dos alunos num estudo de aula. *Quadrante*, *26*(2), 43-68.

Shimizu, Y. (2014). Lesson study in Mathematics education. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of mathematics education (pp.358-360). Dordrecht: Springer.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom (Vol. 1st (updated)). *New York: Free Pess.*

Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *Zdm*, *48*(4), 513-526.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, *13*(5), 5-24.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional.* 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 325 p.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE NAS HTPCS POR PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Wania Tedeschi[1]
Caroline de Lira Mauri[2]

Introdução

Este trabalho trata do trabalho desenvolvido por professoras de educação infantil de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo (Brasil). O recorte estabelecido é sobre a compreensão das professoras sobre o trabalho coletivo que desenvolvem nos Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivo – HTPCs que são parte da jornada semanal de trabalho docente e configurados como espaços de formação continuada e de reflexão sobre a prática. Muitos são os processos de formação continuada que compõem o desenvolvimento dos professores e o aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docentes, são saberes profissionais e temporais e transformam-se ao longo do desenvolvimento da carreira docente (TARDIF, 2006). Nesse desenvolvimento estão presentes as dimensões identitárias e de socialização profissional nas várias fases de mudanças da carreira.

Uma das formas do professor refletir e se desenvolver durante a carreira é a formação em contexto, dentro da rotina escolar, representadas notadamente pelas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) quando estas têm como objetivo reunir os docentes, o professor coordenador e em alguns casos outros sujeitos participantes do universo escolar para discutir, analisar e propor soluções para atender às necessidades educacionais do grupo.

Pela necessidade de repensar sua prática profissional, os professores seguem motivos pessoais para cumprir os objetivos propostos nas diretrizes curriculares adequando sua organização do ensino às mudanças que se apresentam como prioritárias para a escola e o grupo que a compõe. Entretanto como os motivos pessoais dos professores podem se constituir em um trabalho coletivo? A educação tendo o trabalho coletivo como um de seus fundamentos deveria pensar em um projeto com objetivos socialmente relevantes?

Questões nessa direção nortearam o foco da pesquisa especificamente na possibilidade de condução de um trabalho coletivo por professoras da Educação Infantil e a pergunta guia que do trabalho é: *Como as Professoras de Educação Infantil compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação à possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e sobre a organização de ensino?*

Nossa base teórico metodológica parte da especificidade do trabalho coletivo desenvolvida por PETROVSKY (1984) em conjunto com a Teoria Histórico-Cultural com foco na organização do ensino. Considerados como pares dialéticos em movimento o ensino a ser organizado pelas professoras e o trabalho coletivo fazem parte do conceito de coletivo

[1] Prof.ª Dra.; Universidade Federal de São Carlos UFSCar - wtedeschi@ufscar.br
[2] Prof.ª Ms.; Universidade Federal de São Carlos UFSCar -carolinemauri@hotmail.com

como grupo organizado que desenvolve uma atividade conjunta e socialmente significativa (PETROVSKY, 1984).
Com essas temáticas tratadas em conjunto empreendemos o objetivo de analisar como as professoras se expressam sobre as vivências que experenciam nos trabalhos desenvolvidos nos HTPCs em relação ao planejamento e organização do ensino, analisou-se da participação das professoras e seu envolvimento nas reuniões de HTPCs e a possibilidade de ocorrência de um trabalho coletivo.

A Educação Infantil e a teoria histórico-cultural

A Educação Infantil enfrentou e enfrenta muitos desafios para alcançar reconhecimento e valor frente a sua função e importância no desenvolvimento humano.
Para enfrentar esses desafios, "a educação infantil deve ser norteada por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas" (ANGOTTI, 2006, p.18).
Entretanto ainda hoje, é possível encontrar visões distorcidas segundo uma concepção assistencialista que sobre a Educação Infantil, muito em função de sua origem no início do século XX em 1935, com a criação dos Parques Infantis.
Em 1998 reconhecendo a importância dessa etapa educacional e diante das pressões sociais, documentos e diretrizes norteadores foram elaborados, como pode ser visto no RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil). Nas primeiras décadas do século XXI, passa a se consolidar na Educação Infantil a vinculação do cuidar e do educar, reconhecendo que o cuidado é indissociável do processo educativo, superando de vez a concepção assistencialista constituída ao longo da história.
O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky mostrou em suas pesquisas que, a respeito do processo educativo das crianças, a interação com os adultos mais próximos e suas relações com sua cultura de origem estabelecem as formas complexas de pensamento. Esse processo de desenvolvimento ocorre em duas linhas qualitativamente diferentes: os processos elementares, que são de origem biológica; e das funções psicológicas superiores- FPS[3] que são de origem social e cultural e dessa forma "... a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas" (VYGOTSKY, 2000, p. 61)
O desenvolvimento psicológico da criança é um fenômeno histórico é fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas, nas quais é desenrolado seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2009).
Assim sendo, os fatores culturais são indispensáveis para a formação das FPS e necessidade do ensino se fundamentar considerá-los indo além da maturação espontânea destas funções e das condições prévias para as aprendizagens. Especificamente sobre a Educação Infantil, a intencionalidade da ação educativa e o comprometimento por parte do professor é um fundamento no planejamento, na clareza para definir os objetivos a serem alcançados.

[3] FSP - As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. (LÚRIA, 1992, p. 60)

É no planejamento que o professor inicia como se realizará a mediação da cultura socialmente valorizada pela criação de um vínculo com o aluno pela incorporação dos conteúdos nessa relação. Esse movimento resulta na relação professor-conhecimento-aluno:

> Como o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação da atividade mental presente nos mediadores culturais, a mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos – mediadores culturais - estão presentes nessa interação. (SFORNI, 2008, p. 2)

Ao considerar a importância das interações sociais na teoria histórico-cultural, é preciso destacar que, no contexto escolar, as interações devem ocorrer entre sujeito conhecimento-sujeito e a mediação se torna fundamental para o desenvolvimento humano.
A relação do homem com o mundo é mediada pelo conhecimento e pelos instrumentos físicos e simbólicos das gerações precedentes, ou seja, as novas gerações interagem com o mundo a partir de objetivações já produzidas.
Considerando o contexto da criança, a escola é um espaço de interações sociais em que quando há intencionalidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, essa interação tem uma finalidade específica que fica evidente para todas as pessoas envolvidas nessa atividade (SFORNI, 2008).
Destaca-se aqui a importância na formação de professores que atuam na educação infantil, esse processo deve fazê-los conhecer o desenvolvimento biológico, psíquico e intelectual da criança, para focar suas ações num processo educacional intencional para a formação e humanização das crianças.
Para Vygotsky (1991), *o ser humano é uma personalidade social* e se faz a partir de suas relações sociais, cujas funções psicológicas são constituídas e construídas pela estrutura da sociedade. Para o autor, a educação é um movimento e os métodos e princípios do materialismo dialético seu ponto central que considera que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.
Usando como referência o ambiente cultural onde as pessoas nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção de conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Nessa perspectiva, a interação social é indispensável para que a aprendizagem ocorra de forma significativa segundo o desenvolvimento intelectual em que fala e a atividade prática se alinhem. É na interação com os outros que a criança passa a organizar os próprios processos mentais quando internaliza experiências vindas da cultura e reconstrói internamente os modos de ação. Logo, o indivíduo deixa de agir baseado em signos externos e passa a apoiar-se em recursos internalizados (conceitos, representações mentais, imagens etc.).
A evolução da compreensão sobre a educação infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento histórico sobre o entendimento da infância. As ideias e conceitos histórico-culturais dão fundamentos para a compreensão dessa modalidade.
Fica o destaque que as interações são fundamentais no processo de apropriação e criação da cultura num movimento do interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKY, 1984) e que, portanto, exige do professor um aprofundamento no desenvolvimento de atividades em que o coletivo seja um dos fundamentos.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Os HTPCs conquista trabalhista docente na constituição de um espaço de reflexão sobre a prática e formação em contexto

O desenvolvimento de ações intencionais com o objetivo de ensinar é o que, basicamente, constitui o trabalho docente. Entretanto o reconhecimento de que a educação é um processo coletivo, e que as atividades desenvolvidas pelo professor vão muito além da sala de aula, nem sempre foi um aspecto considerado essencial.

No âmbito do estado de São Paulo, somente com as reivindicações dos professores, via organização sindical ao final década de 1980 é que ocorreram as "primeiras iniciativas no sentido de se construir um trabalho coletivo nas escolas do Estado de São Paulo" (BOZZINI E OLIVEIRA, 2006, p. 36)

Já consolidada essa ideia em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Base da Educação -LDB no. 9394/96 regulamentou o tempo dedicado à atividade laboral dos professores inclusive o tempo para os HTPCs e seus objetivos.

Diante disso, os HTPCs entraram nas escolas objetivando ser um poderoso espaço de crescimento profissional caracterizado como: *espaço de formação continuada dos educadores e de trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico*. (Portaria CENP n°1/96 – LC n° 836/9)

Os HTPCs estabelecidos no contexto da escola passam a estabelecer um processo coletivo de permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente, no qual se desenvolvem atividades de estudo e a formação crítico-reflexiva para atender os objetivos educacionais.

Sendo de caráter estritamente pedagógico nas HTPCs o professor interpreta a própria realidade e, na possibilidade a constituição de espaços coletivos de formação, reflete sobre seus anseios por mudanças e sobre a reorganização da própria prática profissional que passam a ser objetos de estudo.

Sendo a reflexão sobre a prática uma atividade cotidiana do professor é possível que o produto dessas reflexões realizadas nos HTPCs, quando dos debates acerca da realidade em que atuam, promovam relações recíprocas existentes entre o domínio do saber fazer (conhecimento prático) e o domínio do saber (conhecimento científico), considerando que:

> [...] é relevante explicitar como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento compartilhado. Esse processo de transformação implica a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos aprendidos na formação profissional e a sua relação com a prática pedagógica (conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar. Há uma interação dialética entre esses conhecimentos, [...]. (BOLZAN, 2009, p. 13)

Aliada à essa interação dialética é preciso considerar o caráter do trabalho docente em ações compartilhadas nas HTPCs onde as atividades desenvolvidas contemplem a cooperação e a colaboração. Essa dinâmica num espaço formativo em contexto, as necessidades do grupo emergem e podem superar as necessidades individuais. (INOCENTI, 2020).

De forma o desenvolvimento dos saberes docentes não ocorrerá de forma individual, mas em parceria com os docentes e outros profissionais envolvidos processo educativo da escola nos vários momentos de trabalho.

Cabe então questionar se essas atividades desenvolvidas nas HTPCs podem constituir um trabalho coletivo. O nosso direcionamento ao procurar caracterizar a compreensão das professoras sobre sua participação no grupo que realiza os HTPCs é exatamente a analisar a possibilidade da formação do coletivo nesse contexto e emergência de elementos que podem caracterizar a o trabalho coletivo nesse o espaço formativo.

O coletivo e o trabalho do professor

A relação entre indivíduo e sociedade é indissociável, e a psicologia social soviética se incumbiu de aprofundar o entendimento científico especializado sobre a formação da personalidade (VYGOTSKY, 1991) a partir da coletividade.
A necessidade de uma psicologia que almejasse metodologicamente a condição concreta do ser humano localizado em seu tempo e espaço, histórica e culturalmente constituído.
Na década de 60, os psicólogos soviéticos iniciaram seus os primeiros avanços sobre os fenômenos de grupo e o coletivo nos quais viam, no funcionamento da coletividade, a chave para entender a relação entre personalidade e sociedade.
Os estudos feitos por Artur Vladimirovich Petrovsky (1924-2006) e seus colaboradores, trouxeram aportes significativos para a construção da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos. Esses estudos estruturam a concepção original de grupo, no qual destacam o coletivo como um grupo *com nível superior de desenvolvimento* e os grupos difusos *que se caracterizam por ser um conglomerado de pessoas que se juntam ao acaso e por contingências.*
Foi fundamental a contribuição do pedagogo russo Anton Makarenko (1888-1939) que influenciou no desenvolvimento da psicologia social de cunho marxista. Makarenko evidenciou a necessidade de *educar a personalidade no coletivo* e Petrovsky (1984) ao conceber o termo coletivo o faz por meio da definição de Makarenko como "... um grupo de pessoas unidas pela atividade com objetivos comuns, subordinado aos objetivos da sociedade (PETROVSKI, 1984, p. 14).
Trata-se de um grupo diferenciado e como condição superior para a formação integral da personalidade no qual as *relações interpessoais estão mediadas* pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta" (PETROVSKY, 1986, p. 302).
A questão do coletivo e da coletividade exige refletir sobre um fenômeno psicossocial conhecido como *as inter-relações entre o grupo e a personalidade*. Pode-se abordar esse tema considerando a *personalidade oposta ao grupo* (psicologia social tradicional) como objeto de manipulação deste e que adapta suas próprias normas submetendo-se à sua influência ou, ao contrário, a personalidade tornando-se uma força capaz de subjugar o grupo num movimento de liderança no qual o grupo perde as características que o distingue.
Na psicologia social soviética não existe a ideia de oposição entre o indivíduo e o grupo. A coletividade é o mais alto nível de desenvolvimento do grupo ela supera o "eu e ele" e o "nós e o eles". O grupo transforma-se em *coletividade por meio da atividade conjunta de seus membros*.
As interrelações coletivistas e a superação dos problemas entre o indivíduo e o grupo acontecem quando há uma atividade conjunta socialmente valiosa. Os fenômenos de grupo se observam "...dentro da comunidade real e verdadeira, os indivíduos adquirem, ao mesmo tempo, sua liberdade ao associar-se e por meio da associação. (PETROVSKI, 1984, p. 8 e 9)
Em termos gerais, no coletivo as relações são mediadas pelos conteúdos essenciais da *atividade social e conjunta*, isto é, pelos seus *objetivos, tarefas e valores.*

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O estudo de grupos voltou-se para as diferenciações, com as questões sobre os problemas de compatibilidade e coesão entre os grupos. Os estudos mostraram, numa análise qualitativa no qual levou-se em consideração a base dos laços pessoais para compreendê-la dentro de um grupo, a necessidade de descobrir um mecanismo oculto da dinâmica de grupo um elemento de especificidade.
O estudo desse elemento se deu a partir do problema do conformismo do indivíduo e da influência imposta ao homem por meio de uma ação persistente do grupo.
A personalidade sofre influência da ação sugestiva e num comparativo entre influência sugestiva de um grupo desorganizado (pessoas reunidas por acaso) e a coletividade a pesquisa constatou – se que no grupo desorganizado a influência sugestiva era muito maior que em uma coletividade.

> [...] o comportamento do homem em um grupo social desorganizado é determinado exclusivamente pelo lugar que ele escolhe para si - comumente de forma não premeditada [...] na comunidade há outra possibilidade específica: a realização da autodeterminação coletivista da personalidade. Isso pressupõe uma atitude seletiva em relação às influências de dita comunidade específica, adotando uma coisa e rejeitando outra, dependendo de fatores mediadores como avaliações, convicções e ideais. (PETROVSKI, 1984, p. 27; tradução nossa)

O que se pode afirmar é que os grupos desorganizados (ou grupos difusos) tendem a ser mais sugestivos, ou seja, inclinam-se ao conformismo que pode ser gerado pela pressão do grupo. Essa força não necessariamente é algo expressivo e facilmente identificável, mas pode se apresentar em nuances, como por exemplo, no controle das informações centrada em um dos membros.

Essas nuances também podem se apresentar segundo Lane (1980) nos grupos difusos na reprodução de uma ideologia dominante cristalizada nos papéis sociais. Como também em relações educativas no trabalho de pequenos grupos com técnicas de dinâmica em grupo que podem naturalizar as relações de dominação entre dirigentes e dirigidos recriando autoridades invisíveis. (Chauí, 1980)
Retornando ao estudo o elemento específico resultou no que se nomeou a *autodeterminação coletivista da personalidade* do indivíduo se posicionar a partir de, e, em relação à coletividade em atitudes seletivas entre as influências da comunidade concreta ao adotar posição e rechaçar outra, em função de fatores mediatizadores como são, as valorizações, as convicções e os ideais (PETROVSKY, 1984, p. 28).
Sendo assim, uma alternativa ao conformismo é a autodeterminação coletivista, uma vez que não são opostos, mas dialéticos, entre a coesão do coletivo como unidade de valorização, de orientação e o grau de autodeterminação coletivista.
Os processos de massificação que ainda tão presentes nos processos educativos dificultam o compartilhamento nos momentos dos trabalhos em grupo anulando os efeitos de atividades que não se estabelecem como socialmente valorosa, pelos membros não conseguirem expor suas ideias e opiniões em processos cooperativos e de compartilhamento em projetos significativos para o grupo.
Para Freire (1978), a educação que se submete às prescrições da ideologia dominante faz dos indivíduos seres estreitos, passivos e ingênuos que em nada acreditam além das informações veiculadas pelo rádio, televisão ou jornais.

Por isso, se faz necessária a reflexão sobre as pressões que o grupo pode impor ao indivíduo e a necessidade de desenvolver a criticidade em seus membros. Petrovsky (1985) ainda considera a importância de a atividade coletiva ser intencional e significativa para todos os membros do grupo.
Qualquer grupo carrega consigo o potencial de transformação em direção ao coletivo, esse processo é engendrado pela atividade mediadora e conjunta que corresponde aos interesses da personalidade e da sociedade. A coletividade não é reduzida ao vínculo dos indivíduos que a formam, mas o grupo e as atividades que os ligam e precisam estar mediatizados pelo conteúdo, pelos valores e pelos fins desta atividade.

Metodologia

A pesquisa se desenvolveu em uma cidade do interior do estado de São Paulo que possui uma rede pública de Educação que abrange unidades de educação infantil municipais distribuídas pelos diferentes bairros e distritos do município.
As participantes da pesquisa foram cinco professoras da Educação Infantil na rede municipal e atuam na mesma instituição escolar há pelo menos dois anos compartilham os momentos das HTPCs. Para manter o anonimato das participantes da pesquisa, elas foram nomeadas pelas siglas P1 e P2, P3, P4 e P5.
A faixa etária de quatro professoras de 30 anos e um possui 39 anos. Quanto à experiência docente, uma professora está nos anos iniciais de carreira com 6 anos de docência na Educação Infantil e as demais estão no primeiro terço com média de dez anos nessa modalidade. Duas delas possuem mestrado na área de humanidades, duas possuem especialização em educação e uma possui apenas a graduação.
A fim de estabelecer um quadro referencial sobre as participantes da pesquisa, bem como a compreensão delas sobre o coletivo, se elegeu a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações. Essa opção foi feita com o objetivo de facilitar a interação entre entrevistador e entrevistado, procurando deixar as participantes motivadas e à vontade para organizar seus pensamentos e expressar suas opiniões.
A entrevista semiestruturada foi norteada informações gerais sobre formação e as motivações das professoras, o percurso profissional, a formação continuada e fatores relativos à profissão.
O roteiro também estabeleceu como as professoras se compreendem enquanto trabalhadoras da educação, sobre quais os saberes consideram fundamentais para que o professor exerça sua função.
Continuando as participantes responderam sobre como compreendem a prática reflexiva, no seu dia a dia e sobre as ações na escola que as fazem refletir sobre a prática. Sobre o trabalho coletivo no HTPC os focos foram a suas motivações para as participar das HTPCs e quais as características desses momentos de formação. Buscou-se detalhes sobre como compreendem a condução das HTPCs, a participação no grupo, os temas propostos e abordados nas reuniões, momentos de destaque da reunião significativos para o aprimoramento da prática.
O objetivo foi saber sobre o compartilhamento dos conhecimentos do grupo durante as reuniões, a definição que as entrevistadas dão sobre o trabalho coletivo e se o coletivo, na opinião delas, acontece na escola.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Tratamento das informações e análise dos dados

Por meio das entrevistas observou-se as falas das professoras nas entrevistas e a compreensão sobre o fenômeno da ocorrência do trabalho coletivo nas HTPCs e de fatores que influenciam em sua construção.
As categorias foram estabelecidas pela relevância que têm para encaminhar a resposta à pergunta de pesquisa: *Como as professoras de EI compreendem o trabalho coletivo nas HTPCs em relação à possibilidade da construção deste auxiliar na organização de ensino e sua reflexão sobre a prática docente?*
Na construção das categorias, as informações organizadas das entrevistas foram classificadas e interpretadas, para assim, buscar as explicações e significados de acordo com os pontos de vista das professoras (TRIVIÑOS, 1987).
A partir das falas das professoras foram elaboradas as categorias:
1. Motivação e participação.
2. O sentido do coletivo para as professoras participantes da pesquisa.
3. A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino.
Para esse trabalho destacamos as compreensões das professoras que indicam suas reflexões e ações relativas à possibilidade do trabalho coletivo.
Na categoria "*motivação e participação*", as participantes apontaram suas necessidades pessoais como motivação para a participação das HTPCs em algumas delas podemos observar esses encontros como: uma extensão da formação inicial, o auxílio na solução de problemas da prática docente e na organização de ensino. Falam sobre a necessidade de cursos mais próximos da realidade diária do professor, mas há também o entendimento de que a compreensão de que, na formação continuada, pode se dar a constituição de um professor como pesquisador, que dá sentido à formação continuada como a pesquisa sobre a própria prática.
Assim essa diversidade de interesses traz desafios para a formação em serviço e, quando levada em consideração a comunidade escolar, torna-se um desafio encaminhar a formação de um grupo organizado tendo como base as necessidades e propósitos que encaminhem os projetos educativos do coletivo escolar.
De uma forma geral, três professoras citam a interação com os colegas de trabalho como pontos positivos da profissão mostrando um processo de aprendizagem por meio da interação social, isso indica que consideram que há um processo de internalização das experiências que vivenciam.
A internalização é um aspecto presente no que expressam as participantes quanto a trajetória de ações e reflexões. Falam do diálogo no grupo e da transformação que compreendem operar no âmbito individual. Consideram que as discussões do grupo durante as HTPCs são capazes de criar esse movimento da atividade no grupo que influencia o processo individual de reflexão sobre a prática.
Na segunda categoria "*O sentido de coletivo para as participantes da pesquisa*" foram analisadas as compreensões das professoras quanto a formação do coletivo e a constituição de trabalhos em grupos organizados e a construção do trabalho coletivo em encontros nas HTPCs.
O sentido do coletivo para as participantes nas reuniões de HTPCs se apresenta inicialmente quando falam da importância da troca e compartilhamento de ideias e experiências sendo

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

essa uma oportunidade que o trabalho realizado nas HTPCs cria para a apropriação de novos conhecimentos.
Ressaltam as diferentes funções de membros do grupo e que as motivações pessoais não prejudicam as atividades desenvolvidas no grupo. Isso remonta às considerações de Lopes; Moura; Araújo; Cedro (2016) de que os trabalhos grupos "... não acontecem no que cada um deles faz de forma isolada, mas na interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos".
Há uma intencionalidade significativa para os membros do grupo numa atividade conjunta, numa perspectiva da construção de um grupo organizado (Petrovsky,1984).
Vários dos assuntos debatidos nas HTPCs assinalados pelas participantes se relacionam com as necessidades do contexto da escola e muitas deles contingenciais o que indica necessidades relacionadas as demandas da instituição escolar, como pode ser evidenciada na fala:

> (P3) As temáticas do HTPC são muito amplas [...] desde temas relacionados especificamente a escola, temas mais gerais sobre a educação brasileira [...], um projeto algo do tipo e recebemos instruções de como organizar a nossa prática segundo a BNCC.

Esse assunto em particular da implementação BNCC[4] mostra uma necessidade de caráter institucional imposta às docentes que devem seguir instruções sobre como organizar sua prática. Ainda que realizada em conjunto e compartilhada entre os membros do grupo durante as HTPCs, o fato das professoras serem instruídas estabelece uma dificuldade para o trabalho coletivo, pela hierarquia a ser seguida estabelecendo pressões às quais o grupo deve se submeter e estabelecer uma postura conformista. (PETROVSKY, 1984)
De outra forma, foi possível observar a existência de espaços de flexibilização nas reuniões dando autonomia ao grupo quando as professoras afirmam que que se sentem à vontade para falar e que esses encontros são espaços de partilha.
Isso incluiu o contraditório como uma possibilidade e, em que pese a existência de falas em favor de não se criar discordâncias, tem-se a indicação de que as discordâncias possibilitam a construção de objetivos comuns, por meio da interação.
Nas discordâncias e no confronto de ideias e de propostas pode haver uma ruptura em direção ao desenvolvimento e o enfrentamento das contradições o que dá condições para a produção de estratégias de superação (LONGAREZI E PUENTES,2017).
A fala de P5 demonstra esse princípio:

> Quem não se adapta a isso acaba saindo, ou tem uma participação nula, [...]no meu grupo especialmente eu acho que o vínculo e a participação são bons, respeitosos e trazem resultados bacanas. (P5)

A participante entende por trabalho coletivo destacando o seu vínculo com o grupo. Ela baseia o trabalho coletivo na realização do objetivo daquilo que o grupo se propõe, afirmando que a discordância entre o grupo é melhor que a participação nula.
A constituição da coletividade perpassa pela reciprocidade das relações entre os sujeitos singulares no grupo, de modo que cada um e todos se sintam acolhidos e acolham os objetivos coletivos que os unem. Isso revela que é necessária tanto uma ação do grupo em relação ao sujeito, quanto deste em relação à equipe.

[4] BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Para além da participação nas reuniões de HTPC, é preciso ver o compartilhamento entre o grupo como produção de vínculos entre pessoas com necessidades individuais e interesses coletivos. Nesse sentido os vínculos entre essas pessoas são capazes de ao haver discordâncias, resolver interesses presentes nos objetivos a serem atingidos no próprio grupo, por meio de diálogo e entendimento entre seus membros.

Diante das respostas das professoras acerca do trabalho coletivo, pode-se ver essa relação das HTPCs com o movimento em grupo para a coletivização, apresentando elementos que demonstram uma condução em andamento. Entretanto é importante registrar que elementos próprios de grupos difusos foram identificados nas falas como a participação protocolar, falta de participação e construção da autonomia na participação do grupo, assim como comportamentos conformistas.

A terceira categoria *"A formação continuada nos HTPCs e a influência do trabalho coletivo na organização do ensino"*, analisou como as professoras compreendem os encontros nas HTPCs e a influência na organização de ensino e na reflexão sobre a prática.

Como esses encontros são compreendidos pelas participantes como parte da formação continuada em serviço, na qual o trabalho coletivo é o fundamento que media os objetos de conhecimento e o grupo.

A professoras afirmam que os estudos realizados nas HTPCs têm caráter formador e que o "conhecimento adquirido" nas reuniões são tanto práticos quanto teóricos, essas afirmações contemplam o objetivo dos HTPCs e a ideia de formar-se em serviço diante da complexidade do trabalho docente, quanto ao fortalecimento do trabalho pedagógico das instituições escolares.

Sobre a possibilidade de construir o conhecimento pedagógico no ambiente de trabalho-as participantes reconhecem a escola enquanto espaço de formação e para o desenvolvimento de propostas de atividades, de melhorar a organização dos objetivos e da organização do ensino.

A influência do HTPC no processo de formação docente rememora as questões ligadas ao desenvolvimento pessoal, profissional, de saberes das participantes bem como o desenvolvimento organizacional da escola.

As falas evidenciam um ambiente de trabalho no qual as atividades são realizadas em cooperação entre os colegas e a coordenadora que auxiliam uns aos outros nas operações e execução de tarefas a serem organizadas, o que permite inferir a haja cooperação entre os membros do grupo (LOPES; MOURA; ARAÚJO; CEDRO, 2016).

Sobre o desenvolvimento de ações nas HTPCs que pudessem ressignificar a forma de trabalhar das participantes estas destacaram que propostas de tópicos específicos de ensino são pontos significativos e cada uma relembra de um momento de reunião em que suas necessidades em desenvolver uma proposta foi objeto de estudo, orientação e debate do grupo.

Bolzan (2009) chama esses momentos de "intercambiar pontos de vista", na exposição de ideias acerca dos fatos e situações que transformam o que já é sabido em algo novo, ou seja, compartilhando conhecimento entre pares.

Apesar de cumprirem as HTPCs juntas, elas citaram situações individuais em diferentes reuniões como significativas das mudanças da reorganização do ensino. Apenas falaram de situações em que as suas necessidades de formação foram contempladas, mas em momento

algum fizeram referência a um tema de trabalho coletivo que tenha influenciado na organização do ensino.
O que pode se depreender dessa situação é que o conteúdo desenvolvido nas reuniões mesmo sendo considerado significativo não é parte de um trabalho que parte de um interesse coletivo. A forma como três reuniões diferentes foram significativas, cada uma considerando aspectos diferentes mostra os HTPCs como um espaço dinâmico e flexível que influencia na organização de ensino, por meio de um trabalho que parece ser suprir necessidades individuais, mas se casa tema estudado, puder ser aproveitado em momentos semelhantes de ensino para outros membros do grupo, tem-se o grupo envolvido.
O processo reflexivo sobre a própria prática é um movimento de discutir, refletir e de revisão das práticas e mostra a formação dinâmica interdependente em relação ao meio social, a cooperação e colaboração no trabalho coletivo e no processo individual de reflexão.
As participantes associam a reflexão sobre a prática desde os momentos de planejamento, na observação dos alunos desenvolvendo as atividades e na avaliação.
Além da HTPC como um momento importante de reflexão sobre a prática, também é mencionado os momentos de HTPIs - Horários de Trabalho Pedagógico Individuais -, como importantes para a reflexão sobre a prática. Para Imbernón (2010), na individualização o indivíduo é ator, criador e autor da sua própria biografia. É importante considerar que os processos interpsíquicos são parte fundamental para o desenvolvimento humano sendo que o desenvolvimento profissional docente necessita de momentos de análise e reflexão sobre o que se pode e o que se deve realizar sozinho.
A partir do trabalho em grupo desenvolvido pelas professoras nas HTPCs, pode-se dizer que as reuniões influenciam a organização de ensino para temas significativos e associados à rotina das professoras. Da mesma forma que as trocas entre os pares nas HTPCs é um dos momentos que as participantes reconhecem como relevantes para promover a reflexão sobre a prática.
As necessidades que mobilizaram as participantes nos trabalhos realizados nos HTPCs têm uma dinâmica coletiva em um movimento de interdependência dos conhecimentos partilhados e anunciando mudanças qualitativas na organização de ensino das professoras.

Resultados

Diante das informações analisadas pode-se inferir que em relação ao que as professoras expressam sobre suas experiências nas HTPCs, que o movimento de formação de um grupo é algo ainda em curso.
Apresentam-se elementos de uma condução de um trabalho coletivo com destaque para uma convergência entre sentidos e significados presente nas atividades realizadas no grupo segundo e nas temáticas propostas para estudo.
As participantes anunciam o desenvolvimento de trabalho em grupo na frequência de interlocução entre as integrantes, todavia não foi possível verificar se essa é uma atividade conjunta com efeito duradouro e coeso.
A vinculação entre os membros do grupo na interlocução sempre anunciada pelas participantes deu-se em temáticas decididas conjuntamente outras pré-estabelecidas hierarquicamente. Essas últimas sendo algo a se aprofundar, dado a hipótese de que a questão hierárquica pode trazer dificuldades na formação do coletivo.

Verificou-se uma unidade laboral regular para o encaminhamento dos assuntos debatidos que são baseados nas necessidades de operacionais da organização do ensino e dessa forma se poderia dizer da ocorrência de uma coletividade primaria na definição de Makarenko (1958) por caracterizar-se pela *"unidade de trabalho, cotidiana e ideológica permanente"*.
Pela recente institucionalização das HTPCs na E.I. no país, é possível inferir que o planejamento e de formação em serviço nas HTPCs ainda apresentam elementos de condução individualizada dos trabalhos como as participações protocolares nas reuniões, que estão presentes em algumas falas.
Verifica-se uma contradição verificada nas falas em relação ao desenvolvimento do grupo nas suas máximas capacidades, evidenciada numa sociabilidade mais ligada ao desenvolvimento de objetivos individuais do que à objetivos do grupo.
A contradição neste caso definida como categoria, apresenta um ponto fundamental para a formação de grupos organizados com objetivos socialmente relevantes, pois os objetivos individuais e de grupo estão em interação nas HTPCs o que determina a possiblidade de um movimento e do desenvolvimento em direção ao coletivo.
Essa investigação propõe, em continuidade, uma busca sobre como podem se dar processos grupais que tenham em vista formas de cooperação e compartilhamento que impulsionem a emergência de formas de autodomínio das condutas alinhadas aos valores produzidos pelo próprio grupo e em direção à satisfação dos interesses do coletivo.

Referências

ANGOTI, M. (Org.). **Educação infantil:** Para quê, Para quem e Por quê? Campinas: Alínea, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2. ed., 2009

BOZZINI, I. C. T; OLIVEIRA, M. R. G. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **Revista Logos**, São José do Rio Pardo, n. 14, p. 36-46, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394/1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 1980. Disponível em: <http://sergiofreire.pro.br/ad/CHAUI_OQI.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANE, S. T. M. Uma redefinição da psicologia social. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano II, n. 6, p. 96-103, jun. 1980.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética Obuchenie desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EdUFU, 2017.

LOPES, A. R. L. V.; MOURA, M. O. de; ARAUJO, E. S.; CEDRO, W. L. Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. **Zetetike**, v. 4, n. 1, p. 13-28, 2016.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PETROVSKI, A. V. **Personalidad, Actividad y Colectividad**. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984.

_____. **Soviet Security Concept:** International Peace and Disarmament. UM Institute for Disarmament Research, 1985.

_____. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

RODRIGUES, Carolina I.. **Formação profissional continuada com professores que ensinam matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade**, São Carlos: UFSCar, 2020.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru, UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ET 08
DISCIPLINAS ESCOLARES, CULTURA E SABERES

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ALFABETIZAR PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: UMA AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Francisca Júlia Camargo Dresch[1]
Maria Arlete Rosa[2]

Apresentação

A disciplina (agora componente curricular na área das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio) a ser tratada neste relato de experiência é a da Sociologia. Tornada junto com a Filosofia, obrigatórias no Ensino Médio, pela Lei de nº 11. 684 que alterou o Art. 36 e inciso IV das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ancorada nesta reforma, no Paraná, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Estado do Paraná (2008). As vias de implementação das DCE´s, se efetivaram pela formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual.

Nesta trajetória, no ano de 2010, a Secretaria de Estado da Educação realizou com Professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e do Processo Seletivo Simplificado (PSS), dos 32 Núcleos Regionais de Educação uma reunião técnica em Curitiba. Nesta ocasião, entre as pautas tratadas estava elencar os Conteúdos Estruturantes para os 3 Anos do Ensino Médio ao compreender que se tratam de "[...] instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas" (PARANÁ, 2008, p. 72). Deste modo, a **ação social**, as **relações sociais** e a **estrutura social** foram selecionadas como Unidades de Análise para a fundamentação científica da referida disciplina. Ao mesmo tempo a discussão se justificava para promover um fio condutor quanto a complexidade dos conceitos e abordagens teóricas dentro da propositiva de complementariedade com o intuito de evitar que cada Instituição e/ou docente trabalhasse apenas àqueles que possuíssem maior habilidade/afinidade.

Além dos Conteúdos Estruturantes, a segunda fase do encontro se ponderou sobre quais seriam os encaminhamentos metodológicos mais adequados no processo de ensino e aprendizagem para a Educação Básica. Destacando-se que estes deveriam,

[1] Professora na Rede Pública de Ensino na disciplina de Sociologia e no Ensino Superior em Trabalho de Conclusão de Curso I e II nas Faculdades Integradas dos Campos Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e, Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Email: francisca.dresch@cescage.edu.br

[2] Professora Doutora e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná e Programa Observatório da Educação/CAPES. Participa de redes: Rede Paranaense de Educação Ambiental; Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - REASul; Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA e Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades la Sustentabilidad y El Ambiente - ARIUSA. Email: mariaarleterosa@gmail.com

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> [...] ser trabalhados com rigor metodológico para a construção do pensamento científico e o desenvolvimento do espírito crítico: pesquisa de campo; análise critica de filmes e vídeos; leitura critica de textos sociológicos. (PARANÁ, 2008, p. 95).

Ao considerar estes apontamentos, intenta-se ao retorno da discussão central a que se destina este relato de experiência. Ou seja, descrever a prática docente em tempos de Pandemia da COVID-19 como promoção de conhecimento científico com os adolescentes do Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública de Ensino, no município de Ponta Grossa - Colégio Estadual Regente Feijó - situado na região central da cidade. As diferentes realidades se inter-relacionam neste espaço, já que os estudantes são oriundos de vários bairros que compõem o município, o que contribuiu para a diversidade cultural na seleção dos Temas Geradores (FREIRE, 1987) na elaboração de Projetos de Pesquisa, por turma. Isto é, a alfabetização para a Iniciação Científica.

Neste sentido, o das Aulas Não Presenciais (remotas e/ou híbridas com material impresso e para inclusão escolar) se buscou perseguir nas orientações de caráter metodológico apresentadas na Resolução nº 1.016 de 03/04/20, em consonância a publicada no Diário Oficial do Estado sob o nº 10.663 de 06 de abril de 2020, na qual se lê no:

> Art. 3º. As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, áudio chamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, p. 01).

E, como percurso prático metodológico, se utilizou do passo-a-passo descrito no que por Marcos Bagno, chamou de "manual de instruções" compilados em sua obra Pesquisa na Escola: o que é, como se faz (2009). Deste modo Bagno (2009) expõe que suas ideias não se esgotam nas possibilidades de aplicação dos encaminhamentos metodológicos experienciados, apenas se indicou uma trajetória de alfabetização para a iniciação científica, desenvolvida a partir do contexto pandêmico. Nesta perspectiva apresenta-se a problemática de estudo que se constituiu num treino para se aventurar em novas leituras de mundo (FREIRE, 1987) a partir da tomada de consciência na produção do conhecimento (PIAGET, 1974). Como garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, pelas aulas não presenciais (remotas e híbridas), no Ensino Médio através do Ensino da Sociologia, em tempos da Pandemia de COVID-19?

Para tanto, se esclarece, que neste período ainda não se pensava que a disciplina pudesse vir a perder status colaborativo na formação do sujeito integral devido as últimas reformas educacionais, como se pode situar na Instrução Normativa Conjunta 11/2020 que altera a Grade Curricular para estabelecer o Novo Ensino Médio. Para os professores, uma novidade se instaura com a diminuição no número de aulas, representando sobrecarga semanal no número de turmas e alunos que simplesmente (re)dobrou (exigências da racionalidade técnica). Diferentemente da situação anterior, as mudanças estão sendo aplicadas com poucos debates públicos. Especialistas da Área se contrapõem ao modelo por compreederem ser vazio de conhecimentos cientícos e organizados para atender aos interesses neoliberais conservadores para a formação de mão-de-obra aligeirada. Apresentam a Escola Unitária de

Dermeval Saviani, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer como possibilidade de proposta para o Ensino Médio, conforme denunciam Silva e Araújo (2021).

As políticas públicas educacionais no estado do Paraná e o ensino da sociologia na educação básica em tempos da Covid-19

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais, vigoraram pouco mais que uma década completa. Na ocasião da elaboração das DCE's inimaginável era prever que o mundo seria atingido pela Pandemia da Covid-19, que a Ciência seria de tal forma exigida para salvar vidas ao mesmo tempo passasse pelo negacionismo/ineficiência dos discursos políticos partidários no país. A nova realidade que se instalou, não fez/faz distinção entre sexos, religião, idade, nacionalidade, escancarou as diferenças socioculturais, econômicos e políticos nos países periféricos, enfraqueceu os direitos humanos, fortaleceu as reformas neoliberais com viès conservadores.

Isto é, estabeleceu novos parâmetros para preservar a vida planetária, em contraposição a todos os avanços que vinham sendo realizados e ações fortalecidas em vistas a Educação ambiental se incorporar nos comportamentos sociais de toda a população. Rosa e Carniatto (2015), afirmam que para o desenvolvimento de políticas públicas ambientais a partir da educação formal e não-formal precisa recursos humanos e financeiros. Apontam ainda que a metodologia a ser implementada a política pública de EA deve ser integradora numa percepção de Rede na concepção de Sistemas.

Os Sistemas observados nos organismos vivos avançaram em outras direções - dos aparelhos humanos, circuitos elétricos e eletrônicos aos sistemas da comunicação às redes da informação – (CASTELLS, 2002), provocando mudanças inéditas de como perceber a própria construção dos conhecimentos. Deste modo, o paradigma que estabelecia a separação entre homem/natureza, corpo/alma, teoria/prática foi colocada em xeque e a Teoria dos Sistemas traz um novo jeito de ver, sentir e agir. Das contradições situadas que se refletem diretamente nos processos vitais, o desenvolvimento tecnológico atingiu escala mundial. Pensar a partir das Redes nos provoca observar os avanços cientificos, especialmente os Meios de Comunicação (imagens por satélites, transporte, melhoramento genético, informações), neste século interferindo nas dimensões econômicas, políticas e sociais.

Deste modo, basta olhar o desenvolvimento da educação em países asiático (Coreia) europeus (Finlândia, Portugal e Espanha) e norte-americano (Canadá e EUA) em relação aos sul-africanos (República Dominicana) ou aos Latinos (Uruguai, Brasil), https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf , a pandemia re(afirmou) alguns problemas crônicos da humanidade. Como por exemplo: a fragilidade dos serviços de saúde (equipamentos obsoletos, número reduzido de trabalhadores habilitados), a falta de saneamento básico nas periferias, o distanciamento entre discurso e prática no uso das tecnologias que se fazia acreditar que abrangeria todas as pessoas, entre tantas outras situações. Também veio à tona outra demanda, a das ideologias neoliberais camuflada em discursos de "politicamente corretos" de que o sucesso individual seria mais vantajoso do que as ações coletivas.

Neste sentido, a Educação como componente da estrutura social deve ser compreendida como direito humano. O que podemos descrever é que a sala de aula já não é mais a mesma de outrora àquela de concreto armado, estes espaços estão em plataformas digitais e novos instrumentos didáticos pedagógicos são disponibilizados aos docentes e estudantes. Por certo, a escola já não é mais uma estrutura física cercada de altos muros, composta de várias salas de aula, abrigando muitos estudantes agrupados pela mesma faixa etária, com banheiros coletivos separados pelo sexo biológico, com inúmeras pessoas circulando e se construindo conhecimentos por todo lado. As salas de aula atuais se constituem das estruturas domésticas, de um aparelho de celular ou notebook e de cabeamento ou fibras ópticas para acessar em tempo real a WEB. Analisar os pontos apresentados já seria por demais enriquecedor de nossas práticas docentes, para perceber as desigualdades entre as relações sociais.

Mas o fato é que, nestes tempos de Pandemia, os docentes também se tornaram aprendizes de metodologias inovadoras para desenvolver suas aulas na Plataforma Classroom, inicialmente através de duas ferramentas básicas: o formulário docs e o meet. Se escancararam as diferenças entre as classes sociais. Os estudantes oriundos das menos favorecidas foram desafiados a buscar quinzenalmente suas atividades escolares no que foi denominado de atividades impressas. Se não havia aula regular, também faltou transporte gratuito de estudante e a merenda escolar foi distribuída num sistema de entregas pela escola àsr famílias cadastradas no CadÚnico, beneficiários do Programa Bolsa Família.

Diante das reflexões apresentadas se pensará o processo de ensino e aprendizagem, nas aulas de Sociologia se constituindo um laboratório vivo para a compreensão das diversas realidades sociais pelas lentes da concepção construtivista, que segundo Becker (2001),

> Significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especialmente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – [e sempre, um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais: e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (p.72)

Neste sentido, a sala de aula é o lugar por excelência onde se (re)constrói. Nela continuam interagindo sujeitos em torno dos objetos de conhecimento concomitantemente, e por esta ação, mediados pela ação docente, estudantes compreendem conceitos e produzem seus próprios conhecimentos a partir da análise conjuntural que se propõem novas leituras. Nesta trama tecida entre o sujeito e o objeto, a proposta continua sendo educar para ser e estar no mundo. Neste sentido, neste novo formato, as reflexões continuam a inquietar mentes que agora se pretendem protagonistas. A ação docente deve privilegiar a aquisição de competências Gerais e Técnicas. A palavra cidadania dá lugar a projeto de vida para o protagonismo como sinônimo de fazer escolhas, tomar decisões e responsabilizar-se pelas próprias escolhas. São estas as recomendações 04/2021 Normas Complementares do MEC – para a qual se perseguirá o componente curricular Projeto de Vida.

Mas por que as leituras de mundo resultantes dos fatos sociais e dos fenômenos naturais são tão necessárias na atualidade? A resposta de tal problemática remete a análise de circunstâncias novas, impacta e por eles também são impactadas ao se traduzir em inédita realidade mundial, da qual nenhum de nós consegue "ficar de fora" como mero observador.

Os acontecimentos, fatos e fenômenos locais são mais que nunca da responsabilidade individual que afeta diretamente o bem da coletividade. E o inverso também é verdadeiro, as ações coletivas se refletem diretamente na vida de cada pessoa. Por exemplo, não declarar períodos de lockdown pode retratar a falta de políticas públicas, não ter atitude solidária pode acarretar destruição em massa. Refletir sobre os resultados da ação individual ou coletiva permitirá sair do senso comum e não ser massa de manobra para escolher entre candidatos para ocuparem cargos governamentais do Estado. Isto quer dizer, que este processo só é possível desenvolvido por sujeitos ativos. (PIAGET; GRÉCO, 1974).

Neste sentido, outra autora vai defender que o estudante "aprende a pensar, elaborar e expressar adequadamente as suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade" (PIMENTA, 2002, p. 125). Na sala de aula sempre foi imprescindível a ligação entre Teoria e Prática. Troca que se dá por intermédio das interações sociais na aquisição dos conteúdos de cada disciplina. Deste modo, que "no diálogo, na partilha das ideias com os colegas, nos confrontos de pontos de vista, nas negociações com os outros" (p.130), que se produz novos conhecimentos.

E o papel do professor deste momento de interpretação histórica diante da efetividade da História ocorrendo no presente, qual é? Pois bem, continua sendo a do mediador que coordena os debates, organiza situações de conflitos cognitivos, estimula a interpretação e as críticas, motiva a escrever adequadamente, impõe tarefas que resultem novos pensamentos. Pimenta (2002), afirma que o docente mediador cria pontes, coloca-se como andaime entre as mudanças conceituais, estabelece analogias entre as culturas, transpõe pedagogicamente teorias e auxilia na elaboração dos argumentos apresentados na escrita e na fala. Isto quer dizer, que para o desempenho do exercício docente, o profissional continua a ter que estudar, planejar minuciosamente suas ações sempre revendo seus procedimentos técnicos, de modo que "ao levar os alunos a pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo a autonomia intelectual do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão [...] (PIMENTA, 2002, p. 131).

Haja vista que o processo de ensino e aprendizagem não se dá a partir do inócuo, o docente ao chegar em sua turma (agora online) se deparará com estudantes que trazem consigo uma bagagem de valores, crenças, tradições, alguns comportamentos herdados e outros adquiridos, os quais se formaram até ali. Esta estrutura cognitiva que sofrerá inserções de informações, provocará novas sinapses cerebrais. Esta constatação quase que de senso comum é ressaltante de processos subjetivos encontrado nos sujeitos que já trazem em si referenciais socioculturais, os quais foram formados por necessidades e motivações próprias. Portanto, a relação entre a teoria e a prática, deve ser percorrido pela **intencionalidade** no exercício da docência. Para o qual continua imprescindível o domínio dos conteúdos.

Neste contexto, o sujeito é ativo "em ação". Já o objeto, na sala de aula, poderá se dar a partir de uma problemática real, um fato histórico, um fenômeno, um recorte teórico específico. Becker (2003) define o objeto como o meio físico social, objetos materiais e as relações sociais, por isso resultante da linguagem, das imagens, dos ecossistemas, da cultura, de todo e qualquer movimento. E o quem é o sujeito?

> Sujeito é esse Ego que se expande na medida mesma em que age sobre o mundo e, de retorno, age sobre si próprio, retirando de seu fazer a "matéria" constitutiva de seu ser.

> É subjectum, isto é, emerge das profundezas de um organismo, mas não se reduz a esse organismo, pois interage com a cultura abstraindo – não só dessa cultura, mas, sobretudo, do resultado dessa interação – os mecanismos de seu desenvolvimento. Emerge da individualidade, mas não se reduz a ela: transborda-a. Revela-se na historicidade de uma pessoa, mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou a tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser radicalmente, o que era. Revela-se continuamente e continuamente, esconde sua identidade... e seu destino. É capaz de perguntar – apesar da angústia existencial que isso produz – pela sua origem e por seu destino. É também capaz de perguntar pela origem e destino de tido o mais. Transforam tudo em espetáculo de sua contemplação, inclusive sua própria destruição, desgraça ou contradição [...] (BECKER, 2003, p. 26).

Ainda pode ficar mais complexo ao pensar que cada sujeito é um ser único em transformação constante ao se deparar com objetos apreendidos inicialmente pelas sensações, se tornam percepções. Sujeito e objeto nesta dinâmica se traduzem através da linguagem materna (da fala) e se fazer conhecimento. O Plano de Trabalho de Docente (PTD) pode ser revisitado e alterado em conformidade a estrutura cognitiva da turma. Sendo ainda necessário oportunizar flexibilizações aos estudantes com necessidades especiais, em seus tempos diferenciados para a (re)elaboração de suas atividades pedagógicas. Se defende que falar exige a formulação de uma sequência lógica de pensamentos.

O pensamento é resultante da abstração reflexionamente. Becker (2001, p. 47), define a abstração como aquilo que o esquema de assimilação atual possibilita que se extraia da estrutura cognitiva consolidada, a que o autor chama de Esquema. O esquema disponível é síntese das experiências de abstração empíricas/reflexionantes anteriores. Nova informação sendo incorporada pode modificar este esquema pelo processo de acomodação e, para tanto, este movimento de voltar as estruturas cognitivas ora insuficientes para compreender os novos conceitos produz transformações nos esquemas que não respondem mais a contento a demanda posta. Isto é, processo mental de (re)organização, (re)construção do pensamento. Passar para um nível superior exige a consolidação do processo inferior, ou seja, na inadequação das estruturas já formadas, ao provocar novas analogias passa a autorregular-se num processo cerebral infinito que dura enquanto há vida.

E nas palavras de Piaget (2002), do qual Becker é um estudioso no Brasil, diria que as pessoas se desenvolvem por estágios que são responsáveis pelas estruturas cognitivas, inicia-se com o sensório-motor, ao nascer e evolui até o lógico-matemático por volta dos 12 anos de idade. Se fosse possível simplificar numa analogia, o sujeito incorpora as propriedades dos objetos por seus esquemas em ação denominado de Equilibração, resultante da Tomada de Consciência. Foi neste sentido que se pensou que a proposta de alfabetização para a Iniciação Científica no Ensino Médio, através do emprego da pesquisa de campo inovador, pelas tecnologias digitais.

Deste modo, se defende que a iniciação científica possibilita a aprendizagem da técnica na produção de leitura e escrita. Compreende que os conhecimentos científicos são verdades mutáveis, falíveis, parciais e relativos, também que não há neutralidade nas políticas públicas pensadas para a Educação. Se assim não fosse, a proposta da Educação nos possibilitaria compreender que somos sujeitos situados no mundo que por ele somos transformados ao transformá-lo. Isto é, a educação como um poderoso instrumento de emancipação cidadã.

Este processo, **ação social** por excelência. Retomemos Piaget (1974, p.39), o exercício da escrita e da leitura [...] não é um simples registro, mas supõe em toda situação uma

esquematização no sentido de uma assimilação do dado a esquemas comportando uma atividade do sujeito e, por conseguinte uma parte de inferência ou de pré-inferência". E, para concluir, se pode afirmar que o sujeito alfabetizado deve ser capaz de "aprender a escrever a sua vida, como autor e não como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se [...], faz-se críticas" (FREIRE, 1987, p. 11).

Tendo claros estes conceitos acerca dos quais o conhecimento se constrói, a partir da intencionalidade docente, se parte para a descrição do caminho metodológico perseguido nas aulas não presenciais de Sociologia, com os 2º Anos do Ensino Médio. Um projeto organiza etapas para se definir aonde se quer chegar, estabelecendo quais são os objetivos, o percurso metodológico, a seleção da teoria que norteará a discussão e o tempo gasto no cumprimento das tarefas dadas. O novo se inicia pelo nome dado, um título, normalmente provisório. Pois conforme o desenrolar do estudo um título mais adequado poderá surgir. O título deve expressar o conteúdo tratado na pesquisa. Tem que ser atraente, conciso e identifica o espaço aonde ocorreu. (BAGNO, 2009, p.27).

Na investigação científica, o produto final é a produção de material que serve também para a etapa de avaliação formativa. "Um texto é um instrumento poderoso de intervenção na sociedade" (BAGNO, 2009, p32). Quem escreve se faz protagonista de seu próprio conhecimento. Um texto com autoria própria se torna um documento que pode ser consultado. Atribui a quem escreve uma grande responsabilidade o que exige rigor metodológico.

Percurso metodológico

Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter exploratório. Quanto ao problema de pesquisa, a abordagem adotada foi a qualitativa. Para atingir os objetivos propostos tem como base a concepção epistemológica genética que situa o sujeito em ação. O instrumento empregado na coleta de dados se deu pelas aulas não presenciais (remotas e híbridas), as quais foram desenvolvidas na Plataforma Google Classroom numa escola pública de grande porte, utilizando basicamente duas ferramentas o formulário docs e o meet. A escola está situada na região central da cidade de Ponta Grossa, PR, conta com aproximadamente 2.000 matrículas. Funciona nos três turnos. Conta com 24 salas de aula. Atende apenas o Ensino Médio e Cursos Técnicos Profissionalizantes.

A descrição da prática docente

Parte-se da discussão de dois filmes brasileiros "Central do Brasil" de 1998, escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Beinstein, estrelado por Fernanda Montenegro e Vinicius de Oliveira e dirigido por Walter Salles. A história narra a história de Dora, uma professora aposentada que escreve cartas para pessoas analfabetas na Central do Brasil, no Rio de Janeiro. O outro, "Narradores de Javé" de 2003, conta a história dos habitantes do pequeno município de Javé que será submerso pela construção de uma represa. Lugar que poderia ter sido patrimônio histórico se os habitantes conhecessem está informação. As duas produções midiáticas se dão em torno de um problema crônico no país, o analfabetismo. O longa, Central do Brasil discute os processos migratórios de trabalhadores Nordestinos em direção as grandes metrópoles da região sudeste em busca por melhores condições de vida.

Narradores de Javé trata dos problemas do uso e da distribuição de terras, herança colonial de concentração latifundiária. São problemas das **estruturas sociais** refletidas nas relações sociais.

Terminado as sessões fílmicas os estudantes expuseram suas impressões. A proposta seguinte foi a de organizar os grupos de trabalho e um tema geral para cada turma. Elegeram (re)arranjos familiares, violência urbana/doméstica, o uso da propaganda como ideologia para a busca do corpo ideal e de consumo, profissões do futuro e a 4ª Revolução Industrial, abuso de drogas licitas e ilícitas na adolescência, os meninos pais na adolescência, o uso palavrões nas redes sociais – impulsos e transgressão moral, orientação sexual, (des) cuidado com o meio ambiente, entre outros. Os temas geradores partem de teoria de Freire (1987) ao afirmar que,

> É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (p.98)

Investigar os fatos concretos emergidos nas relações sociais, auxilia interpretar o cotidiano. Este é o processo que na Sociologia se denomina de estranhamento da própria realidade. E, se é práxis ao se apropriar dos fenômenos se adquire um novo olhar sobre eles, agora perpassados pelo processo da tomada de consciência, são frutos das interações sociais. Neste sentido, a função docente é mediatizar o processo cognitivo ao provocar ações de iniciação científica no Ensino Médio.

Mas ainda será preciso orientar quanto as etapas de um projeto de pesquisa. Minayo (1994) afirma que a fase exploratória sustenta a trajetória de uma investigação. O desafio se situou em adequar as orientações das DCE's, as aulas remotas e a iniciação científica. Deste modo se elegeu o roteiro de Marcos Bagno (2009) "Pesquisa na Escola: o que é, como se faz. Seguindo as orientações do autor que descreve o passo-a-passo do desenvolvimento de um projeto de pesquisa como ferramenta de aquisição do conhecimento tendo como possibilidades observar, construir hipóteses e testá-las a partir de leituras e escritas críticas advindas da realidade.

Embora a escola trate o tempo todo de teorias científicos, estudantes do Ensino Médio não tem qualquer preparo para saber como, onde, se faz conhecimento científico. Quem publica, para quem se publica os resultados de pesquisas. As reportagens vinculadas aos meios de comunicação, da divulgação da procura de uma vacina para a COVID-19 serviu como exemplo prático para esclarecer estas questões nas aulas via meet. Por certo nesta inovada proposta de aulas remotas, emergiram desafios já vividos nas aulas presenciais. Tais como: troca do tema gerador e do grupo de pesquisa original, a pouca confiabilidade dos dados coletados pelos questionários via formulário docs, já que foram utilizados os próprios grupos de redes sociais de cada estudante.

Mas por outro lado, não houve neste período grande movimento de remanejamentos de turmas e/ou horários de aulas, inadimplência para o envio das etapas trabalhadas – se tornou o processo avaliativo da disciplina, dificuldade com a indisciplina da turma nas aulas presenciais, autorização dos responsáveis para a efetivação da coleta de dados (entrevista ou aplicação de questionário), pois coube ao interesse de cada sujeito ser ou não participante na

coleta de dados, aumento na participação das aulas por se tratar de assuntos de interesse dos próprios estudantes.
As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) da disciplina de Sociologia preveem a pesquisa de campo como processo de formulação de hipóteses que se devem se dar anterior a apresentação dos conteúdos ou como forma de refutar ou comprovar as teorias sociológicas (PARANÁ, 2008, p. 95). Na página seguinte, afirma que os estudantes devem elaborar pré-projetos de pesquisa, com roteiro claro para a coleta de dados que serão apresentados através de gráficos que não pode se encerrar nos dados estatísticos, mas, ser objeto de análise.
Neste sentido, o próprio Freire (1987, p. 113) orienta que uma investigação ter êxito o pesquisador deve se aproximar dos sujeitos de pesquisa para uma conversa informal, ouvir os participantes e elaborar pequenos ensaios. Como observar os gestos e expressões corporais em levantamentos a partir do formulário assentado na plataforma do google docs? Estas etapas devem ser substituídas pela elaboração de hipóteses sobre o tema gerador. Uma hipótese bem elaborada direciona a percepção de riscos, contradições e limites da aplicação deste instrumento. O processo de escrita é um exercício de fazer, refazer, desfazer e fazer outra vez. Não se escreve de uma única vez sem ação cognitiva que provoquem novas sinapses. Isto é, só escreve, escrevendo. Um exercício prático e intelectual ao mesmo tempo que é intelectual e prático.

Discussões e resultados

Segundo Bagno (2009), a pesquisa está no cotidiano das pessoas. Ao ir ao supermercado e consultar o preço de produtos ou a simples observação de que horas são e da situação do tempo ao dar uma espiadinha pela janela. Investigar com o objetivo de encontrar respostas aos problemas apresentados, como no caso atual, por uma vacina eficiente na produção de anticorpos para a COVID-19 nos quais tem aprendido a atenção da população do mundo inteiro e o interesse dos pesquisadores de vários continentes. Como se pode perceber, pesquisa é coisa séria e os alunos '[...] só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar" (BAGNO, 2009, p. 21). O autor explica:

> Pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo *perquiro,* que significava "procurar; buscar com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca". (BAGNO, 2009, p. 17 *grifos do autor).*

Portanto, a ação de pesquisar exige um projeto. Projetar "é lançar ideias para frente" sabendo aonde se quer chegar. O conteúdo estruturante para os 2º Anos é Cultura e Indústria Cultural. Deste modo, surgiu as problemáticas de estudo. Os estudantes queriam saber: Em tempos de quarentena, as pessoas têm separado o lixo doméstico? (Aula Paraná nº 16). Quais os desafios emergiram da convivência familiar em tempo integral no que se refere ao tempo de permanência dos adolescentes nos Meios de Comunicação de Massa? (Aula Paraná, nº 12). Os adolescentes usam palavrões nos grupos de WhatsApp das turmas? (Aula Paraná nº 13) O corpo continua sendo usado pelas propagandas como mercadoria de consumo? (Aula Paraná nº 15). A partir daí apresentar as etapas da constituição de um projeto: Título, Objetivo, Justificativa, Metodologia, Produto Final, Fontes de Consulta e Cronograma.

Os objetivos são o ponto de chegada que conduz para a coleta de dados empíricos. Segundo Bagno (2009) é a contribuição daquele estudo para a comunidade. Portanto o objetivo está ligado a justificativa ao explicitar as contribuições sociais que seus estudos trarão ao aprofundar teoricamente os seus argumentos na defesa do projeto. Os objetivos se deram a partir das hipóteses levantadas pelas turmas, assim como a busca de um artigo científico que embasasse a discussão via Google Meet.

Quanto a Aula Paraná nº 16, as pessoas não possuem internalizados a cultura de separar o lixo doméstico. Para está discussão a turma buscou compreender os elementos culturais. Inferiram alguns apontamentos: Toda a rede de produção, circulação e consumo de bens e serviços ainda estão focados no lucro. Na Aula Paraná nº 15, a discussão se deu em torno da Indústria Cultural que utiliza os meios de comunicação de massa para vender seus produtos. Ao defender que a escola pode ser o espaço de efetividade de boas práticas de cuidados com o meio, através da Educação Ambiental leram e discutiram o texto Política de Educação Ambiental do Paraná e seus desafios, encontrado em Rosa e Carniatto (2015). Este estudo tem como objeto o meio ambiente, especificamente as Bacias Hidrográficas. Ao todo o Paraná é composto de 16 bacias hidrográficas. Ponta Grossa, fica na Bacia do Rio Tibagi. A partir do estudo passaram a separar o lixo doméstico e enviar para os coletores seletivos, que ocorre nos supermercados da cidade. Muitos desconheciam tal programa no município. As aulas permitiram inovar as atitudes dos estudantes e seus familiares.

A Aula Paraná de nº 13, justificaram que o uso de palavrões possibilita extravasar emoções, ainda levantaram a divergência de opiniões entre os docentes, pois cada um tem uma postura. Inexistentes referências que abordem a temática como apresentado na problemática pela turma. Mas pode-se discutir os processos de globalização com o desenvolvimento sem precedentes, das comunicações em redes. A facilidade que se mantém uma boa conversa, se tem notícias de um ente querido, acessa fatos longínquos, ocorreu o direcionando dos "Processos de Socialização", iniciados pela família. Deste modo a pergunta se deslocou para a interrogação qual a etiqueta adequada para usar a internet? Afinal, não se trata do fenômeno Bullying, mas de uso de uma linguagem expressa culturalmente entre os adolescentes. Do mundo virtual se tem a netiqueta, termo cunhado para os negócios na América do Norte, net (rede) etiqueta (regras de comportamento culturais). Fonseca e Ulbanere (2016) ressaltam "A importância do uso da netiqueta". Neste sentido indicam que toda troca de mensagens deve começar pela saudação, seja agradável. O emissor deve considerar que o texto fique o mais claro e conciso possível. Evite mensagens demasiadamente longas. Tenha bom senso, essa informação é realmente importante. Nada se exclui da internet este o ponto central a ser perseguido. Acuse o recebimento da mensagem. Nunca reenvie "correntes". É prudente não responder aos 'flames' (provocações). O teor de sua mensagem depende do grau de relacionamento estabelecido com o receptor.

E, por fim a Aula Paraná nº 12, cujo conteúdo foi os "Meios de Comunicação de Massa Tradicionais" perceberam o uso da TV não somente para o entretenimento e divergiram quanto a convivência familiar e trouxeram a tona a questão dos novos (re)arranjos familiares com o momento de formação de identidade pessoal como justificativas para os conflitos e reorganizar os papéis através da manifestação de afeto e cuidados redobrados com os aspectos educacionais, de saúde, da negociação das regras internas. Zani e Mansano (2017) ao abordarem as transformações institucionais: um estudo dos novos arranjos familiares afirmam que a família está em constante mudança e as raízes são multidimensionais

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

(históricas, econômicas, das relacional), estando no centro das atenções ideológicas no momento atual, perpassando aspectos políticos e jurídicos. Segundo as autoras, as instituições sociais são vivas promovem profundas mutações nas sociedades. As causas históricas o contrato de casamento se dá entre o casal. A mulher se inseriu ao mercado de trabalho após a segunda guerra e assumiu sua independência emocional e financeira, a conquista de direitos sobre a maternidade e sua sexualidade. Desafio está justamente em encontrar seus papéis na nova constituição e a superação do sentimento de não pertencimento ao grupo. Bem no meio, entre os discursos políticos-religiosos e as adequações legais, existe um adolescente.

Na sequência, na elaboração da metodologia se deve pensar na melhor forma para coletar dados da população que possam responder ao problema inicial. O método é o caminho que sustenta os resultados atingidos. Ninguém escreve para esconder numa caixa e guardar no sótão da casa ou enterrar no fundo do quintal. Escrevemos para alguém, um "destinatário coletivo" (BAGNO, 2009, p. 29). A Iniciação Científica no Ensino Médio são sementes que germinarão nos cursos de graduação e nos ambientes de trabalho, porque se aprende outra maneira de resolver problemas. Pois se construo um argumento está referenciado em pessoas que dedicam seu tempo para explicar as causas e os efeitos. "Quer dizer que o autor, antes de se aventurar e tratar daquele assunto, investigou tudo o que conseguiu para saber em que pé estava o conhecimento de sua área naquele momento" (BAGNO, 2009, p.35).

Dialogar e consultar diferentes fontes permitiu obter informações confiáveis a respeito dos apontamentos que embasam a discussão apresentada ao formar uma linha de raciocínio. E, por fim as tarefas devem compor o cronograma de ações. A organização do trabalho docente em tempos e espaços fixados burocraticamente oportuniza a realização de etapas.

Considerações finais

Ter o domínio da leitura e da escrita é imprescindível para emancipar-se. No exercício prático de inovar a prática docente sempre foi desafio na educação formal. A queixa sempre foi quanto ao número de alunos nas salas de aula, os baixos salários, a falta de equipamentos adequados para pesquisar apontando que os laboratórios estão sucateados, que o tempo de estar na sala de aula é insuficiente para tratar de todos os conteúdos da disciplina. A Pandemia da COVID-19 promoveu um movimento intenso para (re)inventar-se e inovar a ação docente. Todos estamos (re)aprendendo ser professores. A educação formal não estará sob os mesmos padrões, nunca mais estará. Os docentes precisam ser capacitados para o uso das tecnologias digitais.

Para inovar a prática docente, Carvalho e Gil-Pèrez (2001) afirmam que é necessária a mudança conceitual, compreendida pelos autores, como a transposição entre a linguagem científica e a cotidiana dos estudantes. Ao ser empurrados a uma mudança para a aquisição de domínios técnicos em nossas funções – sim, pouco explorados ainda pelos profissionais da Educação Básica. Deste modo, responder aos estudantes como se faz direcionou um (re)fazer-se docente. Neste sentido:

> Para que ocorra uma mudança na linguagem dos alunos – de uma linguagem cotidiana para uma científica – os professores precisam dar oportunidade aos estudantes de exporem suas ideias sobre os fenômenos estudados, num ambiente encorajador, para que

> eles adquiram segurança e envolvimento com as práticas científicas. É, portanto, necessária a criação de um espaço para a fala dos alunos nas aulas. Através da fala, além de poder tomar consciência de suas próprias ideias, o aluno também tem a oportunidade de poder ensinar o uso de um novo gênero discursivo, que carrega consigo características de cultura científica (CAPECCHI; CARVALHO, 2000 apud CARVALHO; GIL-PÈREZ, 2001, p. 114).

Neste processo, desenvolvido com o outro numa perspectiva colaborativa, foi possível ressignificar a natureza humana que é eminentemente social. As aulas não presenciais, pelas vias digitais (remotas e híbridas) o conhecimento se desenvolveu por processos de interação social. Aprender fazendo promoveu o movimento interno da epistemologia genética (PIAGET, 2000) para o qual o ensinar desafiou e instigou o estudante a pensar sua própria realidade. Como diz Veiga (2005, p.135) um "ser concreto, histórico, situado no tempo e no espaço, provenientes dos distintos meios socioculturais, com valores, expectativas, interesses e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida", que nestas condições jamais podem estar ignorados na ação docente. Pois a verdadeira educação se dá por meio da comunicação, que tem como base o diálogo freireano.
Neste sentido, a Iniciação científica para o Ensino da Sociologia se encerra com as palavras do próprio Freire (1987, p.18) ao afirmar que "alfabetizar-se é aprender a ler esta palavra escrita que a cultura se diz e, dizendo criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir".

Referências

BAGNO. M. **Pesquisa na Escola:** o que é, como se faz. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, F. **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf, Acesso em 01 de fev de 2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 jul. 2021.

CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P. de. Argumentação em uma aula de conhecimento físico com crianças na faixa de oito a de anos. Investigações em Ensino de Ciências. v.5, n.3, p. 171-189, 2000.

CARVALHO, A. M.P; GIL-PÈREZ, D. G. O Saber e o Saber Fazer dos Professores. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P.(orgs). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Cengage Learning, 2001.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clemont-Tonnere e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinícius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachteergaele e outros. Roteiro: Marcos Berrnstein; João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106min), son., color., 35mm.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para educação. Ijuí: Unijuí, 2003.

FONSECA. E. S.; ULBANERE, R. C. **A Importância do Uso da Netiqueta.** Disponível em: https://www.unaerp.br/documentos/2154-a-importancia-do-uso-da-netiqueta/file. Acesso em 19 out 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MEKSENAS, P. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano VII, nº 78, Mensal, Novembro de 2007. http://www.espaçoacademico.com.br/078/78meksenas. Acesso em: 07 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. et. al. (org). Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais)

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. [S.I.:s.n.], 2002. 102 min., son., color., 30 mm.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:** Sociologia. Departamento da Educação Básica. Paraná, 2008.

PARANÁ. Resolução nº 1.016, 03 abr. 2020. Institui Regime Especial de aulas não presenciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, [2020]. In. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba. Lei nº 10.663, de 06 de abril de 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED. Dispõe Sobre a Matriz curricular do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado.** Curitiba, 16 de dez de 2020. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em 15 de fev. De 2022.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. Titulo original: *Apprentissage et connaissence,* 1959.

PIAGET. J. **Biologia e Conhecimento.** 2 ed. Porto – Portugal. Rés Editora, 2000.

PIAGET. J. **Epistemologia Genética.** Tradução de Álvaro Cabral: revisão Wilson Roberto Vaccari. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA. Ribeiro da, M.; ARAÚJO. Marcos Lima de, R. . (2021). Educação na contramão da Democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário,** *19*(39), 6-14. Recuperado de https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143.

ROSA, M. A.; CARNIATTO, I. (2015). Politica de educação ambiental do Paraná e seus desafios. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, *32*(2), 339–360. https://doi.org/10.14295/remea.v32i2.5547. Acesso em 15 de fev. 2022.

VEIGA, I. P. Nos laboratórios oficinas escolares: a demonstração didática. In. VEIGA, I. P. (org). **Técnicas de Ensino: Por que não?** 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ZANI, M. R.; MANSANO, S. R. V. Transformações institucionais: um estudo sobre os novos arranjos familiares. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 38, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2017. DOI: 10.5433/1679-0383.2017v38n1p21. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/26598/21721. Acesso em 19 nov. 2021.

OS DESAFIOS DE PESQUISAR A INSTABILIDADE DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriela A. De O. Lima[1]
Elis Cristina Fiamengue[2]

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado que tem como objeto investigar a relação presente entre a disputa pela institucionalização da disciplina de sociologia e as reformas educacionais ocorridas entre os anos 1988 e 2018.
Desde a reabertura democrática a referida disciplina só volta a ser obrigatória no ensino médio através da lei 11.684/2008 e é retirada em menos de 10 anos com a lei 13.415/2017.
Este trabalho se construiu a partir de pesquisa e análise da história através de captação de dados e investigação de fatos políticos concernentes às reformas educacionais ocorridas no período entre 1988 e 2018, além de consultas a documentos escolares que possibilitassem a análise do currículo de Sociologia no Ensino Médio público do município de Ilhéus – Bahia.
Para tanto recorremos a pesquisas anteriores que trouxessem a história da disciplina, nacionalmente, desde sua primeira inserção no currículo da educação básica até a criação da Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, nos referenciamos em autores como Florestan Fernandes (1954), Moraes (2003;2004;2007;2011), Oliveira (2013), Silva (2010) e Santos (2004).
Além disso, buscamos acessar os documentos escolares que nos auxiliassem a compreender a implementação da prescrição curricular no âmbito da sociologia nos colégios estaduais de ensino médio do município de Ilhéus.
Para discutir sobre a instabilidade na institucionalização da disciplina no currículo da educação básica nos referenciamos em Ivor Goodson por compreendermos que as relações de disputa presentes no currículo interferem diretamente nessa instabilidade. E também nos apoiamos em Michael Apple na sua análise entre controle social e currículo.
A partir dos resultados preliminares coletados na pesquisa refletimos sobre as dificuldades em traçar os caminhos da institucionalização da disciplina devido à ausência de organização dos acervos de documentos escolares.

A História da Sociologia nas Reformas Educacionais

Ainda que existam pesquisas que trataram da instabilidade na institucionalização do ensino da Sociologia na educação básica o campo necessita de investigações que ultrapassem o aspecto legislativo e compreenda as motivações da inclusão ou retirada da disciplina nos aspectos políticos e sociais. Para realizar a pesquisa, almejando nos debruçar além da legislação, optamos por fazer um recorte a partir da Constituição Federal de 1988 a 2018. Optamos por esse período por se tratar do período democrático da história recente do Brasil. Verificamos que no período entre 1988 e 2018 a referida disciplina esteve presente no

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil, gaolima@uesc.br
2 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2002), Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil, ecfiamengue@uesc.br

currículo por pouco menos que 10 anos. Em 1988, ano da promulgação da Constituição Federal, a disciplina permanece como optativa e não há sugestão de carga horária mínima.
Nesse período ocorreram 3 reformas educacionais que afetaram diretamente a institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória do currículo da educação básica. A reformulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), a lei 11.684/2008 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – dezembro de 2018). De acordo com Oliveira (2013) e Silva (2010), a referida disciplina esteve de forma obrigatória no currículo entre 1930 e 1942. Vale ressaltar que ela estava presente enquanto disciplina obrigatória e tinha o nome de Sociologia. Diferente dos períodos posteriores em que alguns de seus conteúdos estavam presentes e, muitas vezes, em disciplinas com nomenclaturas diferentes. Como por exemplo, Educação Moral e cívica. Através da lei 11.684/2008 a disciplina passa ser obrigatória no currículo do Ensino Médio estando presente nas três séries (OLIVEIRA, 2013) (SILVA, 2010).
Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9.394/96, cujo artigo 36 aponta que os alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania, reforça-se na disciplina o objetivo de formar para a cidadania. Contudo, como destaca Oliveira (2013), o conceito de cidadania empregado no texto da LDB é "liberal, abstrato e universalizante."
Apesar das solicitações e tentativas das entidades profissionais de educação, a disciplina foi retirada do currículo com a implementação da LDB nº 9394/1996. O então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC / 1995-2003), o sociólogo presidente, não reconhece a importância da disciplina. Justifica que os conteúdos da Sociologia estariam presentes em outras disciplinas de forma transversal. Nesse momento, a sociedade civil organizada cobrou o retorno da disciplina no Ensino Médio e teve seu pedido recebido pelo deputado Padre Roque. O deputado apresentou um projeto de lei complementar à LDB, o PLC 09/2000. A emenda 09/2000 foi aprovada no congresso e senado. Porém, o então presidente FHC vetou o projeto aprovado e justificou-se reafirmando a transversalidade dos conteúdos da Sociologia em outras áreas do conhecimento trabalhadas em disciplinas já obrigatórias (OLIVEIRA, 2013).
Esta justificativa não foi aceita facilmente e as entidades se manifestaram de forma contrária. Pesquisadores também se posicionaram contra o veto. O professor Amaury Moraes escreveu um parecer em que discute, dentre outras questões, como se daria essa transversalidade defendida pelo presidente da república.
O parecer elaborado por Moraes (2007), se divide em duas partes. A primeira trata dos aspectos legislativos acerca do ensino da Filosofia e Sociologia. A segunda discute os aspectos pedagógicos. Ao se debruçar sobre as questões legislativas o autor verifica diferenças de interpretação no texto da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No item III do 1º parágrafo do artigo 36 da Lei 9.394/96 é dito que o educando deve demonstrar "domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania." Enquanto que nas DCNEM atribui-se a formação para a cidadania a todas as disciplinas das séries finais da educação básica. Além dessa questão, chama atenção para o uso dos termos "conhecimentos" e "estudos", sendo o primeiro substituído pelo segundo. De acordo com o autor, essa mudança na interpretação da lei, gerada pela DCNEM, flexibiliza a inclusão da Filosofia e Sociologia no currículo da educação básica. Tanto que gerou dúvidas por parte das instituições de ensino. Por fim, o Conselho Nacional de

Educação considera que a Filosofia e Sociologia devem ser tratadas como conhecimentos interdisciplinares. O autor ainda destaca que outras disciplinas (Biologia, Química, Geografia, entre outras) não constam explicitamente na legislação, contudo, não sofreram questionamentos a respeito de sua obrigatoriedade. Em artigo intitulado "O Veto de FHC: o sentido de um gesto" (MORAES, 2004), Moraes alerta para a constante flexibilização da legislação.

Outro argumento utilizado pelo então presidente, e rebatido neste mesmo artigo, diz respeito a ausência de profissionais da área. Moraes (2004) afirma que apesar de apresentar este argumento o governo não expõe dados que comprovem tal afirmação e ainda discute o desprezo que as instituições de ensino superior tinham acerca do exercício do magistério. Contudo, salienta que tais questões não são impeditivos para a permanência de outras disciplinas que, apesar de obrigatórias, apresentam ausência de profissionais formados na área e cita a Matemática como exemplo. Sobre recursos financeiros, Moraes (2004) afirma que educação é investimento e segue para os próximos pontos. E chega-se na transdisciplinaridade. De acordo com o governo da época, os conteúdos da Filosofia e Sociologia já estariam presentes no currículo das outras disciplinas como História e Geografia, por exemplo. Moraes considera esta visão como reducionista por considerar que os conteúdos de uma disciplina caberiam dentro de outra. Para explanar seu pensamento faz o comparativo com as linguagens, Matemática e Português. De acordo com o argumento do autor, passadas as séries iniciais, os conteúdos destas disciplinas estariam presentes nas outras disciplinas do currículo como Química, Física, Geografia, História.

Em 2002 tivemos eleições presidenciais e a coalizão liderada pelo PSDB foi derrotada nas urnas. O povo brasileiro elegeu um candidato de esquerda, nordestino e metalúrgico para a presidência da república. Apesar da expectativa gerada com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) para o cargo, a sociedade civil não presenciou um retorno imediato do projeto de implementação da Sociologia no ensino. Apenas no seu segundo mandato (2007-2010), em 2008, a Sociologia entrou obrigatoriamente no currículo do Ensino Médio através da lei 11.684/2008.

Apesar de ter retornado para o currículo, de forma obrigatória, a partir de 2008, a disciplina de Sociologia já estava presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio homologadas no ano de 2006. Ou seja, as discussões e planejamentos para o ensino da Sociologia estiveram presentes mesmo após o veto realizado no ano de 2000 pelo então presidente FHC.

Após dois mandatos de Lula, o Partido dos Trabalhadores conseguiu se manter no poder, elegendo, no ano de 2010, a primeira mulher para a presidência da República Federativa do Brasil; Dilma Rousseff (2011-2014). O cenário no ensino manteve-se durante seu governo. No seu segundo mandato sofreu um processo de impeachment, também conhecido como golpe jurídico-parlamentar. Já em 2017, logo após o impeachment, o vice-presidente Michel Temer, assumindo o lugar de Dilma, sancionou a lei 13.415/2017. Essa lei alterou o artigo 36 da LDB 9.394/1996 e retirou a obrigatoriedade do ensino da Sociologia na educação básica.

Antes dessa modificação na legislação foi sancionada a lei 13.405/2017. Esta instituiu as bases para a reforma do ensino médio. Tal modificação gerou impacto negativo nas ações que já vinham sendo estruturadas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Citamos aqui, como importante representativo deste impacto a carta de renúncia à presidência da comissão da BNCC escrita pelo professor César Calligari para o Conselho Nacional de Educação.

Na carta, divulgada em 29 de junho de 2018, Calligari expressa o processo de construção da BNCC ressaltando o caráter democrático de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e Educação Infantil. E ainda cita que, apesar de longo processo de elaboração e amplo debate dessas normas, elas foram homologadas respeitando os ritos democráticos de estudo e debate, ouvindo as diversas posições acerca do que deveria ser pensado para a educação das referidas etapas educacionais. Ao sancionar a lei 13.405/2017 o então presidente, Michel Temer, ignora todo o debate que vinha sendo construído em torno da reforma do ensino médio e decide de forma vertical as mudanças para as séries finais da educação básica. Calligari alerta que a concepção de BNCC, proposta pelo MEC, elabora a separação do ensino médio do conjunto da educação básica. Chegando ao ponto de contradizer o que foi definido na BNCC para as etapas anteriores. Calligari faz as seguintes ponderações sobre as mudanças implementadas:

> Começo por concordar que a elaboração de uma Base Nacional que defina direitos de aprendizagem de crianças jovens e adultos e que inspire a elaboração dos currículos é estratégica (necessária, embora não suficiente) para o avanço da Educação no Brasil. Assim dispõe a Lei do Plano Nacional de Educação. Aos direitos de aprendizagem devem corresponder os deveres do Estado e da Sociedade, dos governos, das escolas e das famílias. Portanto, desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, física, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? E mais: uma Base reduzida pode levar ao estreitamento do escopo das avaliações e exames nacionais que já consolidaram um papel marcante no nosso sistema educacional. E então? Exames como o ENEM também serão reduzidos, a indicar que, agora, muito menos será garantido e exigido? Incapazes de oferecer educação de qualidade, baixam a régua, rebaixam o horizonte. Essa, a mensagem que se passa para a sociedade. (CALLIGARI, 2018)

A implementação da BNCC foi marcada por muita polêmica e divergência sobre o texto. Entidades profissionais de educação, o meio acadêmico e entidades estudantis se manifestaram contrariamente ao que estava proposto. Depois de muita ação cobrando a inserção das demais disciplinas o texto foi modificado e tanto a Sociologia quando as demais disciplinas retornaram. Contudo, tiveram seus conteúdos diluídos nas chamadas competências. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada, em 14 de dezembro de 2018. A justificativa para a reforma do ensino médio proposta pelo MEC, através da BNCC, se alicerça na precariedade da educação pública e o seu atraso em relação ao desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2018).

A perpetuação da hegemonia burguesa e sua interferência no Currículo

Partindo da compreensão gramsciniana de hegemonia, entende-se que o currículo é parte fundamental na construção da unidade intelectual em torno da hegemonia burguesa dentro

da educação. Essa dominação busca perpetuação das relações sociais de dominação de uma classe sob a outra. Sobre isso APPLE (1982) afirma o seguinte:

> É importante pensar as escolas como mecanismos de distribuição cultural, uma vez que, conforme observou o marxista italiano Antônio Gramsci, um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade. (APPLE, 1982, p. 44)

Então, nos questionamos: Como é feita essa distribuição cultural dentro das escolas e, principalmente, como é realizada essa curadoria que seleciona o que vai ser trabalhado para o público periférico e o que vai ser trabalhado nas escolas da classe dominante? Um olhar ingênuo teria dificuldade de perceber essa diferenciação devido ao fato de que a legislação brasileira não faz tal diferenciação. Seja na lei, seja nas normativas homologadas pelo Ministério da Educação. Contudo, há uma distância significativa entre o que está posto na lei e a implementação. Para melhor entender isso precisamos compreender o surgimento do currículo.

De acordo com Apple (1982), o currículo surge a partir da primeira revolução industrial. Era preciso estruturar o que deveria ser ensinado para a massa de trabalhadores que iriam ocupar os postos de trabalho. Havia a necessidade de adequar a mão de obra às novas condições do trabalho fragmentado, coletivizado e especializado.

> Se temos de ser honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que a área do currículo tem suas origens no terreno do controle social. Seu paradigma intelectual tomou forma pela primeira vez no início do século e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem transmitidos a professores e a outros educadores. Naquela época, o interesse fundamental na área do currículo era o de controle social. (…) A ideia de controle social naquela época adquiria cada vez mais importância na American Sociological Society e era uma ideia que parecia conquistar a imaginação e a energia de muitos membros da *intelligentsia* nacional, assim como de poderosos segmentos da comunidade comercial. (APPLE, 1982, p. 75)

Dessa forma, o currículo é implementado nas escolas não apenas com o objetivo de organização e divulgação dos conhecimentos científicos básicos à vida cotidiana. Ele é implementado para controlar a massa de trabalhadores e construir uma formação que promova a aceitação das condições sociais postas em seu tempo. Este também é um dos elementos que impõem a atualização curricular de tempos em tempos. Apple escreve: "Um dos argumentos menos atraentes nos últimos anos tem sido o de que as escolas são relativamente desinteressantes, enfadonhas ou o que seja, em virtude da apatia." (APPLE, 1982 Pg 70). Argumentos semelhantes estão presentes na BNCC. Com o passar do tempo e avanço do desenvolvimento das forças produtivas, o modo de produção é modificado e necessita-se ajustar a formação da população que irá atuar na cadeia produtiva.

De acordo com Apple (1982), a origem do controle social como ideia ou interesse não está nas aflições de usar o conhecimento escolar para contemplar objetivos sociais conservadores. O controle social era um fim inerente a muitos programas de reformas sociais e políticas desenvolvidas durante o século XIX por meios estatais e particulares. Também era finalidade do controle social a manutenção da ordem, estabilidade e crescimento industrial diante de

tantas mudanças sociais e econômicas. Assim, Apple alerta que muitas das reformas lançadas, tanto para as escolas quanto para outras áreas, atendem de forma latente aos interesses sociais conservadores de estabilidade e estratificação social. Vale destacar aqui que Apple não atribui ao currículo apenas o papel de controle social. Ele também discute que é papel da escola ampliar a divulgação e produção do conhecimento técnico.

Assim, verificamos que as bases da estruturação curricular se fundam na organização e formação da população para manter a ordem social vigente. Quando a dinâmica de avanço social, político e econômico impõe conflitos e transformações as classes dominantes tratam de elaborar uma reestruturação que se manifesta através das reformas do estado e da educação. Não há espaço para críticas a esse modelo de sociedade produzindo assim o imobilismo e um estado de passividade moral e política travestido de estabilidade.

Sendo o currículo um instrumento tão importante para a ordem social e formação da população necessitamos compreender as dificuldades existentes no estudo do mesmo. Goodson nos alerta para essas barreiras afirmando que: "Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos." (GOODSON, 2005. p. 67) De acordo com o autor, essa forma de interpretar criticamente o currículo expõem as limitações da própria crítica por ferir o caráter prático do currículo, como surge e sua forma de execução. O autor destaca para a necessidade de estudos que se dediquem a investigar o "desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante." Com isto Goodson busca afirmar que o problema do currículo não é a prescrição em si, e sim sua natureza. Ele compreende que é necessária uma pesquisa capaz de contemplar os diferentes aspectos que compõem o planejamento e execução do currículo. Trazendo essa reflexão para a pesquisa sobre a institucionalização da Sociologia como disciplina do currículo da educação básica nos deparamos com uma dificuldade em conseguir reunir os dados necessários para promover essa reflexão mais aprofundada da participação da Sociologia no currículo escolar. Visitando pesquisas anteriores percebemos que há um bom conhecimento acerca da legislação. Contudo, quando buscamos por dados voltados mais diretamente para os roteiros de matéria, por exemplo, não conseguimos obter muitas informações. Compreendemos que isso dificulta um entendimento que proporcione uma visão mais ampla acerca das motivações da instabilidade presente na institucionalização da disciplina.

Goodson (2005) argumenta que para conseguir ter uma compreensão mais completa é preciso entender o contexto histórico mas, também, relacionar essa história com as ações atuais. Destaca para a necessidade de ampliar o entendimento sobre esse sistema e a importância de traçar as relações existentes entre compêndios, pedagogia, finanças, recursos, seleção, economia e todos os outros aspectos. Esse caminho proporcionaria uma identificação mais concreta das relações e impactos do currículo nos processos de escolarização.

O autor ainda relata que através de pesquisas que buscaram traçar a história das disciplinas escolares foi possível verificar um padrão na consolidação das disciplinas no currículo. De acordo com o autor as disciplinas costumam passar por três estágios, são eles: a) marginalidade/ status inferior no currículo; b) estágio utilitário, quando a importância se dá através da utilidade da disciplina; c) status de disciplina, quando a mesma passa a ter um conjunto exato de conhecimentos a serem trabalhados. Goodson nos relata que a partir de

1917 o currículo da escola secundária passou a ser fortemente influenciado pelas juntas examinadoras controladas pelas universidades.
Ao refletir sobre os caminhos da institucionalização da Sociologia no currículo da educação básica, no Brasil, entendemos que ela ainda encontra-se no estágio utilitário e travando suas batalhas para permanecer no currículo de forma obrigatória.

Resultados e Discussões Preliminares

Neste trabalho buscamos conhecer a história da institucionalização da disciplina de Sociologia na educação básica a partir de publicações realizadas nos últimos cinco anos acerca do tema. Além de conhecer as principais pesquisas e autores como Celso Machado, Simone Meucci, Amaury Moraes e Ileize Silva. E, a partir deste conhecimento caminhar rumo ao entendimento da instabilidade imposta à disciplina.
Instrumentalizadas com os conhecimentos acima, partimos para a investigação de como foi vivenciada a instabilidade do ensino da sociologia nos colégios estaduais do município de Ilhéus. A princípio para verificar como se deu na prática o que foi visto na teoria e, posteriormente, tentar identificar os impactos da instabilidade no currículo do ensino médio. Para isto optamos por verificar a presença da Sociologia nos currículos escolares através do exame da matriz curricular, plano de ensino ou programa da disciplina de Sociologia implementados nos colégios, respeitando o recorte da pesquisa (1988 – 2018).
Compreendendo a importância de verificar a implementação do currículo buscamos, junto aos colégios estaduais de ensino médio documentos escolares que nos auxiliassem na investigação da realização do currículo prescrito. Como dito por Goodson (2005):

> Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para o uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescritivo e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois. (GOODSON, 2005, p.71)

Com isto Goodson busca reafirmar que o problema da prescrição não é a prescrição em si, e sim sua natureza. Ele compreende que é necessária uma pesquisa capaz de contemplar os diferentes aspectos que compõem o planejamento e execução do currículo.
Durante o mês de Outubro de 2021, realizou-se a coleta dos dados em doze colégios da rede estadual, sendo um deles uma Escola do Campo. O que houve em comum na visita aos doze colégios foi o respeito às normas de proteção contra a COVID-19 e a dificuldade em acessar os documentos que precisava para a realização da coleta de dados. Diante da dificuldade em acessar tais documentos passamos a tornar relevante qualquer documento que comprovasse a presença da disciplina no currículo.
Dos doze colégios visitados apenas um possuía um arquivo minimamente organizado com as matrizes curriculares dos anos anteriores. Infelizmente, não conseguimos acessar os planos de ensino neste colégio pois os mesmos haviam se perdido numa mudança de local para

armazenamento dos mesmos. Nos demais colégios não nos foi permitido sequer acessar os locais em que os documentos estavam armazenados. A partir das dificuldades verificadas na coleta de dados, constatamos que a administração dos colégios estaduais do município de Ilhéus tem muita dificuldade para lidar com a documentação escolar. Dificuldades de seleção, armazenamento e trato desses documentos. Somada a essas questões podemos inferir que falta para os e as funcionárias da educação a compreensão de que a história escolar ultrapassa o que é vivido no tempo presente, ultrapassa os sujeitos que compõem aquela instituição de ensino, e que é preciso resguardar os registros.

O armazenamento de forma inadequada ou de difícil acesso, a desorganização e até mesmo descarte da documentação escolar se revelaram como os verdadeiros resultados da pesquisa. Ao nos depararmos com uma triste realidade acerca da documentação escolar buscamos entender melhor acerca do armazenamento e organização da documentação escolar. Um problema muito presente nas pesquisas que integram a área da História da Educação e tem como fonte os arquivos escolares, como pontua Bonato (2005).

De acordo com Medeiros (2003), a legislação é detalhista quando se refere a arquivos e elenca os sujeitos que os produzem e o que é caracterizado como arquivo. São considerados, legalmente, como arquivos: documentos produzidos por órgãos públicos; documentos recebidos por órgãos públicos; documentos produzidos por instituições de caráter público e entidades privadas; documentos produzidos e recebidos por pessoa física; suporte da informação ou natureza do documento.

Cabe ainda explicar que existe uma distinção entre os arquivos a respeito do seu uso e portanto, seu armazenamento. Documentos que passam por consultas regulares são chamados de documentos correntes. Os documentos que aguardam sua extinção ou recolhimento para reserva permanente são chamados de intermediários. E, a última categoria, documentos que devem ser conservados e possuem valor histórico são chamados de permanentes. (MEDEIROS, 2003)

Podemos considerar que dentro da distinção existente entre os arquivos os documentos correntes recebem maior zelo (justamente por estarem em uso) do que as demais categorias de arquivo. Em dois, dos doze colégios visitados, as secretárias relataram que alguns docentes, quando se preparavam para dar entrada na aposentadoria, buscavam de forma intensa por documentos que comprovassem seus anos de trabalho. Apesar disso, nenhuma das duas secretárias especificou que tipo de documento era objeto dessa busca, tão pouco comentou se havia algum tipo de organização da documentação para facilitar o acesso no momento em que fosse solicitado.

Diante desta situação, há que se explicar o papel do arquivo nas escolas.

> A importância do lugar do arquivo na instituição escolar tem acompanhado a afirmação desta instituição como um microcosmos com formas e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola. (MOGARRO, 2005)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Além das considerações de Mogarro a respeito das potencialidades de um bom arquivo escolar, acrescentamos a contribuição para traçar a História da Educação pois é nas escolas que se concretiza os currículos, planos formativos e projetos escolares. É preciso que a escola tenha sua memória particular preservada e divulgada. Mas também é preciso compreender o papel que ela cumpre na comunidade em que está localizada. Apresenta-se também, por meio da preservação dessa memória escolar, a possibilidade de cruzamento de dados locais e nacionais a fim de identificar a efetivação das políticas públicas e alterações curriculares que se referem à educação. Durante a busca por referências que discutissem sobre esse descaso com os arquivos escolares verificamos que esse problema é comum inclusive na forma de armazenamento. Em artigo, publicado no XI Congresso Nacional de Educação, Oliveira diz:

> Cerca de dois terços dos espaços onde estão guardados os documentos são inadequados, devido à falta de ventilação e iluminação, excesso de umidade, poeira etc. Consequentemente estão presentes na documentação poluentes atmosféricos, insetos, fungos, traças, entre outros problemas detectados e causadores do processo de destruição. Em grande parte dos arquivos, o acondicionamento dos documentos é feito em pastas, envelopes, encadernados, caixas de papelão; e também encontrados empilhados e sem nenhuma proteção. Em sua pesquisa, relata o autor, o acesso aos documentos muitas vezes era feito pela memória dos funcionários responsáveis, opção essa de muitos pesquisadores, ao se depararem com arquivos que se perderam ao longo do tempo por falta de preservação adequada. Enfim, a falta de preservação e conservação da documentação por parte das escolas constitui barreira no processo de pesquisar em seus arquivos. A falta de recursos financeiros e materiais, de mão-de-obra especializada para o tratamento da documentação também contribui para os fatores mencionados. (OLIVEIRA, 2013, p. 21092)

Essas dificuldades poderiam ser sanadas com investimento em mão-de-obra, recursos financeiros, materiais e sensibilização da comunidade escolar acerca da importância dos arquivos escolares. Afinal, esse é um problema que afeta a todos de forma direta. Professoras (es) e estudantes. Isto é consenso entre as referências utilizadas nessa pesquisa. Bonato (2005) alerta para a necessidade dessa sensibilização enquanto não se constitui uma política arquivística que dê conta de atender a toda essa demanda de estruturação dos arquivos escolares. A autora ainda alerta que já existe uma política semelhante para documentos médicos, por exemplo.

A presente pesquisa já contava com alguma dificuldade em reunir os dados necessários diante de toda essa problemática em que está imersa a documentação escolar. Mas a pandemia agravou a situação por reduzir o tempo disponível para realização da coleta de dados nos poucos colégios em que foi possível acessar algum tipo de documentação. Possivelmente, havendo mais tempo, haveria mais visitas aos colégios por conta do perfil perseverante de quem se arvora a realizar pesquisa. Contudo, ficamos restritas a trabalhar com os poucos dados que conseguimos em um dos doze colégios em que buscamos pelos arquivos escolares objetos da presente pesquisa. Dessa forma, seguimos para análise dos dados coletados através da interpretação da tabela organizada para facilitar a visualização dos dados no esforço de fornecer pistas do que foi o ensino da Sociologia em um dos colégios do município de Ilhéus no período entre 1988 e 2018.

No Colégio E.E.P.C.N.S. conseguimos acessar trinta matrizes curriculares referentes aos anos 1990 a 2012. Infelizmente, não temos as matrizes de todos os anos desse intervalo de tempo como é possível verificar na tabela presente no Anexo 1. Mas, a partir dos anos que

conseguimos, nós verificamos elementos interessantes a respeito do ensino da sociologia no Ensino Médio. O primeiro deles é a presença da disciplina nos diferentes cursos técnicos ofertados pelo colégio. No curso de Magistério, nos anos de 1990, 1991 e 2000, a disciplina está presente como pertencente ao currículo na categoria profissionalizante. Na matriz do ano de 1994 a disciplina aparece na categoria Diversificada. Nos anos de 1997 e 1998 encontramos a presença da disciplina no curso de Formação Geral (lei 7044/82) na categoria Diversificada. Nos anos de 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2007, 2008 e 2009 encontramos a disciplina presente no Ensino Médio dentro do currículo da Base Nacional Comum. E nos anos de 2010 e 2012 a disciplina de Sociologia está presente no currículo da Base Nacional Comum nos cursos Técnicos de Eletromecânica, Logística, Recursos Pesqueiros, Serviços de Restaurante e Bar e no Curso Técnico em Hospedagem. Apenas nos anos de 2001, 2009 e 2012 a disciplina foi trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio (2001 e 2009) e nos Cursos de Técnico em Hospedagem e Serviços de Restaurante e Bar (2012). Nos demais a disciplina esteve presente prioritariamente no segundo ano.

Com essas informações podemos perceber que a disciplina de Sociologia esteve presente no currículo mesmo no período anterior à Lei 11.684/2008. Inclusive nos currículos de cursos técnicos profissionalizantes. Seria interessante investigar os conteúdos da disciplina que foram trabalhados nesses cursos e talvez, compará-los com os conteúdos trabalhados no Ensino Médio regular.

Acreditamos que a disciplina não é incompatível com as orientações curriculares sintetizadas em competências de aprendizagem e a flexibilização do currículo impostas pelas reformas educacionais ocorridas nos últimos anos e discutidas na presente pesquisa. Tão pouco é incompatível com os cursos técnicos, como se verifica através de sua presença dos cursos ofertados pelo Colégio E.E.P.C.N.S.

Com isso, podemos inferir que existem outros aspectos que compõem a instabilidade da disciplina além das questões de burocracia, como bem discutido pelo professor Amaury Moraes, e reformas educacionais. Seria interessante investigar a interferência da burguesia brasileira nos rumos da educação nacional pois, a mesma tem uma característica muito própria de não tratar das questões sociais problemáticas das quais ela teve participação histórica. É assim na discussão sobre racismo, na qual ela se negou a discutir por muito tempo as relações escravocratas que ela mesma construiu. Buscando, inclusive, estratégias de "embranquecimento" da população brasileira. Da mesma forma que a burguesia e forças armadas interferem na discussão sobre o processo ditatorial que o país viveu de 1964 a 1985. Processo esse que exilou um por cento da população da época. Além de prender, torturar e muitas vezes assassinar as pessoas que denunciavam os crimes cometidos pelo governo ditatorial. A presença de uma disciplina que discuta as origens e bases das questões sociais presentes na sociedade brasileira não é atrativa à quem compactua para a perpetuação da desigualdade e exploração do trabalho.

Referências

APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, 2004.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio - Ciências humanas e suas tecnologias.* – Brasília, v. 3, 133 p. 2006.

_____. Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.* Diário Oficial da União, Brasília, 02 de junho de 2008.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; *e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Diário Oficial da União, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

_____. *Dados do Ministério da Saúde sobre a covid-19.* Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ acesso em: 08/11/2021

BONATO, Nailda. *Arquivos escolares como fonte para a História da Educação.* Revista Brasileira de História da Educação, SBHE, jul-dez/2005 (pp. 193 – 220).

CALLIGARI, C. *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.* In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Jun. 2018. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da acesso: 15/06/2020

COUTINHO, C. N. *A hegemonia da pequena política.* In F. de Oliveira; R. Braga; C. Rizek (orgs.). Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira (pp. 29-43). São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, F. *Palestra realizada no primeiro encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia.* In: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1954. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171 acesso em: 24/09/2021

GOODSON, I. F, Currículo: Teoria e História. Tradução: Attílio Brunetta. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere.* Vol 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luís Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MEDEIROS, R. H. A. *Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento.* In: Anais do Colóquio do museu pedagógico, 3., Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MORAES, A. C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. Revista Mediações, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007

_____, A. C. O veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 105-111

_____, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos Cedes, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

_____, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. Revista Brasileira de História da Educação, SBHE, jul-dez/2005 (pp. 75 – 99).

OLIVEIRA, A. *Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica*. Acta Scientiarum. Education, v. 35, n 2, p. 179-189, 2013.
SILVA, I. L. F. *O ensino das ciências sociais/Sociologia no Brasil*: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). *Coleção explorando o ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.

OLIVEIRA, M. Da G. L. *Arquivos escolares: fontes para história da educação*. Grupo de Trabalho: História da Educação, XI Congresso Nacional de Educação: Curitiba, 2013.

SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A PERSPCTIVA FREIREANA

Gilvan dos Santos Sousa[1]

Introdução

Neste artigo propomos defender a utilização da cultura popular e a oralidade nos espaços educativos das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, o público atendido por essa modalidade, ao vir para a escola, traz seus conhecimentos e experiências, osquais, muitas vezes, são ignorados por nós educadores, provocando um certo distanciamento dos indivíduos, tornando-a pouco ou nada atraente, tendo como consequência, a evasão escolar. Acreditamos que a escola deve direcionar o seu olhar para uma educação que valorize esses conhecimentos, garantindo, assim, que a experiência dos sujeitos seja respeitada, ao invés de padronizar métodos sem considerar essa peculiaridade. Esses conhecimentos são denominados por autores como Paludo (1994), de Educação Popular.
De acordo com a autora,

> A Educação Popular é veiculada ao ato de educar, a uma multiplicidade de ações ou práticas educativas plurais, com diferentes características, e bastante diversas, orientadas, entretanto, por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, a Educação Popular é resgatada como uma pedagogia, como Teoria da Educação, que sempre está em processo derevisão, de (re)elaboração e que se alimenta da reflexão sobre o ato de educar, visando (re)orientá-lo (p. 23).

Nesse sentido, a proposta da inserção dos elementos da Cultura Popular pode tornar-se um instrumento primordial no processo de integração educador-educando, uma vez que pauta-se em perspectiva de trabalhar "com o povo" e não "para o povo", e procurando envolver a realidade dos discentes, seja na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural, lazer, nas instituições religiosas, dentre outros espaços de convivências, como defende a educação alicerçada nos princípios freirianos.
Podemos notar, então, que a utilização de elementos presentes no relicário popular, pode transformar o espaço da sala de aula, num ambiente mais dinâmico e significativo para o público atendido, haja vista que sua cultura estará sendo respeitada.
Segundo Bosi (2012), a palavra *cultura*, por ser um derivado do grego, *colo*, significava, rigorosamente, "aquilo que deve ser cultivado". Tal expressão é um modo verbal relacionado com o futuro, pois, sua terminação *ura*, é desinência de futuro, daquilo que acontecerá, da

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/BA), graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2010), e graduação em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES. Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes e Especialização em Artes pela FACIG. coordenador Pedagógico Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc) da Uesb/BA.

aventura. Palavras terminadas em *uro* e *ura* são formas verbais que indicam projeto, algo que vai acontecer. Assim sendo, a "cultura seria, basicamente, o campo que ia ser arado, sob a perspectiva de trabalhar a terra" (BOSI, 2012, p. 2).

Esse termo, algumas vezes, é atribuído às artes de um modo geral, à comunicação de massa, tradições e crenças, ou mesmo, etapas ou períodos da civilização.

Muito teóricos no século XX, discutiram o tema cultura como fenômeno e objeto de estudo, os clássicos, Max Weber, Karl Manheim, Antonio Gramsci; os contemporâneos, como, Geertz, Bourdieu, Barthes, Giddens, ou ainda, alguns mais recentes, como, Darcy Ribeiro, Roberto Damatta, Muniz Sodré.

Segundo Santos (1983, p. 24), as várias maneiras de entender o que é cultura derivam de um conjunto comum de preocupações que podemos localizar em duas concepções básicas: "A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então, de grupos no interior de uma sociedade". Outra concepção, ainda, também descrita por Santos (1983, p. 44), está relacionada especificamente a um grupo social com seus conhecimentos, ideias e crenças. De um modo geral, podemos dizer que *Cultura* é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade; resultado do esforço coletivo pela conservação e aprimoramento de valores espirituais e materiais, que perpassam de geração a geração.

A mesma polissemia descrita acima para definir a palavra cultura, acontece com o conceito de cultura popular. Essa expressão surge associada ao povo, trata do conjunto de valores e saberes de uma classe, na maioria das vezes, excluída socialmente, por não estar ligada ao conhecimento científico, como a cultura erudita, voltada a uma elite social, econômica, política e cultural.

Santos (1983, p. 55) afirma que a "cultura dominante desenvolveu um universo próprio de legitimidade, expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido e controlado em instituições da sociedade nacional, tais como a universidade, as academias, as ordens profissionais".

De forma contrária, a cultura popular, é o resultado de uma interação ininterrupta, de pessoas com tradições e costumes próprios, crenças, ideias, artes, moral, transmitidos de formal oral.

Podemos notar a partir do autor, que cultura popular não se configura aqui apenas coma função unicamente de determinações políticas ou econômicas, mas para além destas, haja vista que envolve sujeitos diversos, através das quais recriam suas experiências de vidas, com significações próprias, o que nos leva a pensar a partir da definição semiótica de Geertz(1989, p.15), como "uma cadeia entrelaçada de signos, não se constituindo, portanto, num poder, sob circunstâncias contextuais", uma prática educativa, que valorize os conhecimentos dos educandos matriculados nas turmas da EJA, cujas histórias de vida podem se constituir, também, em histórias da escola e da própria educação.

Paulo Freire, EJA e cultura popular

A inclusão de elementos da cultura popular como causos, cantigas de roda, ditados populares, poemas e histórias registradas pelos estudiosos, dentre outras formas de expressões de saberes, nos espaços educativos, valoriza os indivíduos envolvidos no processo de ensino

aprendizagem, sejam eles do meio rural ou periferias das grandes cidades.
A partir do século XX, com o aparecimento dos novos meios de comunicação, as modalidades, cultura popular e cultura erudita, começaram a submergir sob o domínio da cultura de massa. Veículos de comunicação como o cinema, o rádio e a televisão, ganharam notório destaque e se dedicaram, em grande parte, a homogeneizar os padrões da cultura. Segundo Bosi (2000),

> A cultura de massa não passa, na verdade, de um oceano de imposiçõesditadas pelos meios de comunicação, muitas vezes identicamente destinadas às mais diferentes regiões e povos. Não é por outro motivo que as massas, sejam da América, Europa ou Ásia, apreciam e produzem a mesma arte, vestem as mesmas roupas, gostam das mesmas comidas. Não é por razão diversa que os estilos, as maneiras, as tradições, enfim, a cultura peculiar de cada povo vem dando lugar, em larga medida, a uma triste vitrine universal. Exatamente por não partir genuinamente dos povos, mas ser sempre uma imposição de cima para baixo, a pseudocultura se mostra indiferente e imuneàs profundas diferenças existentes, por exemplo, entre japoneses e italianos, ou entre norte-americanos e árabes, todos consomem o mesmo hambúrguer e tomam coca-cola (p. 102).

Os disseminadores da 'cultura de massa' têm como objetivo específico, atingir a massa popular, transcendendo, assim, toda e qualquer distinção de natureza social, étnica, etária, sexual ou psíquica, disseminando por meio dos veículos de comunicação em massa,que a serviço deste sistema, oprime incessantemente as demais culturas.
Adorno[2] faz severas críticas à indústria cultural, afirmando que esta "oferece apenas uma literatura desvalorizada às massas sob o pretexto de *status*, e que [...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social" (ADORNO, 2006, p. 114).
Essa padronização surte um efeito bem maior se a massa não tem o seu olhar e a sua sensibilidade educada sob o viés da multiplicidade cultural e pedagógica. Adorno afirma, ainda, que o consumidor não é visto como sujeito, e sim, como objeto.
A cultura de massa, tendo como referência as descrições acima, pode ser considerada como cultura dos alienados, pois alienação impede os indivíduos de pensarem e agirem por si próprios. Segundo Marx (2004, p. 33), "a partir do momento em que o homem substituir suas fantasias por pensamento condizentes à essência do homem, para comportar-se criticamente diante delas, a realidade desmontará", e o homem alienado, na maioria das vezes, não enxergaou entende problemas que o cerca, logo, não busca a transformação.
Ao debruçarmos sobre a obra "Conscientização "de Freire perceberemos que o autor descreve experiências vivenciadas no Brasil e em outros países, sempre atento a formação de um sujeito crítico, ressaltando a importância das práticas vivenciais de cada homem e cada mulher. De acordo com e "a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens" (FREIRE, 1980, p. 38). Em uma perspectiva libertadora de educação e de um modo mais especifico a Popular, Freire defende que essa deve ter como

[2] Adorno e Horkheimer usaram o conceito *indústria cultural* pela primeira vez em 1947. Quarenta anos depois, Adorno revisitava o conceito ("A indústria cultural", 1968, impresso no livro coordenado por Gabriel Cohn *Comunicação e indústria cultural*, p. 287).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ponto de partida a realidade do educando como subsídio de formação crítica dos sujeitos, construída de forma coletiva por compreender que a pratica educativa não deve pautar-se "uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia com o oprimido" (FREIRE, 2005, p.17) no intuito de libertar os sujeitos subjugados e esquecidos pelo sistema, e de um modo mais singular, o público atendido pela EJA.

Nota-se que o autor em destaque ao considerar relevante as atividades realizadas pelos sujeitos em seu espaço de convivência o colocam no papel de agente transformador da cultura e do espaço o qual está inserido no mesmo diapasão, assevera ainda que é "a cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e ou na memória e não 'incorporadas' no ser total e na vida plena do homem" (idem).

Dessa forma, entendemos que para a educação ser de fato um ato político libertador a comunidade deve participar de forma ativa no seu processo de construção, por compreendermos, "a qualidade que tem a educação de ser política" (FREIRE, 2005, p.28).

As afirmações acimas nos levam a perceber que educação popular precisa, ter como base um diálogo crítico e participativo, objetivando dessa forma a quebrar o silêncio do sujeito os motivando ação crítica e politizada em seu espaço de convivência. De outra forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se e sem sentido ou mecânico, ou simplesmente bancário onde educação transforma se em um:

> [...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] Onde:
> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 34).

Desta forma, cultura popular e cultura de massas não devem ser confundidas. Assim como Freire cremos que a sala de aula se torna um rico espaço de construção do conhecimento, na medida em que tomamos como ponto de partida, as vivências do educandoe sua forma de ver o mundo, e também, na medida em que a sociedade se torna cada vez maisdependente do conhecimento adquirido nos espaços formais, faz-se necessário que questionemos quais são os pressupostos que fundamentam a educação atual.

EJA e Freire: aprendemos juntos

A aprendizagem é uma atividade que se inicia desde o momento que nascemos e estende-se até os últimos momentos de nossas vidas. O educando, ao adentrar o espaço educativo

traz consigo uma gama de experiência e conhecimentos prévios, bem como sua leitura de mundo, a qual Paulo Freire afirma que "a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo" (1996, p. 139).

Freire (1996) afirma que as pessoas aprendem ao longo da vida, seus trabalhos e atividade ocupacionais que lhe propiciam uma aquisição de saberes, resultado da interação com as pessoas e o mundo o qual estão inseridos, denominados de conhecimentos informais, diferentes, mas não menos importante que os conteúdos formais. Apesar de esses conhecimentos serem importantes, faz-se necessário que o indivíduo procure uma instituição educativa que o direcione a formalizar e aprimorar seu conhecimento, agregando a eles o que é transmitido na escola, pois precisa dar resposta à demanda da sociedade.

Diante dessa demanda, porque não utilizarmos as experiências desses sujeitos e apartir delas, traçarmos estratégias de trabalhos na sala da EJA? Chartier (1996, p. 115)enfatiza que

> "[...] é importante multiplicar, no período da aula, as oportunidades para que os alunos falem sobre as situações da vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundode muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade.

Acreditamos que além de ensinar a alfabetizar, através de leitura e escrita de textos, é importante a valorização da expressão oral, de vivências e situações extraescolares que esses educandos trazem ao ingressarem no espaço educativo formal. Nesse sentido, Fávero et al (2000, p. 22) afirma que "o desenvolvimento do texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa atividade resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais.

De acordo com as afirmações acima, de Fávero (2000), podemos perceber que uma prática educativa produzida de forma coletiva, pode proporcionar uma interação, onde esses sujeitos possam atuar socializando e ocupando, de forma participativa no processo de aquisição de leitura e escrita.

Discutindo sobre os dados da pesquisa

Esse texto apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, realizada com alunos da EJA de uma escola municipal de Vitória da Conquista-Bahia, Brasil, que teve como objetivo compreender o uso dos elementos da cultura popular nas turmas da EJA. Buscamos trabalhar com algumas modalidades textuais como provérbios, lendas, receitas caseiras, enfim, textos muito próximos da realidade do público atendido, dessa forma, dividimos em grupos onde foram construídos cartazes, em seguidas abrimos para o debate.

Após as apresentações lançamos a seguinte questão: qual a opinião de vocês com respeito ao trabalho desenvolvido com esses textos?

Devido ao fato de as respostas se convergiram para o mesmo o sentido, elencamos três

educandos, sendo dois com nomes de cangaceiros do bando de Lampião[3], e uma com o nome da esposa de um dos componentes do grupo, aos quais responderam respectivamente:

> Eu achei muito legal, as vezes os assuntos das aulas ficam chatos, tem muta coisa que a gente não conhece, eu acho importante saber das coisas que tem nos livros, mas nos também temos história e cultura que achamos importantes e as pessoas nem sabem que existe (Moita brava);
>
> Muito bom, professor, essas coisas simples tornam as aulas mais gostosas, depois de um dia de trabalho na roça, fica até mais fáceis para nós aprendermos a ler e interpretar (Meia noite);
>
> Eu cresci ouvindo isso, e as pessoas usavam e davam valor a sabedoria dos mais velhos, mas a escola só dá valor aquilo que vem de outros cantos, por isso que as vezes achamos a escola cansativa (Lídia).

Percebe-se a importância de o educador propiciar a prática de leituras de diversos gêneros textuais, principalmente, os que abordam temas que permeiem a sociedade, presentes nas revistas e jornais, bem como os elementos presentes no relicário popular, a exemplo dos textos utilizados no trabalho aqui descrito. Cremos assim, que a inserção de leituras próxima das vivências dos educandos deixa de ser uma imposição, e se torna um processo de construção prazeroso. Dessa forma, lembra-nos Bamberger (1995, p. 58):"[...] Só se atinge o objetivo do ensino da leitura e da capacidade crítica, quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes os horizontes." Castilho (1998, p. 13) reitera essa afirmação dizendo que "[…] não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa, sob esse aspecto Alves (2012, p.230) ressalva que:

> [...] na sala de aula, o processo de apropriação e construção do conhecimento persegue o caminho que vai da síncrese, presente no momento inicial da problematização – que observará a necessidade de conhecer os saberes dos educandos sobre a temática em questão –, à análise, momento de compreensão da problemática em discussão mediada pelo conhecimento historicamente acumulado, momento de ad-mirar (Freire), [...] à síntese, ou organização que dá ao conjunto de problematizações realizadas uma nova significação sobre a realidade, possibilitando a tomada de consciência sobre a vida e a capacidade de identificar modos de intervenção no real.

Entendendo que ensinar não é apenas transferir conhecimento aos sujeitos aprendizes como afirma Freire (1996), p.12), acreditamos, a cultura popular agregada ao conhecimento sistematizado pode tornar-se numa rica ferramenta do processo de alfabetização de jovens e adultos, pois tende a valorizar seu modo de pensar o mundo, suas vivências e trajetórias no espaço social em que está inserido, e poderão facilitar o acesso a saberes considerados necessários à construção da escrita e leitura. Joutard (2000) nos mostra que "a força da história oral é dar voz àqueles que, normalmente, não as tem.

[3] Virgulino Ferreira da Silva, conhecido como Lampião, foi o maior líder do cangaço no Nordeste, promovendo ataques e saques e sendo morto em uma emboscada, em 1938. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/lampiao.htm#:~:text=Virgulino%20Ferreira%20da%20Silva%2C%20conhecido,nome%20mais%20conhecido%20do%20canga%C3%A7o.

Atendemos nas turmas de EJA, sujeitos com características bastante específicas e, muitas vezes, complexas, por isso, é de suma importância valorizar a trajetória de vida desses educandos, como também, sua história de construção cognitiva diante do intenso processo de transformação que nossa sociedade vem passando. Assim, não só os educadores, mas tambémos órgãos responsáveis pela educação devem pensar estratégias, que possam oferecer uma educação atrativa e que possam garantir que essas peculiaridades sejam respeitadas.

Daí acreditarmos que a valorização da cultura oral e a socialização entre pessoas com históricos de vida diferentes, trajetória de vida e particularidades próprias, pode transformar o ambiente educativo num espaço dinâmico de aprendizagem. Warshauer (2004, p.14) reitera o quanto pode ser rica essa troca de experiências de vida. "[...] Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido". Ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma o atribui. Nessa perspectiva, ao educador cabe o papel de mediar discussões, questionando e entusiasmando, de forma que possam ampliar, não só os vocabulários, como também os horizontes.

Nesse sentido, o papel da escola que vai além de alfabetizar, promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Para tanto, torna-se mister que o educador promova nas turmas da EJA, um processo ininterrupto de mediação, onde eles possam expor suas experiências de vida, refletindo a partir da realidade em que está inserido.

No que se refere à EJA, podemos observar que esta se constitui em uma modalidadede ensino da rede pública do Brasil, para a inclusão de jovens e adultos na educação formal, tendo o propósito de desenvolver a escolaridade dos que perderam a oportunidade de estudar na idade adequada. A sua regulamentação se encontra no Artigo 37 da LDB 9394/96, conforme se observa abaixo:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aosadultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Os alunos da EJA, de acordo com referida lei, compreendem a faixa etária a partir de 15 anos e tem suas próprias especificidades.

> [...] quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2005, p. 224).

Acreditamos, assim, que incorporar elementos da realidade dos educandos, trabalhados de maneira interdisciplinar, pode consistir num recurso de representação da realidade que auxilia no desenvolvimento cognitivo desses. Para Bosi (2003), a forma como enfrentamos determinadas situações e objetos, depende muito das nossas experiências vividas, pois, através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

No que se refere aos estudos sobre a EJA, de acordo com Soares (2011, p. 50), tendo como base as pesquisas apresentadas na ANPED (1999-2008), os seus são sujeitos classificados com base em três aspectos: a) a exclusão do processo de escolarização infância e na adolescência; b) recorte etário-geracional – condição de não-criança; c) inserção subordinada no mercado de trabalho – aluno - trabalhador.

O pensamento pedagógico defendido por Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, influenciou os principais programas de alfabetização e educação popular implementados no Brasil na década de 1960, desenvolvidos por intelectuais, estudantes e católicos, membros ativos engajados em grupos populares.

No contexto ditatorial foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o qual era parecido com o método de Freire, porém, esvaziado de seu conteúdo político. Com a LDB 5692/71, o ensino noturno era visto como expansão do ensino secundário e profissionalização de mão-de-obra para o mercado. Mas foi somente com a organização da sociedade civil na década de 1980, que o Estado reconhece a EJA como modalidade deensino. Na Constituição Federal de 1988, no Art. 208 já garante esse direito: "O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria". E com a LDB 9394/96, isso fica determinado para ser cumprido por todo o Estado brasileiro.

Porém, atualmente, a EJA, apesar de ser oferecida de forma regular, no que se refere à alfabetização, esta continua ainda sendo oferecida, geralmente, por meio do programa federal Brasil Alfabetizado, que disponibiliza recursos para serem implementados sob a responsabilidade dos estados ou municípios.

Conclusão

Sabemos que não existe presente sem passado e que nossas visões e comportamentos são resultados de situações vividas. Dessa forma, entendemos que oralidade e EJA são conceitos entrelaçados, mas, na maioria das vezes, para os educadores, tem se tornado complicado essa junção. Assim, a escola historicamente tem priorizado como importantes, os saberes pré-determinados por uma camada hegemônica, rejeitando a cultura oral, geralmente, produzida por camadas sociais desfavorecidas economicamente, sendo estes, saberes herdados da nossa cultura ancestral, lembrando, apenas, na semana do folclore.

Acreditamos que além do papel de alfabetizar, cabe à escola propiciar um ambiente de aprendizado voltado ao respeito e à valorização das culturas populares, cuja divulgação através da mídia é pouca ou quase nenhuma. Assim, à luz do conhecimento, cabe à educação valorizar as formas de expressão material e imaterial presentes na vida desses sujeitos. O passado se faz presente na maioria das situações por nós vividas, nas nossas ações cotidianas. Logo, é de suma importância, compreender as experiências de vida dos educandos da EJA, para dinamizar o processo do ensino. Assim, há uma participação ativa no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como, o reconhecimento e valorização da língua falada, a partir da compreensão das necessidades existentes e peculiaridades apresentadas na modalidade de ensino aqui referida.

Referência

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor. 2006.

ALVES, Solange Maria. Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, SC: Argos, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília**: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o habito da leitura**,1995.
BOSI, Alfredo. **A origem da palavra cultura**. Disponível em: http://www.litereart.org.br/paginas/edicoes/002/origempalavracultura.php . Acesso em: 20/09/2012.

_____. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: AteliêEditorial, 2003.

_____. **Cultura de massa e cultura popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei 5.692/71**. Diário Oficial, 12/08/71.

_____. **Senado Federal**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Chistiane; e HEBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FÁVERO, L. et. al. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio deJaneiro-Paz e Terra, 1996.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das Culturas**, Rio de Janeiro, LTC, 1989.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: ALBERTI,Verena et al. (Orgs.). **História Oral**: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo. Martin Claret. 2004.
PALUDO, Conceição **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Front Cover. Conceição Paludo. CAMP, 2001

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. BeloHorizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção de Estudos da EJA, 11

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e foradela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

COEVALUACIÓN CON RÚBRICA DE RELATOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ANÁLISIS DE MENSAJES EVALUATIVOS

Juan José Marabé Alzás[1]
María Eugenia Martín Nieto[2]
Ana Paredes Espinosa[3]
Elena Santiago Muñoz[4]

Introducción

La coevaluación se ha mostrado como un proceso beneficioso para el alumnado de diversos niveles educativos. En primer lugar, cuando un estudiante evalúa a otro está realizando un esfuerzo para redactar una sugerencia de mejora expresada en un lenguaje comprensible para el evaluado, ocasionando un gran beneficio a la persona que actúa como evaluador (Colognesi y Deschepper, 2018). Más concretamente, el alumno que evalúa mejora capacidades relacionadas con la metacognición, progresando en su capacidad para identificar problemas (Topping, 1998). En segundo lugar, el alumnado desarrolla su comunicación verbal y aprende a respetar diversos puntos de vista y opiniones (Van Gennip et al., 2010). En tercer lugar, la coevaluación permite que el alumnado aporte un feedback más frecuente que el que puede aportar el profesorado (Ladyshewsky, 2013).

Por otro lado, uno de los aspectos que genera mayor controversia es si la retroalimentación en la coevaluación debe aportarse por escrito o de manera oral. Biber et al., (2011) realizaron un meta-análisis formado por 306 artículos sobre retroalimentación de escritura y observaron que la retroalimentación oral tuvo mejor resultado que la presentada por escrito. Suh (2005) comparó el efecto de la retroalimentación oral y escrita en tareas de escritura de estudiantes de L2 en la Universidad de Corea. Los resultados arrojaron que los estudiantes tuvieron un mejor rendimiento cuando la retroalimentación por pares se proporcionaba oralmente, puesto que pudieron debatir más sobre los comentarios evaluativos y las sugerencias de mejora que cuando el *feedback* se aportaba por escrito. Además, también pudo demostrarse que los elementos en los que se centró la coevaluación fueron más diversos cuando el *feedback* fue proporcionado oralmente. Por el contrario, Van den Berg, et al., (2006) obtuvieron que la retroalimentación oral estaba muy centrada en un aspecto específico, mientras que la escrita estuvo más organizada debido al empleo de una lista de control. Por ello, concluyeron que es preciso coordinar la retroalimentación oral y escrita para que la evaluación por pares proporcione mensajes útiles evaluables. Además, es conveniente que el diálogo entre pares sea guiado por un adulto (Gorvine y Smith, 2015).

En la habilidad que nos ocupa, la escritura, se ha observado que hay que aportar mensajes que permitan que el autor del relato pueda reflexionar sobre la posible mejora de su escrito si tuviera la oportunidad de volver a escribirlo (Connors y Lunsford, 1993). Diversos trabajos

[1] Institución: Universidad de Extremadura; correo electrónico: jmarabea@alumnos.unex.es
[2] Institución: Universidad de Extremadura; correo electrónico: mmartinoc@alumnos.unex.es
[3] Institución: Universidad de Extremadura; correo electrónico: aparedesz@alumnos.unex.es
[4] Institución: Universidad de Extremadura; correo electrónico: esantiage@alumnos.unex.es

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

han documentado la forma en la que los profesores corrigen los textos de sus alumnos, observándose que habitualmente ponen el foco de interés en cuestiones superficiales (Sommers, 2011), más concretamente, las correcciones suelen centrarse en evaluar la gramática y la ortografía del texto, normalmente a través de una corrección específica que se indica sobre el error, habiendo pocos comentarios redactados en forma de pregunta (Fernández et al., 2016).

Por el contrario, cuando los compañeros evalúan a sus iguales utilizan frecuentemente preguntas para aclarar elementos que generan dudas (Mendonça y Jonhson, 1994). Aunque también suelen emplear en mayor medida que el profesorado la alabanza. Además, sus comentarios suelen ser más cortos, menores en número y no están orientados de una manera tan explícita hacia la mejora como los que aportan los profesores (Patchan, et al., 2009). Con respecto al elemento de la escritura en el que se centran, la coevaluación parece sugerir mejoras relacionadas con la gramática (Wu et al., 2015). Aunque Montanero et al., (2014) observaron que tras una coevaluación por pares guiada a través de una rúbrica en la escritura de un texto narrativo los alumnos mejoraron en cuanto al contenido de la historia, mejorando aspectos tales como la descripción de los personajes y el contexto en el que ocurría.

Objetivos

En el presente trabajo se pretende conseguir el siguiente objetivo: Analizar los comentarios evaluativos producidos por alumnos de Primaria al revisar la calidad de relatos con el apoyo de una rúbrica. Las cuestiones a las que pretende dar respuesta este estudio son las siguientes:

- ¿Qué amplitud tiene los mensajes evaluativos que aportan los estudiantes de Primaria cuándo evalúan un texto escrito por sus iguales?
- ¿Qué porcentaje de mensajes evaluativos en un contexto de coevaluación de textos narrativos se refiere a gramática? ¿qué porcentaje se refiere a ortografía? ¿qué porcentaje se refiere a otros elementos meta-evaluativos?

Metodología

En el estudio participaron un total de 16 alumnos escolarizados en 5º y 6º curso de Educación Primaria, que fueron seleccionados por conveniencia. Tras la redacción de un texto narrativo, los alumnos fueron distribuidos por parejas de manera aleatoria e intercambiaron los textos. Tras un breve entrenamiento en el uso de la rúbrica, los alumnos coevaluaron el texto de su compañero utilizando para ello la rúbrica para la evaluación de relatos de Montanero et al., (2014). Posteriormente, volvieron a intercambiar el relato y se inició una fase de discusión en la que cada alumno indicó al autor del relato el nivel de ejecución que había obtenido en cada criterio de la rúbrica y las sugerencias de mejora para mejorar el texto (en el caso de que tuviera oportunidad de hacerlo). Este intercambio verbal fue transcrito, generándose un total de 140 mensajes evaluativos que fueron categorizados utilizando las dimensiones amplitud, contenido evaluativo y contenido meta-textual del sistema de categorías propuesto por Fernández et al., (2016). No se utilizaron las dimensiones forma y ubicación, debido a que las correcciones no se realizaron sobre el propio texto, sino descontextualizadas en la rúbrica. En la tabla 1 se muestra el sistema de categorías:

Tabla 1. Sistema de categorías de comentarios evaluativos.

Dimensión	Categoría	Definición
Amplitud	1. Global	Feedbacks sobre el conjunto del texto
	2. Local	Feedback sobre uno o varios fragmentos del texto
Contenido evaluativo	1. Señalización	Símbolos o expresiones verbales en los que únicamente se identifica un fragmento del texto, ya sea erróneo o acertado, sin aportar nada más (por ejemplo, se subrayan faltas de ortografía sin corregirlas).
	2. Calificación	Expresiones numéricas, gráficas (flecha hacia arriba, letras que representan valores de una escala ordinal) o verbales, que conllevan únicamente un juicio de calidad. Pueden tener una valencia positiva (como las numéricas superiores al 70% de la escala empleada), intermedia (como la letra R o las numéricas entre 50-70% de la escala) o negativa.
	3. Pregunta	Símbolos o expresiones verbales interrogativas de duda o en las que se solicita aclaración.
	4. Corrección específica	Expresión gráfica o verbal que, además de señalizar un error, proporciona una instrucción específica o una alternativa mejor (incluye la supresión o adición necesaria de un fragmento).
	5. Corrección genérica	Expresión verbal que identifica una carencia o error que se repite (sin señalizarlo con precisión en el texto) y proporciona una instrucción genérica de mejora.
	6. Ampliación/alternativa	Comentario verbal en el que no se identifica un error pero que sugiere, ejemplifica o proporciona directamente una alternativa o ampliación no imprescindible del texto.
	7. Justificación	Comentario verbal en el que se explica o argumenta una alternativa (incluye los comentarios normativos).
	8. Otros comentarios	Otros comentarios verbales, como advertencias o medidas de refuerzo.
	1. Organizativo	Feedbacks sobre la organización retórica del texto o sus párrafos. En las evaluaciones de textos narrativos cabe distinguir, más específicamente entre marco, tema y trama.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

	2. Semántico-léxico	Feedbacks sobre tópicos o ideas del texto. Incluye la evaluación de la coherencia o de vocabulario específico.
	3. Gramatical	Feedbacks sobre la construcción morfosintáctica de las oraciones. Incluye la alteración del orden de palabras, la evaluación de la cohesión o de los signos de puntuación.
	4. Ortográfico	Feedbacks sobre la construcción ortográfica de las palabras.
	5. Otros	Comentarios sobre otros aspectos meta-textuales específicos, como los aspectos formales (caligrafía, margen) o la creatividad.
	6. Inespecíficos	Feedbacks globales, transversales o en los que no se expresa un contenido meta-textual específico. No incluye aquellas anotaciones que no tienen un carácter evaluativo.

Fuente: Adaptado de Fernández et al. (2016).

Una vez recogido y analizados todos los datos obtuvimos los siguientes resultados. En primer lugar, en cuanto a la amplitud de los mensajes evaluativos, un 52,14% de los comentarios se referían a aspectos locales del texto, frente a un 47,86% a aspectos globales.
En segundo lugar, haciendo referencia al contenido evaluativo los resultados reflejan que la calificación es el tipo de mensaje más habitual (24,29%), seguido de la señalización (22,14%) y la justificación (17,14%). En la tabla 2 se muestra el recuento y el porcentaje de cada categoría:

Tabla 2. Porcentaje y recuento de los mensajes en función del contenido evaluativo.

Tipo de contenido evaluativo	N	%
Calificación	34	24,29
Señalización	31	22,14
Justificación	24	17,14
Corrección específica	14	10,00
Pregunta	12	8,57
Corrección genérica	9	6,43
Ampliación	6	4,29
Alternativa	1	0,71
Otros comentarios	9	6,43

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, centrándonos en lo que se refiere al contenido meta-textual de los comentarios evaluativos los resultados reflejan que mayoritariamente se refieren a aspectos semántico-léxicos (34,29%) y organizativos (33,57%). Se encuentran en la situación opuesta los comentarios de tipo gramatical (7,14%) y ortográfico (7,14%). En la tabla 3 se muestra el recuento y el porcentaje de cada categoría:

Tabla 3. Porcentaje y recuento de los mensajes en función del contenido meta-textual.

Tipo de contenido meta-textual	N	%
Semántico-léxico	48	34,29
Organizativo	47	33,57
Inespecífico	23	16,43
Gramatical	10	7,14
Ortográfico	1	0,71
Otros	11	7,86

Fuente: Elaboración propia.

Por último, presentando atención a si lee el alumno que proporciona las sugerencias de mejora lee el texto del instrumento que apoya su evaluación literalmente, podemos afirmar que un 26,43% de los sujetos lo hace, mientras que un 73,57% de los mismos no.

Conclusiones

El presente trabajo tenía como objetivo: Analizar los comentarios evaluativos producidos por alumnos de Primaria al revisar la calidad de relatos con el apoyo de una rúbrica. Para ello, un total de 16 alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria fueron distribuidos por parejas de manera aleatoria y, posteriormente, intercambiaron los textos que habían escrito para que su compañero los evaluara. Estas evaluaciones fueron categorizadas en función de un sistema de categorías adaptado de Fernández et al. (2016).

Los resultados muestran un porcentaje algo mayor en mensajes evaluativos relacionados con los aspectos locales del texto. Este resultado coincide con los obtenidos en el trabajo de Van de Berg et al. (2000), en el que nos menciona que los alumnos que participan en experiencias de coevaluación oral de tareas de escritura suelen centrarse en aspectos más específicos del texto.

Por otra parte, ateniendo al contenido evaluativo existe una mayor utilización de las apreciaciones de calificación, señalización y justificación. Este resultado discrepa con el obtenido por Mendonça y Jonhson (1994) en el que se indica que los alumnos utilizaban principalmente preguntas cuando aportan feedback a sus compañeros.

Centrándonos en el contenido meta-textual, los alumnos proporcionaron fundamentalmente mensajes de carácter semántico-léxico y organizativo. Este resultado coincide con el obtenido por Montanero et al. (2014) en el que se obtuvo que la ayuda de los iguales mejoraban el contenido del texto. Aunque se observa que discrepa con el estudio de Wu et al. (2015), en el que los mensajes evaluativos en contextos de coevaluación se centraban en cuestiones gramaticales.

Finalmente, existe una gran diferencia entre los alumnos que sí leen literalmente el texto del instrumento de apoyo y los que no, siendo mayoría los que no leen literalmente el texto del recurso que guía la coevaluación.

Como conclusión puede indicarse que los comentarios evaluativos del alumnado son de carácter generalmente global, con forma de calificación, señalización y pregunta y dirigidos

fundamentalmente a la mejora del contenido textual. Es necesario tomar esta conclusión con cautela, debido a que los resultados del estudio están mediatizados por el tamaño de la muestra y el procedimiento de selección muestral (conveniencia). Por ello, se recomienda repetir el estudio utilizando sistemas de muestreo que aseguren su representatividad.

Referencias

Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: A meta-analysis. *ETS Research Report Series*, *2011*(1), 1-99.

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2018). La relectura colaborativa comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 4, 63-72.

Connors, R. & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44 (2), 200-223.

Fernández, M. J., Lucero, M. & Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de educación*, 372 (abril-junio), 63-82.

Gorvine, B. J. & Smith, HD (2015). Predicción del éxito de los estudiantes en un curso de estadística psicológica que enfatiza el aprendizaje colaborativo. *Enseñanza de la Psicología*, *42* (1), 56-59.

Ladyshewsky, R. (2013). Presencia del instructor en cursos en línea y satisfacción del estudiante. *The International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *7* (1), 1-23.

Lam, R. (2010). The role of self-assessment in students' writing portfolio: A classroom investigation. *TESL Reporter*, 43(2), 16-34.

Mendonça, C. O., & Johnson, K. E. (1994). Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, 28 (4), 745-769. https://doi.org/10.2307/3587558

Min, H. T. (2008). Reviewer stances and writer percepcions in EFL peer review training. *English for Specific Purposes*, 27 (3), 285-305.

Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Co-evaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 184-220. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881653

Patchan, M. M., Charney, D., & Schunn, C. D. (2009). A validation study of students' end comments: Comparing comments by students, a writing instructor, and a content instructor. *Journal of Writing Research*, 1 (2), 124-152.

Sommers, J. (2011). Reflection revisited: Using the class collage. *Journal of Basic Writing*, 30(1), 99–129.

Suh, J. (*2005*) 'Peer *Feedback* Interactions in EFL Compositions: *Written Feedback* versus *Oral. Feedback*'. *English Teaching*, 60 (4), 91-116.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Reseach*, 68 (3), 249-267.

Van den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Principios de diseño y resultados de la evaluación por pares en la educación superior. *Estudios de Educación Superior*, *31* (3), 341-356.

Van Gennip, NA, Segers, MS & Tillema, HH (2010). La evaluación entre iguales como actividad de aprendizaje colaborativo: El papel de las variables y concepciones interpersonales. *Aprendizaje e Instrucción*, *20* (4), 280-290.

Wu, W-C. V., Petit, E., & Chen, C-H, (2015). EFL writing revision with blind expert and peer review using a CMC open forum. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), 58-80. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.937442

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SEUS BENEFICIOS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

Orlando Ferreira Da Silva Neto[1]
Liana Eida Marques dos Reis[2]
Lindemberg Costa Junior[3]
Karla Maysa Bringel Machado Araujo[4]
Silvia Monica Moura Lima[5]
Vicente Gregório de Sousa Filho[6]

Introdução

Para Domingos (2012), a educação financeira precipuamente não é baseada somente em método, técnicas e artes, mas sim na metodologia das escolhas racionais para uma diversificada evolução no crescimento de sustentabilidade perante hábitos saudáveis, gerando benefícios que visam melhorar a sua compreensão em relação às concepções e produtos monetários, de maneira que, com informação, formação e orientação, sejam capazes de fortalecerem os valores e as competências necessárias.

Assim, como destaca Kruger (et al, 2009), a contabilidade rural deriva como o conhecimento de se persuadir em uma ampla programação, liderança e planejamento para melhor eficiência sobre como ter aprendizado e alto controle sobre seus gastos, despesas e um próspero proveito no decorrer de seus lucros agrícolas perante as atividades pecuárias.

De acordo com (BALSADI 2001) o produtor agrícola em virtude do crescimento pecuário, apenas se afligia nas táticas e comando para o zelo do campo. Entretanto, indispensavelmente, o agricultor terá que se ampliar nas concepções financeiras para maior planejamento que permite a elaboração de um fluxo de gestão sustentável para amplo negócio, tendo como aprimoramento de seus gastos de modo a perseverar e prosperar com suas propriedades agrárias.

Esta pesquisa se estrutura a partir do delineamento da seguinte problemática: quais os fatores que influenciam o uso dos recursos naturais sustentáveis como geração de renda na vida dos agricultores familiares no município de Araioses no Maranhão?

Para responder a esse problema de pesquisa, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores que influenciam o uso de recursos naturais sustentáveis como geração de renda utilizando a educação financeira no cotidiano dos agricultores familiares no município de Araioses no Maranhão.

Esta pesquisa justifica-se por metas tais como a percepção da aplicação dos recursos naturais sustentáveis na vida do produtor rural melhora a qualidade de vida destes, com a finalidade de fazer com que a educação financeira ajude na melhoria e expansão da evolução gerencial da agricultura familiar, visando no aperfeiçoamento em relação a bioeconomia, bem como podem elaborar um melhor planejamento de vida sustentável para aumentar seus resultados.

Metodologia

Como metodologia foram utilizadas a análise bibliográfica através da leitura de obras, artigos e reportagens que tratam sobre a educação financeira, bioeconomia e o uso de recursos naturais sustentáveis como geração de renda e a coleta de dados tendo em vista a realidade da agricultura familiar.

A metodologia utilizada para atingir o objetivo dessa pesquisa é o método de pesquisa Survey, com caráter quantitativo, descritivo e de corte transversal, porque ao utilizar esse método se permite obter dados para análise e informações referentes às características de determinado grupo pesquisado (FREITAS et al., 2000).

A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação de um questionário impresso formada com 20 perguntas fechadas, aplicado junto a 30 agricultores familiares no município de Araioses no Maranhão.

De acordo com pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2017, foram identificados 2.266 agricultores familiares que residem e trabalham no município de Araioses.

O questionário foi aplicado no mês de junho de 2021. Estruturado inicialmente estabelecendo se uma questão de controle, pergunta de número um, onde se busca saber se os respondentes são agricultores familiares e se conhecem a educação financeira, determinando assim se o respondente entraria ou não na pesquisa. As demais questões foram ligadas ao objetivo da pesquisa e a caracterização da amostra.

Este questionário, instrumento de coleta de dados primários, aplicado junto aos agricultores familiares no município de Araioses. Após coletados os dados foram realizados uma análise através de gráficos, tabelas e a caracterização da amostra.

Resultados e discussão

Os dados da tabela referem-se à caracterização da amostra, que trata de informações das características dos agricultores familiares de Araioses no Maranhão.

Tabela 1 - Caracterização da Amostra

CATEGORIAS	DIVISÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
1 GÊNERO (GEN)	**MASCULINO** FEMININO	**36** 14	**72%** 28%

2 IDADE (ID)	MENOS DE 31 ANOS DE 31 A 40 ANOS **DE 41 A 50 ANOS** DE 51 A 60 ANOS	8 8 **17** 14	16% 16% **34%** 28%
	MAIS DE 60 ANOS	3	6%
3 GRAU DE ESCOLARIDADE (GE)	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO **ENSINO MÉDIO INCOMPLETO** ENSINO MÉDIOCOMPLETO SEM ESCOLARIDADE	11 4 **13** 10 12	22% 8% **26%** 20% 24%
4 TEMPO DE SERVIÇO (TS)	MENOS DE 3 ANOS3 ANOS **MAIS DE 3 ANOS**	5 8 **37**	10% 16% **74%**
5 QUANTIDADE DE FAMILIARES QUE TRABALHAM NA AGRICULTURA(QFTA)	**ATÉ 3 PESSOAS** **DE 4 A 6 PESSOAS** ACIMA DE 6 PESSOAS	**21** **21** 8	**42%** **42%** 16%

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

Assim, é possível notar, na tabela 1 que, a maioria dos respondentes ocupa a faixa etária acima de 41 a 50 anos (34%), porém 28% das pessoas respondentes têm idade entre 51 e 60 anos e 16% entre ambas de 31 a 40 anos e menos de 31 anos, sendo também de boa representatividade.

Quanto ao gênero, o de maior quantidade foi o gênero masculino (72%) contra 28% dos respondentes representados por mulheres. Em relação à escolaridade, percebeu- se que a maioria possui ensino médio incompleto, com 26%, entretanto, as pessoas sem escolaridade obtiveram grande representatividade (24%).

Como mostra os dados da tabela, 74% dos trabalhadores estão a mais de 3 anos atuando na agricultura familiar, 16% a 3 anos e 10% atuam a menos de 3 anos. Em relação à quantidade de familiares que trabalham na propriedade observou-se que 42% afirmaram que trabalham de 3 até 6 pessoas e uma minoria de 16% acima de 6 pessoas.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

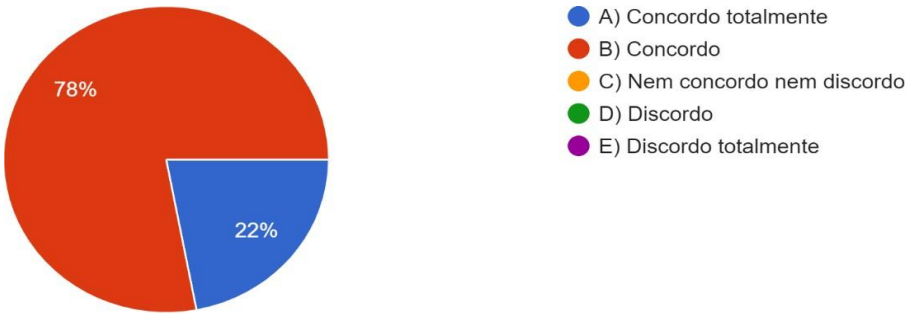
Em resumo, a maioria dos respondentes são pessoas de idade média, independente do gênero, com grau de escolaridade médio incompleto e trabalham como agricultor familiar há mais de três anos.
Dentre a aplicação do questionário com os agricultores, todos afirmaram que utilizam algum recurso natural sustentável como geração de renda que esteja relacionado com a educação financeira no seu cotidiano. Ou seja, quem respondeu a pesquisa atua como agricultor familiar no município de Araioses, validando a amostra obtida.
Em relação às demais questões referentes à utilização de recursos naturais sustentáveis como geração de renda pelos agricultores familiares, seguem os resultados da pesquisa através de gráficos. Para analisar as respostas das questões, calculou-se a porcentagem de cada pergunta do questionário.
O resultado da análise encontra-se nos gráficos a seguir.
No gráfico 1, apresenta-se a análise das ações sustentáveis no dia a dia.

Gráfico 1: Ações sustentáveis realizadas no dia a dia

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 1, diante das ações sustentáveis no dia a dia, nota-se que 84% dos agricultores familiares plantam novas árvores ou reflorestam áreas desmatadas, 10% dedicam- se no reaproveitamento de água, 2% dentre ambas as ações se empenham nos meios de reciclagem, na conservação dos rios e demais cursos d`água e preservação do ar. Segundo Veiga (1996), observa-se o empenho das famílias lavradoras para o avanço de uma lavoura que torna possível o crescimento sustentável. Eles levam como responsabilidade o estímulo de lutar com a eliminação sob os agros ecossistemas, usam e preferem recursos naturais e manufatura de alimentos.
Observa-se no gráfico 2, a importância do conhecimento sobre a educação financeira e a sustentabilidade para obter melhores resultados na agricultura familiar.

Gráfico 2: A importância do conhecimento sobre a Educação Financeira e a sustentabilidade para obter melhores resultados na agricultura familiar



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 2, consta-se que 78% dos agricultores familiares concordam que é importante conhecer sobre a educação financeira e a sustentabilidade para obter melhores resultados na agricultura familiar, ainda confirmando esse resultado 22% concordam totalmente. Isso implica dizer que os agricultores buscam maior conhecimento para lidar com os seus ganhos de forma mais consciente e inteligente, garantindo maior planejamento diante de seus processos agrícolas e maior equilíbrio entre o suprimento das necessidades humanas, visando a preservação e exploração dos recursos naturais.

De acordo com Domingos (2012), descreve no livro "Terapia Financeira", a educação financeira visa o comprometimento educacional sob melhoria do comportamento dos indivíduos em busca de uma conscientização mais ampla sobre a tomada de decisões financeiras.

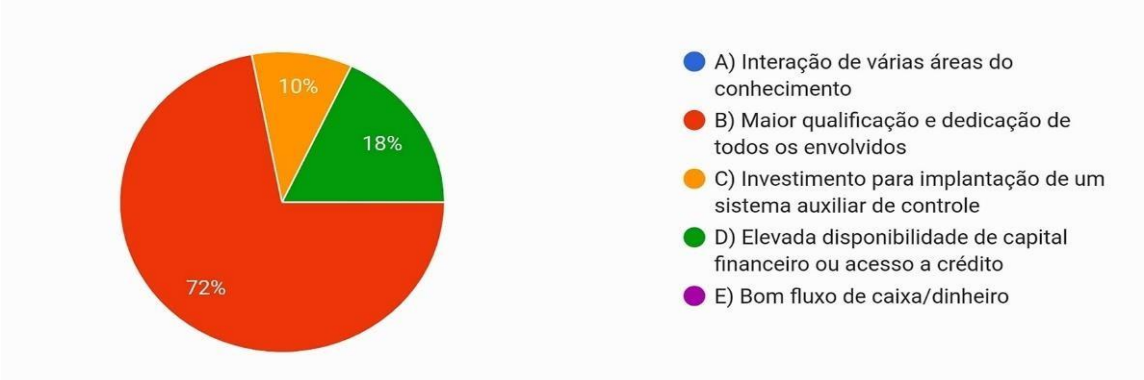
O gráfico 3 deixa explícito a observação da utilização de elementos voltados à bioeconomia na manutenção das atividades para maior ganho na produtividade.

Gráfico 3: Utilização de elementos voltados à bioeconomia na manutenção das atividades para maior ganho na produtividade

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 3, observa-se que 92% dos agricultores familiares capinam a roça nos primeiros 4 meses, 6% selecionam e preparam as sementes para o plantio e 2% mantém espaçamento de pelo menos 1 metro entre plantas.
Conforme Padua, Schlindwein e Gomes (2013), o agricultor tem um conhecimento muito importante no avanço econômico do país, com suas características como: manufatura de alimentos, desenvolvimento lucrativo e serviços para as famílias incluídas, tornando possível uma redução de êxodo agrário, auxiliando muito na geração da ecologia, que estabiliza a variação de alimentos e reduzindo a utilização de equipamentos industriais.
Verifica-se no gráfico 4, as tecnologias desafiadoras para o agricultor familiar.

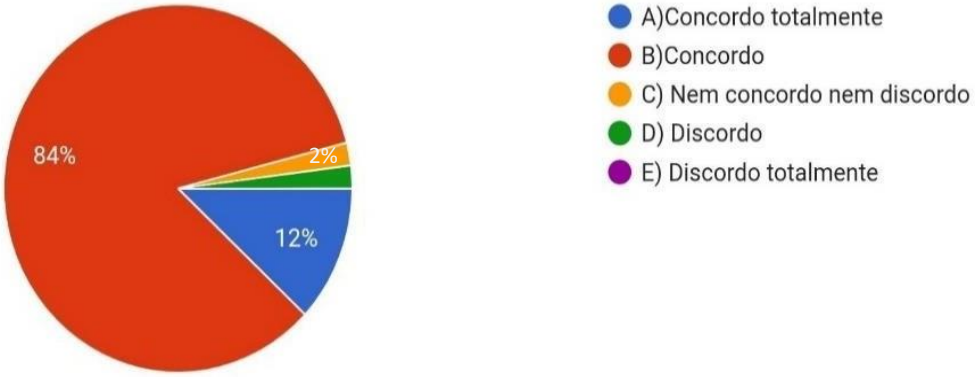
Gráfico 4: Tecnologias desafiadoras para o agricultor familiar



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 4, dentre os entrevistados e sobre os maiores desafios tecnológicos que enfrentam diante de seus serviços pecuários, 72% afirmam que seja a maior qualificação e dedicação de todos os envolvidos, 18% acreditam na elevada disponibilidade de capital financeiro ou acesso a crédito e 10% constam o investimento para a implantação de um sistema auxiliar de controle. De acordo Marion (2012), os agricultores, a maioria, não aceitam usar a tecnologia, porque não acreditam no subsídio que ganha a favorecer uma maior produção com pouco de conhecimento em relação a tecnologia e por não diferenciar educação financeira como assistência na produtividade, ampliando excelentes resultados, tem maior facilidade na administração, um maior domínio monetário.
O gráfico 5 apresenta a separação das despesas particulares das despesas de comercialização de produtos agrícolas.

Gráfico 5: Separação das despesas particulares das despesas de comercialização de produtos agrícolas



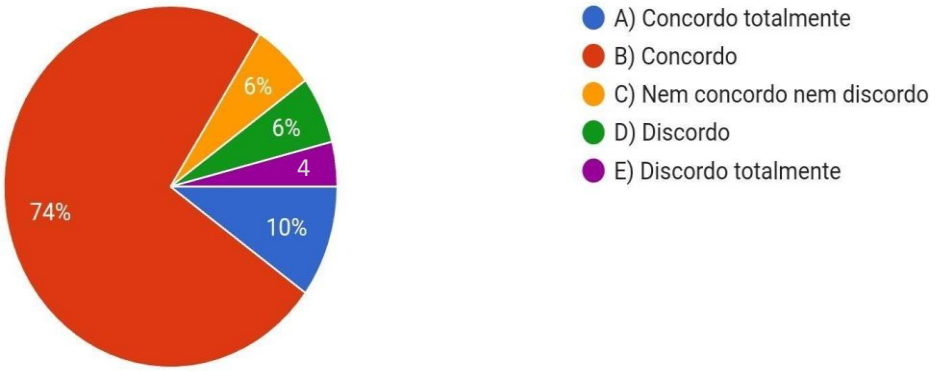
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 5, mostra que 84% dos agricultores familiares concordaram sobre fazer a separação de suas despesas particulares das despesas de comercialização de produtos agrícolas, 12% concordaram totalmente e 2% dentre ambas as análises, discordaram ou nem concordaram nem discordaram.

Ou seja, a separação das despesas, seja pessoal ou comercial é um fator muito importante para maior facilitação e organização das atividades, metas e orçamentos dos agricultores. Assim, o procedimento da tomada de decisões se tornará mais evidente, rápido e eficaz. Para Franco (et al., 2015), quando as despesas são controladas de maneira eficiente, o processo de tomar decisões se torna mais fácil. Uma maneira eficaz de controlar as despesas, é os relatórios de despesas e fluxo monetário mensal. Também é importante ter consciência dos valores do mercado, pois a lucratividade aumenta.

O gráfico 6 apresenta registro da produção e/ou atividade como agricultor familiar no dia a dia.

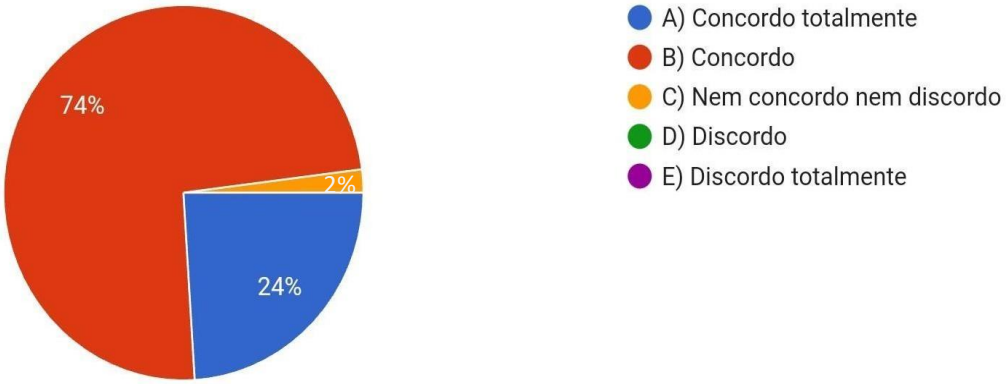
Gráfico 6: Registro da produção e/ou atividade como agricultor familiar no dia a dia



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 6, mostra que 74% dos agricultores familiares concordaram em fazer algum registro da sua produção ou atividade antes de realizar os gastos sobre seus serviços, o que é muito importante para não terem prejuízos futuros ou acumulados, 10% concordaram totalmente, 6% dentre ambas as análises, discordaram ou nem concordaram nem discordaram e 4% discordaram totalmente.
Isso implica dizer que, a maioria dos agricultores está buscando cada vez mais fazer os seus registros e sabem que isso é muito importante para o desenvolvimento do trabalho na agricultura familiar.
Conforme Kruger et al., (2009), a contabilidade rural serve como meio de planejamento e controle para tomar decisões no meio do negócio, sendo um diferencial aplicado. Dar benefícios ao agricultor gera informações sobre custos, lucros, despesas.
No gráfico 7 mostra o auxílio do conhecimento contábil na tomada de decisões.

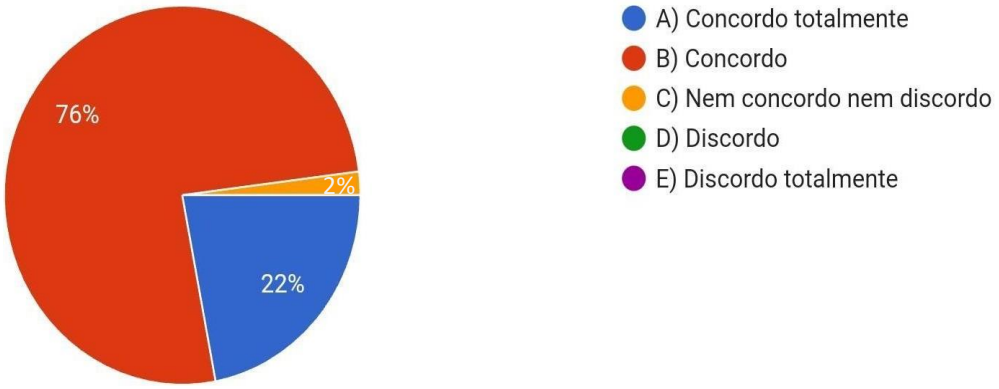
Gráfico 7: O auxílio do conhecimento contábil na tomada de decisões



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 7, mostra que 74% dos entrevistados concordaram que o conhecimento contábil auxilia na tomada de suas decisões, 24% concordam totalmente e 2% nem concordam e nem discordam.
Nota-se que a maior parte dos entrevistados está buscando cada vez mais o conhecimento contábil em seus projetos, pois assim permitirá que a gestão de seus negócios pecuários tenha uma ampla visão sobre o futuro, de forma analítica. Assim, possibilitando a elaboração de estratégias, que garantirão o desenvolvimento do negócio.
Segundo Crepaldi (2012, p.83), a carência da empresa rural no quesito contabilidade é notável, é necessário para gerar informações e auxiliar nas decisões a serem tomadas. Para obter sucesso, a empresa deve estar sujeita a uma administração eficaz, isso requer conhecimento de negócios, capital, especialização e modernização da agropecuária.
O gráfico 8 apresenta a eficiência do conhecimento das informações contábeis na gestão do negócio.

Gráfico 8: A eficiência do conhecimento das informações contábeis na gestão do negócio



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 8, de acordo com os entrevistados, sobre o conhecimento das informações contábeis gerar eficiência na gestão do negócio, 76% concordaram com a questão, 22% concordam totalmente e 2% nem concordam nem discordam. Nota-se que a maioria das pessoas que foram entrevistadas tem a intenção de gerar melhoria no seu negócio, ou já estão colocando em prática formas que deixam seu negócio mais eficiente, pois, o auxilio das informações contábeis são um grande avanço no critério financeiro.

De acordo com Portugal (2004), as cadeiras produtivas são fatores muito importantes no desenvolvimento jurídico dos agricultores, porém, a educação financeira é o meio que usam para administrar as finanças. Assim, a intenção é iniciar o processo de mudança de cultura, para eles controlarem o lado financeiro dos seus negócios. Com as exigências de uma educação financeira, fica tudo mais organizado.

No gráfico 9 designa os critérios utilizados para calcular o preço de venda dos produtos.

Gráfico 9: Critérios utilizados para calcular o preço de venda dos produtos

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2021)

No gráfico 9, sobre qual critério utilizar para calcular o preço de venda dos produtos, 80% calculam pelo valor oferecido no mercado, 8% usam o valor estabelecido pela cooperativa, assim como 8% definem sua própria forma de cálculo, 2% valor informado pelo sindicato, 2% acréscimo de porcentagem de lucro.
Segundo um estudo de Medeiros et al., (2012), observa-se que os agricultores usam como base o preço de comércio para adotar os seus, assim se prejudicam, pois, de torna notável que falta as regras e controle de sua propriedade, assim, não vão saber quanto será o lucro ou prejuízo. Os resultados apontam que isso é verídico, muitos agricultores usam preço de mercado.

Conclusões

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores que influenciam o uso de recursos naturais sustentáveis como geração de renda utilizando a educação financeira no cotidiano dos agricultores familiares no município de Araioses no Maranhão.
Conclui-se com base nos dados coletados que os pequenos agricultores familiares são pessoas de meia idade acima de 41 a 50 anos, que predomina o gênero masculino, possuindo o ensino médio incompleto. Tendo em vista os dados abordados, a maioria dos entrevistados afirmou utilizar algum recurso natural sustentável como geração de renda que esteja relacionado com a educação financeira e a sustentabilidade no seu cotidiano e acha importante conhecê-la e usarem como o auxílio na administração de suas rendas, custos e lucros para melhor obtenção de resultados, fortalecendo a edificação de suas propriedades.
Grande parte dos trabalhares agrícolas citas que fazem os registros de suas atividades e produção, pois creem que favorece na estruturalização de metas e na eficiência do negócio, planejam-se diante de qualquer situação para evitar desfalques na economia, separam suas finanças pessoais das comerciais, favorecendo a tomada de decisões de forma mais estratégica, rápida e eficaz.
Inúmeros não são comumente familiarizados no que se diz respeito no conhecimento contábil, porém afirmam que um bom conhecimento financeiro ajudaria os na melhoria de seus negócios.
Diante da importância da bioeconomia que oferece soluções sustentáveis para uma relação mais harmônica entre o processo econômico e o meio ambiente, nota-se que a bioeconomia é algo usado por grande parte dos contribuintes da pesquisa, pois a maioria a usa como meio de manutenção de suas atividades, um recurso que auxilia bastante nos cuidados naturais com propósitos de criar produtos e serviços mais sustentáveis.
Conclui-se, portanto, que a maioria dos agricultores do município de Araioses resiste em aprender e conhecer os conceitos sobre a educação financeira e de bioeconomia com o intuito de aplicá-los no dia a dia. Ou melhor, possuir informações eficazes que serão aplicadas em suas vidas para garantir um melhor desempenho e melhorar até mesmo suas capacidades de sobrevivência e o uso de recursos naturais sustentáveis como geração de renda e a sustentabilidade para obter bons resultados financeiros.
Tendo como implicação prática, essa pesquisa é importante para orientá-los a melhorar o seu equilíbrio econômico financeiro e sustentável para gerir maior renda e planejamento agrícola. E, como implicação teórica adquirir mais conhecimento ligado ao tema pesquisado.
Esta pesquisa tem como limitação ser realizada apenas em um único município e com os

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

agricultores familiares. Assim, como sugestão para pesquisas futuras ampliar os municípios a serem pesquisados, outros estados e outro público para que possam ser comparados os resultados.

Referência

ARAÚJO, L. V.; SILVA, S. P. **Agricultura familiar, dinâmica produtiva e estruturas de mercado na cadeia produtiva do leite: elementos para o desenvolvimento territorial no Noroeste de Minas**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 10, n. 1, p.52-79, jan-abr, 2014

BALSADI, Otavio, Valentim. **Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimentosustentável**. São Paulo Perspec. vol.15 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2001.

BARBOSA, R. R. **Agricultura Familiar Brasileira: Importância econômica e Social.** In: SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFMG CAMPUS BAMBUÍ, 5., 2012, Bambuí. **Artigo**... Bambuí: IFMG, 2012. p. 1-5.

BUAINAIN, Antonio. et al. **A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas**. Brasília: IICA, 2012. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 16, Cap. 4).

CALDERELLI, Antonio**. Enciclopédia contábil e comercial brasileira**. 28.ed. São Paulo: CETEC, 2003.

CARVALHO, T. M. de; LIMA, P. F. de; THOMÉ, K. M. **Análise econômica dos tributos no agronegócio: custo de produção ou custo de transação**. Custos e @gronegócio online -v. 11, n. 1, p.71-95, 2015.

CASSOL, A; SCHNEIDER, S. A Agricultura Familiar No Brasil. p. 05-15, 2013.

CASTRO, C. N. **A agropecuária na região Sul**: **limitações e desafios futuros**. Brasília: Ipea, 2014. (Texto para Discussão, n. 1993).

COSTA, Z. F. da; et al**. Características socioeconômicas da agricultura familiar produtora de milho: um estudo de caso dos produtores Pinhão-PR**. Ambiência Guarapuava (PR) v.10, n.3, p. 807-828, 2014.

CREPALDI, Silvio Aparecido**. Contabilidade rural: uma abordagem decisorial**. 2. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Atlas,1998.

_____, S.A. **Contabilidade Rural: Uma Abordagem Decisórial**, 7ed. São Paulo: Atlas,2012.

DARNHOFER, I. **Resilience of family farms. Strategies of family farms to strengthen their resilience. Thematic Session D5: Strategies for enhancing system's resilience**.

Presented at the 8th International Conference of the European Society for Ecological Economics, June 2009 in Ljubljana (Slovenia). Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu_. Acessado em 23/06/2021.

DOMINGOS, R. **Terapia financeira: realize seus sonhos com educação financeira**. SãoPaulo: DSOP Educação Financeira 2012.
EMATER. Programas PNAE e PAA. Disponível em: <http://www.emater.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=148> Acesso em:22 jun. 2021.

FAO. OCDE – FAO Perspectivas Agrícolas 2015-2024. Disponível em: <www.fao.org/3/b-i4761o.pdf> Acesso em: 15 junho. 2021.

FARINA, EM.M.Q. Cadeia produtiva do leite: situação atual e perspectivas do mercado In: SIMPOSIUM INTERNACIONAL FUTURO DOS SISTEMAS DA PRODUÇÃO DE LEITE NO BRASIL, 1995, Juiz de Fora, MG.n Anais...Juiz de Fora:EMBRAPA-CNPGL, p 1-5.

FERNANDES, Ângela Esther Borges**. O Perfil da Agricultura Familiar Brasileira**. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/16496/1/O-PERFIL-DA AGRICULTURA-FAMILIAR-BRASILEIRA pagina1.html. Acessado em: 23/04/2021.

FINATTO, R. A.; SALAMONI, G. **Agricultura familiar e agroecologia: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 199-217, 2008.

FRANCO, C.; et al**. Análise das relações custo, volume e lucro (CVL) na agricultura: estudo multicaso na produção de soja em Diamantino/MT**. Custos e @gronegócio online,v. 11, n. 4, p. 167-188, 2015.

FREITAS, H. et al. **O método de pesquisa Survey**. Revista de Administração, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**, 2ª Ed. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GEHLEN, I.; MOCELIN, D. G. **Organização Social e Movimentos Sociais Rurais**. PortoAlegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. PortoAlegre: Editora UFRGS, 2000.

GUILHOTO, J. J. M. et al, 2007. **PIB da agricultura familiar**. Acesso em: 19. Mar. 2017.

HELFAND, S.; PEREIRA, V. as **Determinantes da pobreza rural e implicações para políticas públicas no Brasil**. In: BUAINAIN, KRUGER, Silvana Dalmutt et al. **A importância da contabilidade para a gestão das propriedades rurais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS. 16., 2009, Fortaleza.**Artigo**. Fortaleza, 2009. p. 2-5.

LUSARDI, A; MITCHELL. O.S. **Financial Literacy and Retirement Planning in the United States**. CeRP Working Papers.Center for Research on Pensions and Welfare Policies,Turin (Italy), February. 2011.

MARION, J. C. **Contabilidade rural.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

_____, J. C. **Contabilidade empresarial.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEDEIROS, A. F. Q.; et al**. Controle e apuração de resultado na agricultura familiar soba ótica da sustentabilidade de produtores rurais**. Custos e @gronegócio online, v. 8, n. 3, p. 164-171, 2012.

MOREIRA, J. R.; BRUNO, R. **Dimensões rurais de políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

PADUA, J. B.; SCHLINDWEIN, M. M.; GOMES, E. P. **Agricultura familiar e produção orgânica: uma análise comparativa considerando os dados dos censos de 1996 e 2006**. Interações, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 225-235, jul./dez. 2013.

PADUA, J. B. **Produção e comercialização de produtos orgânicos pela agricultura familiar em Mato Grosso do Sul.** 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Programa de Pós Graduação em Agronegócios, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados MS, 2014.

PERON, A. C. P; CATAPAN, A. NASCIMENTO, D. E. do. **Análise dos custos de produção, expectativas de retorno e riscos da plantação de hortaliças para a merenda escolar no programa agricultura familiar: estudo de caso no município de Quatro Barras/PR**. Custos e @gronegócio on line, v. 13, p. 96-14, 2017.

PLOEG, J. D. van der**. O modo de produção camponês revisitado**. In: SCHNEIDER, S. **Adiversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 13-56.

PORTUGAL, A D**. O desafio da agricultura familiar**. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Disponível em . Acesso em 26 de julho de 2018.

PORTAL BRASIL. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/economia-eemprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasile

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

iro>. Acesso em: 27 março 2021.

RIBEIRO, O. D. C. J. **Adequação dos custos da atividade agrícola.** Revista eletrônica**.** Vol. I. N.1 Set- Nov. UFMG, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/contabilidade/article/view/209>. Acesso em: 20 fevereiro.2021

SANTOS, C. F. dos; et al**. A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar**. **Ambiente & Sociedade São Paulo,** v. 17, n. 2, p. 33-52, 2014.

SCHNEIDER, S**. Agricultura familiar e industrialização**. Porto Alegre: Ed. Ufrgs, 1999.

SILVA, L.; SILVA, N. **Agricultura, saúde e ambiente: Acúmulo de nitrato em hortaliças**.São Paulo: Clube dos Autores, 2011.

VELDSTRA, M. D.; ALEXANDER, C. E.; MARSHALL, M. **To certify or not to certify? Separating the organic production and certification decisions**. Food Policy, v. 49, p. 429-436, 2014

VEIGA, J. E. **Agricultura familiar e sustentabilidade**. Cadernos de Ciência eTecnologia. Brasília, DF, v. 13, n. 3, p. 383-404, set./dez. 1996

TASSI, M. E. V. Z. **Certificação participativa e compra coletiva de alimentos ecológicos: redes locais construindo mercados corporativos, um estudo na região de Campinas - SP.**2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2011.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

LA FUNCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y CRÍTICA DE LA ESCRITURA EN LA CLASE DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS

Sabina Ximena Inetti Pino[1]

Justificación

En la presente investigación se aborda el aprendizaje de los procesos de escritura reflexiva y para el aprendizaje como marco general en las asignaturas en la Educación Secundaria porque es un instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, la toma de conciencia y la autorregulación intelectual (Miras, 2000). Lo que implica considerar al proceso de escritura como una herramienta epistemológica frente a la idea de la escritura como producto acabado. Además, es necesario considerar los procesos de lectura, los contextos en que se producen los procesos de escritura y los distintos tipos de textos a los que dan lugar estos procesos (Miras, 2000, p.66).

Recorte temático

El recorte temático se aborda desde la siguiente pregunta ¿Cómo los alumnos de 2do año de secundaria realizan prácticas de escritura de textos argumentativos por sí mismos en relación a los modelos agropecuarios antagónicos latinoamericanos? La unidad de análisis es el grupo de 2do año de Ciencias Geográficas del Liceo Nro. 44 en el período agosto-setiembre de 2021.

Objetivo general

Analizar las prácticas sociales de escritura de textos argumentativos en el proceso de estudiar modelos agropecuarios antagónicos latinoamericanos. En el presente caso el Modelo Agroecológico (Agricultura familiar) en relación con el Modelo del Agronegocio (Monocultivo forestal).

Objetivo específico

Analizar las prácticas sociales de escritura de textos argumentativos de los alumnos por sí mismos.

Marco teórico

La escritura y la lectura como un proceso que se sigue aprendiendo durante toda nuestra

[1] Profesora de Geografía e Historia en Educación Secundaria y en el Instituto de Profesores "Artigas" (Consejo de Formación en Educación), Uruguay. Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Máster en Gestión de la Ciencia y la Innovación/Especialización en Gestión de la Investigación y la Transferencia de Conocimiento por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Especialista en "Escritura y Alfabetización" por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Maestranda en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de la República, Uruguay. Correo de contacto: sabinainettipino@gmail.com

vida, sobre distintos temas y con diversos propósitos. Cada vez que producimos un texto nos enfrentamos con nuevos problemas y encontramos nuevas soluciones, aprendemos algo nuevo acerca de la escritura (Lerner et al, 1997).

La escritura permite la producción de explicaciones por parte de los alumnos para la apropiación de los contenidos. Lo que implica la resolución de múltiples problemas tanto en el espacio del contenido como en el espacio de la escritura propiamente dicha (Torres y Larramendi, 2009).

En la producción escrita se presentan relecturas, discusiones para que tenga coherencia, sustitución de palabras del lenguaje común por términos más apropiados, tomas de conciencia sobre tiempos y modos verbales, etc. (Torres y Larramendi, 2009).

La escritura constituye una "memoria sobre el papel" debido a que se vuelve a lo anterior para conectarlo con lo que sigue (Torres y Larramendi, 2009: p. 21).

La función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento. Se entiende que los procesos que el alumno realiza para componer un texto, facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre sí mismos y la realidad (Miras, 2000, p. 67).

Según Flower y Hayes (1981) en la composición escrita se presentan tres grandes tipos de actividades que conforman el proceso de producción textual como planificar, textualizar y revisar de manera recursiva. Esto define el proceso de escribir y sus dos componentes relacionados, la memoria a largo plazo y el contexto de producción. La construcción del problema determina el propósito de la producción del texto, su planificación y se concreta mientras genera y busca ideas en la memoria a largo plazo, las organiza y formula los objetivos del texto. Con la generación de nuevas ideas ya se hace visible la función epistémica de la escritura.

Dentro del proceso de escritura es necesaria la producción de textos intermedios, como la escritura de la toma de notas y de explicaciones, para llegar a la escritura de textos argumentativos. En dicho proceso se aprecia la construcción de una espiral de conocimiento (Wells, 2004) en donde con cada reflexión y revisión de las actividades de lectura y escritura la comprensión del tema se va consolidando.

Son muy importantes los procesos de escritura y lectura a través del docente. Además, de tener en cuenta cómo el proceso interrogativo del docente construye un puente entre lo que han escrito los alumnos y los contenidos hacia los que se apunta y cómo se hacen visibles los aprendizajes en la producción personal del texto (Lerner et al, 2011, p. 534).

Los alumnos como participantes de prácticas sociales se apropian de las representaciones sociales de sus grupos de pertenencia que dan sentido a las situaciones de la vida social y de la información que reciben en el aula (Castorina, 2008). Dichas creencias sociales y conocimientos cotidianos de los alumnos tienen su propia lógica, es decir tienen un modo de racionalidad diferente a los saberes conceptuales que implican un sistema de argumentos cuidadosamente construidos en el aula (Castorina, 2008). Ante lo cual, la forma de racionalidad que se aplique en un determinado campo de análisis depende de cómo se configuren los dispositivos didácticos.

Para ello, la argumentación es un proceso orientado y modelado a partir de la interacción con un otro en donde el discurso se produce con el fin de definir y justificar una postura propia como también para examinar nuestras afirmaciones en relación con las afirmaciones de los

otros. Entonces, la argumentación es una práctica social situada en un contexto y un proceso de pensamiento conjunto que favorece la (re)construcción de las perspectivas de los alumnos (Molina, 2016, p.14).

Encuadre metodológico

Se pretende interpretar y describir la complejidad de la realidad social educativa, basada en el estudio de situaciones de escritura para aprender contenidos de Ciencias Geográficas en el nivel secundario. La unidad de análisis son las escrituras producidas por los alumnos en el marco de la secuencia de clases (la toma de notas, las explicaciones y los textos argumentativos producidos al finalizar la secuencia).
Los análisis se realizan relacionando los datos proporcionados por los registros de la observación de las clases y las producciones escritas de los alumnos (Lerner, 2011, p. 534).

Análisis de datos

Para el análisis pormenorizado de los textos se seleccionaron a seis alumnos que representan tres tipos de trayectorias escolares presentes en el aula: dos que corresponden a trayectorias que representan la media del curso, dos que van por encima de la media y dos que van por debajo. Se plantearon tres situaciones de escritura enlazadas entre sí en una secuencia didáctica de diez clases: la toma de notas, las explicaciones y las argumentaciones.
La pregunta disparadora para el análisis fue la siguiente: ¿Cómo los alumnos construyen y sostienen la escritura de argumentaciones por sí mismos?
En la toma de notas se observan varios problemas asociados con la dimensión económica, específicamente con el trabajo de hombres y mujeres en la Agricultura Familiar y sus consecuencias en las dimensiones sociales, ecológicas y culturales. Se aprecian huellas de posicionamiento de los alumnos sobre el tema con la presencia de conocimientos previos. Además, de la construcción de nuevas ideas con la revisión de su propio conocimiento.
En los textos explicativos se propone a los alumnos una situación de aprendizaje con la pregunta ¿Qué es la Agricultura familiar? para que produzca una respuesta para construir conocimiento y lo pueda modificar o aplicar desde una construcción epistemológica intencional (Lerner, 1992). Entonces, en la escritura de explicaciones sobre la Agricultura familiar se aprecia la comprensión del concepto a nivel general. Al ser un tipo de escritura transitoria, en el momento de explicitar las características específicas, se observa la mezcla de conocimientos previos e ideas nuevas en el contexto de producción y un proceso de revisión en los enlaces entre las frases que componen las definiciones. Además, la escritura de explicaciones permite movilizar a los alumnos en su toma de posición al responder la pregunta objeto de análisis (Aisenberg y Lerner, 2008). Lo que confirma la afirmación de Aisenberg (1994) de que los alumnos llegan al aula con ideas del mundo social -sobre la Agricultura familiar, de los problemas socioeconómicos de la agricultura de subsistencia, la justicia, etc., en este caso- y las nuevas ideas que construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales en las que viven**.** Esto permite inferir las teorías del mundo social de los alumnos que constituyen marcos asimiladores de los objetos sociales de conocimiento.
En los textos argumentativos analizados se aprecian distintos momentos en el proceso de análisis y profundización del contenido, así como diferentes posibilidades de realizar

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

escrituras reflexivas, partiendo de la articulación de la toma de notas, las explicaciones hasta llegar a las argumentaciones. En los textos presentan diversos niveles de revisión, internalización y consolidación de los contenidos y de la retórica trabajados en la secuencia. Además, del acompañamiento constante del docente durante el proceso de escritura de textos argumentativos con nuevas preguntas y establecimiento de relaciones que profundizan la comprensión del tema en el desarrollo de cada consigna transversalizada por la escritura reflexiva y para aprender.

Reflexiones finales

Luego de recorrer un proceso de estudio y trabajo relacionados con la función epistémica de la escritura quiero compartir algunas consideraciones finales.
El desarrollo de la secuencia didáctica en el aula produjo un cambio en los alumnos en la forma de relacionarse con el conocimiento académico como con sus propios procesos de escritura. Esto lo menciono porque, al día de hoy, puedo decir que los alumnos abordan la escritura de textos de toma de notas, explicaciones y argumentaciones conociendo que es una herramienta para aprender comprobada por ellos mismos. Esto cambia su posicionamiento ante el conocimiento, genera autonomía y confianza debido a que toman conciencia de su participación activa en el proceso de enseñanza y, sobre todo, en sus procesos de aprendizaje.
La situación de aprendizaje de problemas controvertidos ante dos modelos agrícolas antagónicos con sus caracterizaciones e impactos en varias escalas de análisis, nacional, regional y continental permiten que el alumno construya su propio posicionamiento y lo pueda modificar o aplicar desde una construcción epistemológica intencional (Lerner, 1992). Entonces en el proceso de escritura reflexiva de los alumnos partiendo de la articulación de la toma de notas, las explicaciones hasta llegar a las argumentaciones se aprecian diversos niveles de revisión, internalización y consolidación de los contenidos como del espacio retórico, trabajados en la secuencia.

Referências

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): "Escribir para aprender Historia". Lectura y Vida. No 3, Año 29, septiembre de 2008.

Castorina, J. A.(2008). "Los conocimientos sociales de nuestros alumnos: un nuevo enfoque". *En* Revista *La Educación en nuestras Manos* Nro. 79. pp. *50-56*.

Flower, L. y Hayes, (1981) "A cognitive process theory of writing", College Composition and Communication, 32, 363-387.

Lerner, D. (1992). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lerner, D. et al. (1997). "Lengua. Documento de trabajo nro. 4. E.G.B. Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado". Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaria de Educación.

Lerner, D; Aisenberg, B. Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", Infancia y Aprendizaje, 23:89, 65-80, DOI: 10.1174/021037000760088099.

Molina, M.E. (2016). Argumentar por escrito para aprender letras y biología en el ingreso a la universidad: ¿Qué ocurre con el tiempo didáctico? Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1315/te.1315.pdf

Torres, M. A. y Larramendy, A. (2009): El papel de la lectura y escritura en la construcción de conocimiento histórico. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación, Infancia y Aprendizaje, 27:2, 165-187.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ESPAFAM: ESTUFAS SUSTENTÁVEIS PARA AGRICULTURA FAMILIAR NA AMAZÔNIA

Thallys Arimar Lopes Rosa[1]

Introdução

Estufas, também chamadas de casas de vegetação, são estruturas para proteção ambiental de plantas como hortaliças e flores. (EMBRAPA, 2005). Esse é um instrumento importante na produção agrícola, quando se pensa em otimização e potencialização da produção.

No contexto amazônico, essa proteção se torna essencial – visto os parâmetros meteorológicos adversos da região como a alta precipitação pluviométrica e a estiagem em determinadas épocas.

Entretanto, o custo para compra, instalação e manutenção dessas proteções impossibilita a sua chegada à muitos produtores que delas carecem. Encaixam-se nesse padrão os agricultores familiares visto que, essa modalidade de agricultura, tem como características as pequenas propriedades; utilização de mão de obra familiar – na maior fração; renda advinda, em grande parte, da própria produção. Isso somado, faz com que esse produtor não consiga investir em equipamentos que possibilitem essa otimização e potencialização.

Nesse sentido, a busca por alternativas que atendam essa parcela da sociedade, a partir da necessidade identificada ao norte, se torna relevante. Este projeto busca apresentar uma possibilidade de minimização dessa problemática. Para isso, se empregou materiais alternativos aos que comumente seriam utilizados para a construção de parte dessas estufas. O caminho encontrado se deu por meio das garrafas de politereftalato de etileno, as garrafas PET. Esse tem sido um material amplamente utilizado por todo mundo e revolucionado a indústria, especialmente a alimentícia (SÃO PAULO, 2020). Mas que tem gerados grandes impactos ao meio ambiente devido ao seu descarte indiscriminado, impactando corpos de água, solo, vegetação.

Visto isso, o projeto tem como objetivo central desenvolver um modelo de estufa sustentável para a produção de hortaliças, voltada para a agricultura familiar e adaptada as características fisiográficas da Região Amazônica. Ainda, de forma particular, levantar bibliografia sobre sustentabilidade, agricultura familiar e estufas; pesquisar sobre experiências acerca da construção de estufas voltadas para o ambiente amazônico; elaborar um modelo de telhas a partir das garrafas PET; apresentar um modelo de estufa sustentável a partir do material reciclável proposto.

O desenvolvimento de estufas sustentáveis para agricultura familiar na Amazônia, por meio do projeto ESPAFAM, vem ao encontro da problemática discutida, visto que busca atender uma necessidade legítima de uma parcela da sociedade. A utilização de práticas sustentáveis, como o uso de matérias que seriam descartados, estabelece, para o protótipo, um diferencial do que tem sido executado no Brasil.

[1] Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Amapá (2017), Mestre em Desenvolvimento Regional (2019) pela mesma instituição. Atualmente é professor de Geografia na Escola Visconde de Mauá/SESI-AP. Contato: thallys.nr@gmail.com.

Breve referencial teórico

A agricultura familiar tem sido, ao longo da história, um importante alicerce para o desenvolvimento das sociedades (SCHNEIDER, 2016). O agricultor familiar, peça central nesse contexto, atua como protagonista na produção de alimentos que, em geral, tem como destino abastecer as cidades.
A relevância socioeconômica dessa atividade, no Brasil, pode ser representada pelos dados do Censo Agropecuário de 2017, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde 77% dos estabelecimentos agropecuários levantados se classificaram como agricultura familiar e 10,1 milhões de pessoas estão ocupadas no setor, 67% do total (IBGE, 2017).
Não só no Brasil, mas, no mundo, a agricultura familiar desempenha, segundo Schneider (2016), um papel estratégico na segurança alimentar na produção de alimentos mais saudáveis e de forma ambientalmente sustentável. Esse horizonte desenha a relação do produtor familiar com a natureza e sua capacidade de proteção e manutenção dos ecossistemas.
Vinculado a isso, o agricultor dessa modalidade tem atuado, em geral, por meio de práticas que pouco impactam o meio ambiente, mantendo, assim, uma relação sustentável. Essa questão é melhor detalhada por Santos e Cândido (2013, p. 2).

> (...) é preciso que sejam executadas ações e atividades que promovam novos estilos de desenvolvimento e de agricultura, que respeitem as condições específicas de cada agroecossistema, assim como preservem a biodiversidade e a diversidade cultural, de forma a assegurar que gerações futuras possam usufruir dos "mesmos" recursos existentes no planeta. Deste modo, diferentes princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos foram fundamentais para nortear uma concepção multidisciplinar, assim como um novo modelo de desenvolvimento e, por conseguinte, a construção da sustentabilidade na agricultura.

Nesse sentido, ainda de acordo com Santos e Cândido (2013), a agricultura familiar em razão das particularidades, tais como tamanho, diversidade de produção, baixa utilização de insumos é o segmento que mais pode se beneficiar com as tecnologias geradas.
Cabe, então, fomentar por meio de políticas públicas e/ou privadas instrumentos que deem apoio ao produtor desse seguimento (DE CASTRO, 2016), visto sua importância para o contexto não só alimentício, mas sustentável.

Metodologia

Os objetivos foram alcançados por meio de quatro etapas que se desdobraram em metas a serem alcançadas: (i) levantamento e análise sistemática de bibliografia sobre o tema central e seus desdobramentos; (ii) identificação de experiências similares à proposta neste projeto; (iii) idealização de parte da estrutura para a construção das estufas; (iv) desenvolvimento e apresentação de um modelo de estufa sustentável. Essas etapas serão melhor descritas no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Objetivos, etapas e metas para o desenvolvimento do projeto.

	Objetivos específicos	**Etapa**	**Metas**
OBJETIVO GERAL	Levantar bibliografia sobre sustentabilidade, agricultura familiar e estufas.	Etapa I	- Dividir os temas a serem pesquisados entre os autores; - Organizar pasta online para organização das informações coletadas; - Definir principais obras e autores relacionados ao tema.
	Pesquisar sobre experiências acerca da construção de estufas voltadas para o ambiente amazônico	Etapa II	- Compartilhar as experiências encontradas individualmente (imagens, vídeos, artigos) com a equipe. - Definir quais se assemelham a proposta desenvolvida pelo projeto; - Entrevistar profissional específico da área de agronomia para sanar dúvidas.
	Elaborar um modelo de telhas a partir das garrafas PET	Etapa III	-Coletar garrafas PET; - Definir modelo de telha (altura, largura) - Organizar encontro presencial para a construção das telhas e criação dos blocos de telhas.
	Apresentar um modelo de estufa sustentável a partir do material reciclável proposto	Etapa IV	- Desenhar esboço de estufa; - Calcular quantidade de garrafas para criação de um protótipo; - Encontrar profissional para renderizar o protótipo.

Fonte: Organizado pelos autores (2022).

Os dados coletados partem dos objetivos traçados para solucionar o problema. Nesse sentido, a investigação qualitativa das informações bibliográficas associadas a busca por modelos de estufas que pudessem dar suporte ao protótipo proposto, assegurou uma maior assertividade na estruturação da proposta.

Apresentação e discussão dos resultados

Estrutura para base

As estufas, em geral, são construídas com uma estrutura de sustentação de moirões a base de madeira de lei; também podem ser construídos a com canos de água, ferro, cimento. Neste protótipo, indicamos o uso de madeira de lei, visto a diversidade e disponibilidade na região amazônica (Figura 1).

Figura 1 – Estrutura de estufa construída com base de madeira

Fonte: EMBRAPA (2005).

Quanto ao formato, o que mais se adapta ao ambiente é o sistema 'guarda-chuva'. Visto que na Amazônia o principal fator adverso é o excesso de chuvas.

Cobertura

Seguindo o parâmetro dos materiais mais utilizados, para a cobertura, se tem o plástico, mais especificadamente o do tipo polietileno de baixa densidade – PEBD. Esse é um tipo de material com significativo custo financeiro.

A cobertura utilizada no protótipo, no projeto ESPAFAM, utiliza garrafas tipo PET. A construção dessa cobertura se dá por garrafas recortadas em formato de telhas. Isso otimiza o material em si, visto que com uma garrafa é possível se construir duas telhas, batizadas como 'telhas ecológicas' (Figura 2).

Figura 2 – Telha ecológica

Fonte: acervo dos autores (2021).

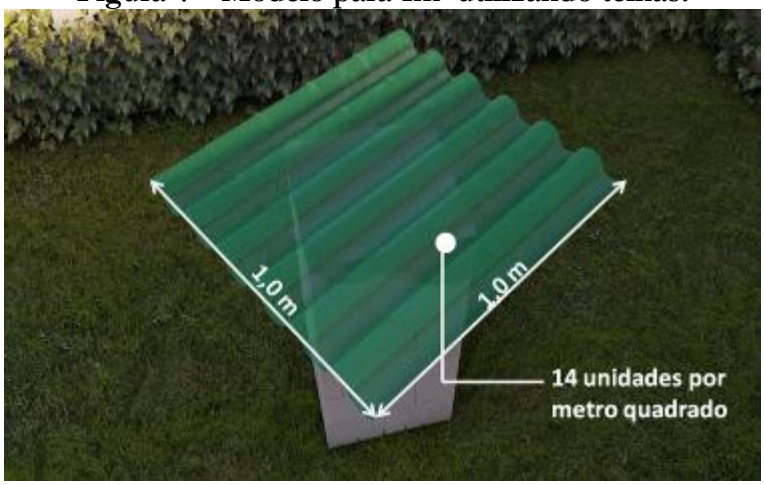
Essa telha mede 20 centímetros de altura por 15 centímetros de largura, em média. Assim, a partir dessa estrutura inicial é possível montar blocos, por meio da junção de várias telhas e utilizando fios de nylon. (Figura 3).

Figura 3 – Blocos formada pelas telhas

Fonte: Acervo dos autores (2022).

Para se chegar a um 1m^2, seriam necessárias 14 garrafas inteiras como representado na figura 4.

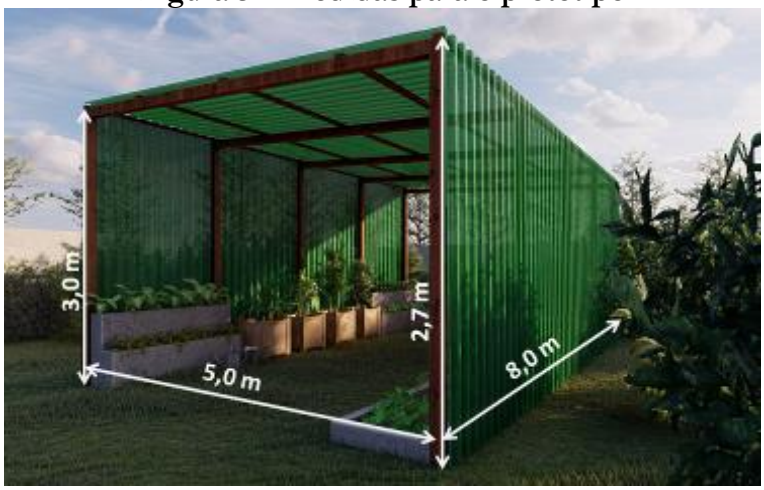
Figura 4 – Modelo para 1m^2 utilizando telhas.



Fonte: Acervo dos autores (2022).

Por exemplo, para uma estufa de 3 metros de altura, por 5 metros de largura e 8 de profundidade, seriam necessárias 1282 garrafas inteiras (Figura 5).

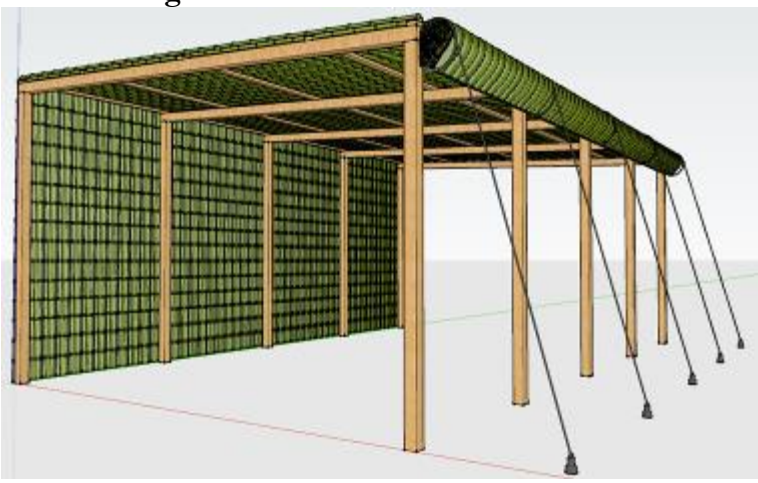
Figura 5 – Medidas para o protótipo



Fonte: Acervo dos autores (2022).

O modelo proposto aqui, adaptado as especificidades da região amazônica, traria, ainda, o diferencial de laterais móveis (Figura 6).

Figura 6 – Laterais móveis da estufa



Fonte: Acervo dos autores (2021).

A possibilidade da lateral ser retraída ao desejo do produtor só é possível devido a maleabilidade do material utilizado e da estrutura (telhas e bloco de telhas). Considerando que, na região, existem períodos de altas temperaturas e pluviosidade, essa particularidade facilitaria o trabalho dentro da estufa e a proteção contra a chuva.

Considerações finais

A agricultura familiar é uma importante atividade para a produção de alimentos e, sobretudo, um vetor de desenvolvimento social. Pensar em estratégias que auxiliem esses agricultores é de responsabilidade não só do Estado, mas da sociedade civil organizada.
Este projeto apresenta uma dessas possibilidades. A construção de estufas com materiais alternativos aos comumente utilizados, pode facilitar o acesso do agricultor a esse instrumento tão necessário quando se pensa na lógica de produção, especialmente na Amazônia.
O protótipo se alicerça nessas qualidades: proteção para a produção, materiais baratos e acessíveis e práticas coletivas que levam a uma maior sustentabilidade.
Por fim, como citado, ainda se trata de um protótipo e por isso, precisa ser efetivamente testado. Entretanto, a iniciativa pode dar início a mais investimentos a projetos como este e atenção a problemáticas como a apresentada.

Referências

DE CASTRO, Luís Felipe Perdigão. Agricultura familiar na América Latina: a difusão do conceito e a construção de sujeitos políticos. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 3, n. 2, 2016.

EMBRAPA. **Construção de estufas para produção de hortaliças nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste**. Embrapa Hortaliças-Circular Técnica (INFOTECA-E), 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHNEIDER, Sergio. A presença e as potencialidades da Agricultura Familiar na América Latina e no Caribe. **Redes**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 11-33, 10 set. 2016. APESC - Associacao Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/577CUpula_da_America_Latina_e_do_Caribe_sobre_Integracao_e_Desenvolvimento_-_CALC.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

SANTOS, Jacqueline Guimarães; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde. Sustentabilidade e agricultura familiar: um estudo de caso em uma associação de agricultores rurais. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 70-86, 2013.

SÃO PAULO. BIBLIOTECA VIRTUAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Reciclagem: garrafas PET**. 2020. Disponível em: http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/meio-ambiente/reciclagem-garrafas-pet.php. Acesso em: 01 ago. 2020

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ENSINO DE FILOSOFIA EM ARAIOSES: CONSIDERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DE SÍLVIO GALLO

Vicente Gregório de Sousa Filho[1]
Liana Eida Marques dos Reis[2]
Joao Paulo Leite Rocha[3]

Introdução

Os adolescentes que cursam o ensino médio estão imersos em uma cultura midiática e imagética, em que a informação costuma ser célere e superficial e nem sempre estão dispostos a debruçar-se para estudar a filosofia enquanto disciplina metódica, de leitura paciente, profunda e atenciosa dos textos e da realidade como um todo. Nesse sentido, por vezes, percebemos a exteriorização por parte dos discentes de que a filosofia parece monótona e com pouco encantamento. Diante desses pressupostos, levantamos a problemática: Quais metodologias poderão ser incrementadas nas aulas de filosofia com vistas a tornar o seu ensino prazeroso e profícuo? A investigação tem como locus investigativo as escolas públicas do ensino médio de Araioses-MA e tem como marco teórico primordial as contribuições de Silvio Gallo. O enfoque é qualitativo e utiliza o questionário aberto como instrumento de coleta de dados. A pretensão dessa pesquisa é investigar a real forma como vem sendo ministrado o ensino de filosofia no ensino médio em Araioses-MA, o que evidenciará o perfil dos docentes, o livro didático utilizado, os conteúdos ministrados, as metodologias, os recursos didáticos e as formas de avaliar. Toda a pesquisa será balizada pelo referencial teórico de Sílvio Gallo, o que implicará na leitura e reflexão de textos seletos de suas obras e de seus comentadores. A escolha do autor previamente citado se dá por sua defesa histórica e notável pela manutenção da filosofia nos horários regulares do ensino médio e por seu entendimento de que o espaço da sala de aula ocupado pela filosofia deve ser uma fábrica de construção de conceitos e não de mera repetição e memorização de conteúdos. De acordo com Gallo (2006, p.24) "O conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. [...] o conceito não é abstrato nem transcendente [...], mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e "vividos na pele" pelo filósofo."

O ensino de filosofia conta ao menos com dois grandes óbices ao longo de sua implantação no currículo brasileiro. O primeiro é que ao longo dos anos esse componente curricular experimentou golpes e teve que sair algumas vezes do sistema oficial e o outro é que talvez por falta de profissionais formados na área, ou por acomodação dos docentes, tenha se configurado como uma aula chata e monótona, na visão de alguns alunos.

Esta pesquisa visa analisar o ensino da filosofia na perspectiva de uma educação menor, aqui entendida a partir de uma apropriação que o filósofo Sílvio Gallo fez do conceito de literatura menor presente na obra sobre Kafka escrito por Deleuze e Guattari. Enquanto a educação maior seria aquela praticada pelas instâncias do poder centralizado do estado, das instituições,

[1] Doutor em Educação e em Teologia. Professor EBTT de Filosofia no IFMA/Araioses – MA. E-mail: vicente.sousa@ifma.edu.br
[2] Mestra em Administração. Professora EBTT de contabilidade do IFMA/Araioses – MA. E-mail: liana.reis@ifma.edu.br
[3] Pós-graduado em Ensino de filosofia pela Faculdade única de Ipatinga. Professor da rede municipal de ensino. E-mail: jleiterocha@bol.com.br.

da legislação educacional e das secretárias e ministério da educação, a educação menor seria uma modalidade de resistência contra o aparato ideológico e disciplinar do estado. Em conformidade com o pensamento de Lopes e Costeski (2018, p.69) "Se a educação maior [...] produz indivíduos em série, sem rosto, a função de uma educação menor é obstruir o funcionamento do aparelho [...]."

Na verdade, a proposta é a ressignificação do ensino de filosofia entendendo-o como criação de conceitos e não como mera transmissão monótona de informações ou conteúdos oriundos da história da filosofia. Assim, tanto professor quanto alunos precisam envolver-se no processo e abrir-se para temáticas filosóficas que possam ser assumidas em sua problematização e busca de alternativas, no sentido de que a aula se torne uma experiência filosófica. (VIZZOTO, 2018, p.6).

Nesse sentido esta pesquisa se justifica pela busca de ressignificar o ensino de filosofia tornando-o problematizador, prazeroso e útil para os alunos que estão imersos numa cultura midiática e imagética dos tempos digitais e de conexão com o mundo através da internet e das novas mídias. Dessa forma, as novas tecnologias, as noticias mundiais e locais, os vídeos, o cinema, a música, ao lado dos textos escritos poderão ser ferramentas facilitadoras dessa proposta de ensino.

Sinopse histórica do componente curricular filosofia nas matrizes curriculares brasileiras

De acordo com Antonio Paim citado por Pinho (2014, p. 758-760), a filosofia esteve presente na educação brasileira desde o século XVI, em 1572, já lecionada no colégio da Bahia, sendo introduzida pelos jesuítas. Segundo o autor previamente citado, o ensino da filosofia se subdivide em três distintos períodos: o primeiro corresponde ao período colonial, englobando os séculos XVI, XVII E XVIII; O segundo corresponde ao período imperial, século XIX e o último período corresponde ao republicano, século XX. No que tange aos conteúdos e correntes filosóficas, até meados do século XVIII, o tomismo foi preponderante. Em seguida, houve influência considerável do empirismo, no século XVIII, do positivismo de Augusto Comte, no século XIX e no século XX, ganham força as ideias do marxismo e as reflexões sobre a pobreza e a libertação, mormente com Paulo Freire e Leonardo Boff, dentre outros.

Em 1932, na visão de Cesar (2012, p.4-6), com a reforma de Francisco Campos, a lógica e a história da filosofia passaram a compor o currículo da escola secundária, em 1942 houve a reforma Capanema que continuou a dar ênfase à filosofia. No entanto, a partir d e1945 a filosofia vai perdendo espaço, com a diminuição do número de aulas semanais. Em 1961, a primeira LDB, a disciplina de filosofia passou a ser optativa e em 1964, com o regime militar, a disciplina foi retirada por completo, em 1968, do currículo do ensino médio, por seu caráter potencial de incitar a subversão e não atender aos objetivos de um modelo de educação tecnicista, empresarial e profissionalizante de forte influência norte-americana.

O fato novo, inusitado, na atitude dos governos militares, é que, enquanto nos períodos anteriores se postulava a retirada da filosofia do currículo por ela ser considerada conservadora e identificada com o ideário clerical, monárquico, contra o qual se fundou a república brasileira, os militares a retiravam por ser subversiva, devido ao seu potencial

revolucionário, isto é, por insuflar as massas (de estudantes) contra o Regime em vigência naquele tempo (ALVES, 2004, p.5).
Segundo Andrade (2015, p.15) a partir da década de 1980 a filosofia vai retornando aos poucos às escolas. Todavia, sem obrigatoriedade e sem carga horária definida, somado ao fato de que também não se exigia a formação específica em filosofia para que os professores efetivassem sua lecionação.
A Lei de diretrizes e bases da educação de número 9394/96, em seu artigo 36, inciso III, não determina a presença da filosofia enquanto disciplina regular dos horários escolares, mas tão somente afirma que a filosofia e a sociologia representam conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Todavia, a Lei 11.684/2008 é uma revisão do artigo 36 da LDB 9394/96, ao acrescentar o inciso IV ao caput do artigo 36, previamente citado, o que determina a obrigatoriedade da filosofia enquanto disciplina em todas as séries do ensino médio. (GONTIJO, 2017, p.6). Ainda é importante salientar que a Base nacional comum curricular também preceitua a necessidade do ensino da filosofia, conforme o texto seguinte: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia". (LDB, 2017, p.25).

Ensino de filosofia enquanto oficina de criação de conceitos em Sílvio Gallo

Realizada esta rápida sinopse histórica a respeito do ensino de filosofia no Brasil, será apresentada a visão do filósofo Sílvio Gallo com vistas a sistematizar sua concepção de ensino de filosofia no ensino médio. A partir da obra *O que é filosofia* de Deleuze-Guatarri, Sívio Gallo postula que a tarefa precípua do ensino de filosofia é a criação de conceitos, sendo que o seu entendimento de conceito aponta para a inteligibilidade do mundo, uma forma de compreender a realidade, o exercício do pensamento para equacionar problemas. (GALLO, 2006).

Ferreira (2017, p.68-69), sintetiza os 4 passos didáticos apresentados por Sílvio Gallo para o ensino de filosofia, a saber: Sensibilização, problematização, investigação e a criação dos conceitos. A *sensibilização* corresponde ao primeiro momento para despertar a atenção e mobilizar o interesse dos alunos sobre o tema. Para isso, o professor pode se servir de uma música, um filme, uma história, um texto ou qualquer recurso que lhe venha em sua criatividade para interligar os alunos ao assunto em pauta. A *problematização* diz respeito à capacidade de por questões e "Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos o seu caráter de perguntas" (GALLO, 2014, p. 97). Daí, o importante é fazer surgir em cada um o desejo de encontrar respostas e soluções aos problemas propostos. A *investigação* se traduz em mergulhar nas ideias dos autores, usando a história da filosofia para realizar a interlocução com os problemas de hoje, a fim de pensarmos o nosso tempo e a nossa história a partir dos conceitos desenvolvidos ao longo da história da filosofia. E, por fim, a *criação dos conceitos* figura como o último passo didático para a experiência filosófica a ser realizada em sala de aula, ou seja, acreditar que o aluno possa pensar de forma autônoma, criando ideias novas e inventando soluções possíveis, sem que se resuma a repetir as ideias abstratas dos autores já estudados. "Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos" (GALLO, 2014, p. 97).

Metodologia da investigação

Em sua dimensão bibliográfica a pesquisa utilizou-se de textos em forma de obras filosóficas e artigos de periódicos que discorreram sobre o ensino de filosofia enquanto oficinas de criação de conceitos na perspectiva de Sílvio Gallo. Desse modo, o arcabouço teórico da pesquisa manteve-se alinhado às concepções inovadoras da fábrica de criação de conceitos, resultando numa visão do ensino de filosofia par a além da mera transmissão monótona e dicotomizada da realidade e da vida dos discentes. Em sua dimensão empírica, questionou professores do IFMA, campus Araioses, com o objetivo de perfilar o ensino de filosofia naquele locus investigativo desde o início de funcionamento. A população e a amostragem são correspondentes, totalizando 2 professores investigados, sendo que ambos tem formação em licenciatura em filosofia, um é mestre e o outro doutor. O instrumento de coleta de dados foi o questionário com 7 perguntas abertas.

Resultados e discussões

Os professores sujeitos desta investigação responderam um questionário aberto de 7 perguntas que versa sobre: Metodologias utilizadas, participação dos alunos e dificuldades no ensino de filosofia, importância do ensino de filosofia, conteúdos das aulas de filosofia, as aulas de filosofia enquanto oficinas de criação de conceitos e finalizaram a pesquisa deixando sugestões aos professores desse componente curricular.

Metodologias utilizadas, participação dos alunos e dificuldades no ensino de filosofia

Os professores interrogados quanto às metodologias utilizadas nas aulas de filosofia disseram que antes da pandemia a maior ênfase era nas aulas expositivas dialogadas, leituras de textos filosóficos, discussões em grupos. Na realidade atual, as aulas se caracterizam mais por leituras de textos e videoaulas, exigindo-se do aluno que respondam as tarefas solicitadas.
No que tange à qualidade da participação dos alunos ficou evidenciado que nos primeiros anos a participação é menor e nos 2 e 3 anos há um maior envolvimento dos alunos em relação aos assuntos abordados. A participação do/a aluno/a é interessante em alguns aspectos: criatividade, liberdade na produção da fala e familiaridade com os recursos tecnológicos incorporados no processo de ensino-aprendizagem.
Em relação às dificuldades encontradas para ministrar filosofia no ensino médio foram elencadas as seguintes respostas: manter o interesse da turma; ausência de livros didáticos atualizados; carga horária reduzida (apenas 1 aula por semana); Os discentes estão mais tímidos para perguntar durante as aulas; alguns discentes têm dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar o desenvolvimento da disciplina; alguns discentes não fazem a leitura e fichamento dos textos propostos pelo professor.

Importância do ensino de filosofia

Quando questionados sobre a importância do ensino da filosofia no ensino médio, os professores disseram que o ensino de filosofia auxilia os alunos a alargar a compreensão da existência, vez que aborda temáticas específicas e a desenvolver uma visão crítica dos

problemas sociais, no sentido de que desperta os jovens para formular questões, problematizando a realidade e gerando conceitos e possíveis respostas. O importante é entender que não há respostas prontas e a vida nos impõe questões e a busca de compreensões e soluções. A filosofia possibilita o crescimento intelectual do discente por meio dos processos inerentes ao pensamento filosófico, a saber, atitude crítica, atitude filosófico, reflexão filosófica. Com isso, o jovem terá condições de produzir pensamento com fundamentação para se posicionar de forma reflexiva, crítica diante da realidade, considerando os aspectos epistemológicos, políticos, morais e sociais. Portanto, a filosofia auxiliar no crescimento de sujeitos "cabeça feita."

Conteúdos das aulas de filosofia

No que diz respeito aos conteúdos das aulas de filosofia e questionados de a ênfase deveria ser na história da filosofia ou nos temas filosóficos, os professores opinaram que os temas filosóficos envolvem os discentes e torna as aulas mais participativas. No entanto, a história da filosofia tb deve ser ministrada para que haja uma sistematização dos assuntos. Todavia, não deve ser apresentada como dogma a ser memorizado, pois o mais importante não é guardar informações (produto) e sim construir os conceitos, os entendimentos (processo) e ser capaz de trazer para o hoje as reflexões tangenciadas pelos filósofos no contexto em que viveram. Dessa forma, O professor tem que trabalhar com as duas perspectivas. Uma vez que não é possível trabalhar um tema sem considerar a tradição histórica que debate o assunto em análise, paralelamente a isto, não é possível debater a história da filosofia sem levar em consideração os temas desenvolvidos pelos filósofos. O professor terá que fazer um processo dialético entre a história da filosofia ou os temas filosóficos para promover uma melhor compreensão dos problemas filosóficos.

As aulas de filosofia enquanto oficinas de criação de conceitos

Os professores foram inquiridos sobre a importância de memorizar conceitos e criar conceitos e afirmaram que as duas realidades são importantes e complementares. Conservar na memória as informações auxilia na compreensão da realidade. Porém, ser capaz de construir conceitos e respostas face aos desafios da realidade torna o filosofar um ato de abstração e ao mesmo tempo pragmático e útil.
Em outras palavras, para produzir novos conceitos exige-se maturidade intelectual e filosófica, ou seja, o educando deve primeiro ter uma boa leitura e domínio das tradições filosóficas para, em seguida, produzir novos conceitos. A filosofia se inicia com um problema, para se resolver tal problema, deve-se dialogar com os filósofos que produziram saberes sobre o objeto de estudo em debate.

Sugestões aos professores de filosofia

Os professores sujeitos dessa investigação sistematizaram algumas sugestões para que as aulas de filosofia possam ser oficinas de criação de conceitos, quais sejam: evitar exposição com conteúdos apenas históricos e conceitos acabados já trabalhados pelos filósofos; sempre introduzir um tema, servindo-se de recursos audiovisuais e formular problemas e questões

que sejam próximos à realidade dos alunos para que os mesmos consigam mobilizar-se intelectualmente em busca de respostas. Dessa forma, o professor de filosofia deve trabalhar com a ideia de desafios para os alunos, ou seja, promover/despertar no educando o desejo para aprender filosofia. Após isso, sugerir a leitura dos textos filosóficos, sem a leitura dos textos não há como compreender filosofia. Por fim, trazer atividade que o aluno desperte para fala, escrita, como podcast, mini-seminário gravado no celular/computador, debate durante a aula sobre assuntos que estão de acordo com fase de desenvolvimento dele, promover fórum de debates.

Considerações finais

Ao propor a aula de filosofia como uma oficina de conceitos, é necessário entendê-la em seu caráter ativo, prático e experimental, no sentido de que deve extrapolar uma mera transmissão de conteúdos abstratos da história da filosofia, importando muita mais o ponto de partida, o processo de mobilização em busca de respostas e soluções do que o produto ou o ponto de chegada.
A aula de filosofia como oficina de conceitos deve propiciar a cada aluno a capacidade de o mesmo pensar filosoficamente, apropriar-se de conceitos da história da filosofia, apreendê-los recriá-los, chegando até mesmo a criar novos conceitos em novos contextos e situações. No entanto, nem sempre será possível chegar à originalidade de criar novos conceitos. Todavia, interessante é que cada aluno, na aula de filosofia, possa assumir e experimentar a filosofia enquanto ato à medida em que não apenas reproduz e retém informações, antes pensa, concorda, discorda, recria e constrói novas inteligibilidades para as demandas apresentadas.

Referências

ALVES, Dalton José. A filosofia, a legislação e o currículo do ensino médio: uma questão política. In: **Anais – Políticas do Ensino de Filosofia**. II Encontro Internacional de Filosofia e Educação / II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia. CD-ROOM. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

ANDRADE, Flávio Rovani de. A obrigatoriedade do ensino da filosofia e a emergência de uma didática filosófica. **Cadernos do NEFI,** Vol. 1, nº 1, 2015.

CESAR, Renata Paiva. O ensino de filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**- Nº 38 – Janeiro de 2012.

FERREIRA, José Humberto. Diálogo sobre o ensino de filosofia no ensino médio. **Cadernos Cajuína**, V. 2, N. 2, 2017.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: Conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia.** São Paulo: Papirus, 2014.

GONTIJO, Pedro. O ensino de filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios. **Perspectivas**, Vol. 2, n. 1 (2017).

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Panorama**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/araioses/panorama. Acesso em: 03 fev. 2020.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LOPES, Emilson Silva; COSTESKI, Evanildo.Educação menor e oficina de conceitos: o ensino de filosofia como resistência às "sociedades de controle".**Problemata:** R. Intern. Fil. V. 9. n. 3 (2018).

PINHO, Romana Isabel Brázio Valente. O Ensino da filosofia no Brasil: Considerações Históricas e Político-Legislativas.**Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 757-771, jul./dez. 2014.

VIZZOTTO, Rozilene. **O desafio do ensino de filosofia com os jovens do ensino médio.** Especialização em Ensino de filosofia no ensino médio. Universidade aberta do Brasil. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 09
EDUCAÇÃO DA HISTÓRIA, MEMÓRIAS E PATRIMÓNIO

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

DE ESCOLA RURAL A CENTRO DE MEMÓRIA: HISTÓRIA E RESTAURAÇÃO DA VITAL BRASIL

Cássia Maria Popolin[1]
Sandra de Cássia Araújo Pelegrini[2]

Originário da Etiópia, o café percorreu diversos países como Arábia, Egito, Turquia, Itália, Inglaterra, França, Alemanha, Suíça e Dinamarca antes de chegar ao Brasil. Chegou à Guiana Francesa e alcançou as terras brasileiras pelo norte do país, em 1727, pelas mãos do sargento-mor Francisco de Mello Palheta. Segundo Pozzobon (2006, p. 22) "Mello foi convidado para mediar uma questão de fronteiras entre as Guianas Francesa e Holandesa, e introduz as primeiras sementes recebidas de presente". Mas a planta não encontrou condições favoráveis no norte e seguiu seu percurso em direção à região sudeste, chegou ao Rio de Janeiro em 1760, se expandiu até Minas Gerais, se transformando no Ouro Verde, nova riqueza do Estado após o fim do ciclo do ouro.

Como afirma Pozzobon (2006, 0.22) "o café tornou-se símbolo de uma era na economia brasileira. Sua imagem sempre esteve associada à imagem do país e a partir de 1820 estabeleceu-se no vale do Paraíba, em São Paulo". O Brasão do império ganha um ramo de café. Começava, então, um novo ciclo econômico rumo às terras virgens do oeste do estado de São Paulo. No fim do primeiro império e início da regência (1831), a produção de café já fazia parte dos produtos nacionais para exportação.

Em pouco tempo a paisagem rural se transformou, a floresta nativa cedeu lugar aos cafezais. Na coroação de Dom Pedro II (1841), o Brasil era o maior produtor mundial e a venda do café representava 43% de sua exportação. Um incentivo enorme para que o avanço dos cafezais logo ganhasse novos polos de produção. No final do século XIX, Campinas já contabilizava 26 milhões de cafeeiros. E o Porto de Santos comemorava o embarque de 2 milhões de sacas e em 1909 esse número alcançou os 13 milhões, segundo o documentário *A História do Café*[3].

Mas esse cenário promissor com investimentos no setor, mais plantio e safras cada vez mais elevadas estava com os dias contados. Em *Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo,* Monbeig (1998) ressalta que em 1918 a grande geada obrigou os fazendeiros a eliminar os cafeeiros e a não replantar. Alguns, optaram pela poda dos galhos queimados pelo frio, mas o avanço da broca, o ataque de saúvas e o empobrecimento do solo não conseguiram manter os ânimos por muito tempo. A marcha do café, que até então era um movimento otimista, perde forças e deixa de avançar e abrir novas áreas. Os Estados Unidos, um dos principais importadores do

[1] Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual de Londrina, Especialização em Fotografia, Mestre em Comunicação e Mestranda em História pela mesma Universidade. Doutoranda em História pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Capes. E-mail cassiapop16@gmail.com
[2] Pós-doutora em História pela Unicamp (2006-2007). Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em História (UEM – Universidade Estadual de Maringá, desde sua criação. E-mail sandrapelegrini@yahoo.com.br
[3] https://www.youtube.com/watch?v=_wp51uWuLb4

café brasileiro, sofre com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 e deixa de comprar o produto, trazendo consequências graves para o Brasil e para a cafeicultura. Muitos foram à falência.

Segundo Pozzobon (2006, p. 35), esse episódio acarretou "uma grave depressão econômica de âmbito mundial, baixa demanda de café e preços aviltados. Esse foi o período mais crítico da história da cafeicultura". Para contornar a situação, o governo Vargas toma uma medida extrema: a queima de 80 milhões de sacas ao longo de 1931, atitude reprovada por muitos políticos da época e que vai dar novos rumos ao cenário político e econômico. Monbeig (1998, p. 208) afirma que, em razão da quebra da bolsa de Nova Iorque, a "catástrofe econômica de 1929 arruinou tão profundamente a economia e a sociedade paulistas, que o avanço pioneiro não pode permanecer fiel ao café. (...) Criadores de gado e pequenos proprietários serão os continuadores dos grandes fazendeiros de café".

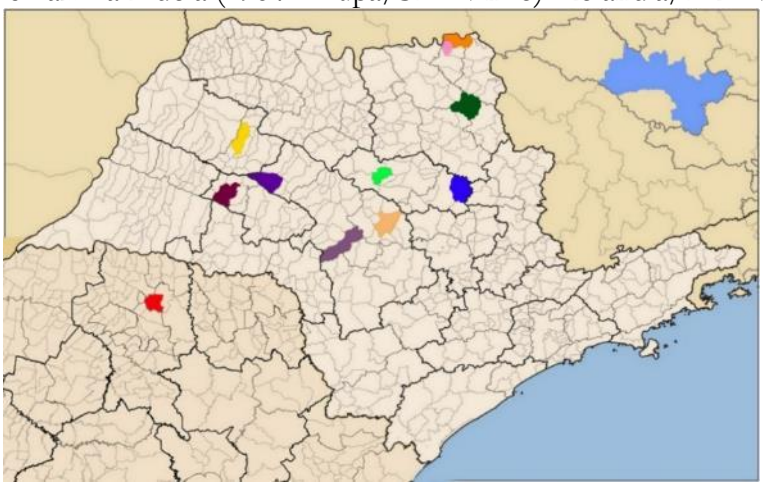
Em 1932, uma intervenção federal proibiu novos plantios em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Diante desse quadro, Pozzobon (2006) afirma que o norte do Paraná tornou-se a nova 'terra prometida' com forte poder de atração para o plantio do café. Muitas famílias se deslocaram das fazendas de São Paulo, das mais variadas regiões do estado para o norte do Paraná. A CTNP soube muito bem aproveitar o declínio da cafeicultura paulista para conquistar compradores e colonos para as terras que estavam comercializando. Monbeig (1998, p. 260) ressalta que a "liberdade de plantar no Paraná lhes deixava a porta aberta e eles aproveitaram. (...) O café atravessou o Tibagi quando os ingleses puseram à venda as terras de Londrina, que a partir de 1935-37, tornou-se o grande produtor do norte do Paraná".

A CTNP investiu numa campanha maciça, até com a contratação do fotógrafo José Juliani, em 1933, recém-chegado a Londrina. Segundo sua filha Maria Juliani de Arruda (2019, p.37) em *Juliani, Um Homem, sua Máquina e a História de Londrina* seu pai "passou a ser o fotógrafo oficial da Companhia, contratado para registrar todos os acontecimentos, todas as solenidades, o desmatamento, as estradas, as plantações, as curiosidades, (...) registrando o desenvolvimento da região, durante mais de dez anos". Para Boni (2004, p.21) "Juliani foi o grande historiador imagético dos primórdios da cidade".

A Companhia produziu vários materiais publicitários, utilizando muitas fotografias com legendas e textos em português, inglês e alemão. Como afirma Boni (2008, p. 114), "sem a 'mídia' fotografia, seria preciso muito mais palavras, multiplicar substantivos e adjetivos e, mesmo assim, com certeza os leitores (no caso aqui, os compradores) não teriam a mesma visualidade, aquele ar de imersão que a fotografia oferece".

A campanha publicitária da Companhia deu resultados. Em Rolândia, por exemplo, várias famílias do estado de São Paulo e sul de Minas Gerais souberam das novas terras no Paraná por meio desses panfletos e vieram desbravar a Gleba do Ribeirão Vermelho. O mapa (Figura 1) mostra o local de origem e o ano que as famílias entrevistadas nesta pesquisa chegaram ao Deizinho. Através de fotografias e da história oral foi possível recontar suas trajetórias, que tem em comum a forte ligação com o café. Muitas delas ainda vivem na comunidade e, em alguns casos, está na quinta geração, que mora na mesma propriedade aberta por seus trisavós, mantendo até hoje um espaço para o cafeeiro.

Figura 1 - Quando as famílias chegaram ao Deizinho: Família Frigo (1937- Descalvado/SP - azul escuro), Família Scramin (1938 – Igarapava/SP – laranja escuro), Família Fontana (1938 – Aramina/SP – rosa), Família Zabini (1941 – Tabatinga/SP - verde claro), Família Navarro (1946 – Agudos/SP – lilás), Família Lovato (1950 – Jaú/SP – laranja claro), Família Caixeta (1951 – Machado/MG – azul claro), Família Rodrigues (1952 – Getulina/SP – roxo), Família Iwase (1953 – Região da Mogiana/SP – verde escuro), Família Pereira (1957 – Batatais/SP – verde escuro), Família Miotto (1963 – Birigui/SP – amarelo) e Família Bidoia (1964 – Tupã/SP – vinho). Rolândia/PR – vermelho



Fonte: Da autora

Comunidade do Deizinho[4], "uma cidade"

O desbravamento do Ribeirão Vermelho atraiu tanto proprietários quanto trabalhadores para a região para a formação dos cafezais. A cafeicultura demanda o ano inteiro de um grande número de mão-de-obra para sua manutenção e colheita. Em pouco tempo, o lugar se transformou numa "cidade", com a construção da Venda (1940), Escola (1948) e da Capela (1954). O recorte dessa comunicação se concentra na história da Escola Rural e sua transformação em Centro de Memória.

Nos livros ata que fotografei na Secretaria de Educação de Rolândia, o primeiro registro da Escolinha do Deizinho é de 1948, a primeira professora foi Santina Cadamuro Goes e a escola se chamava Escola Isolada[5] do Ribeirão Vermelho, construída próxima à ponte do Ribeirão Vermelho (Figura 2). O último registro é de 1998, ocasião em que a professora era Daniele Nicolino Bonilha (Figuras 3), e desde 1968, a escola se chama Escola Municipal

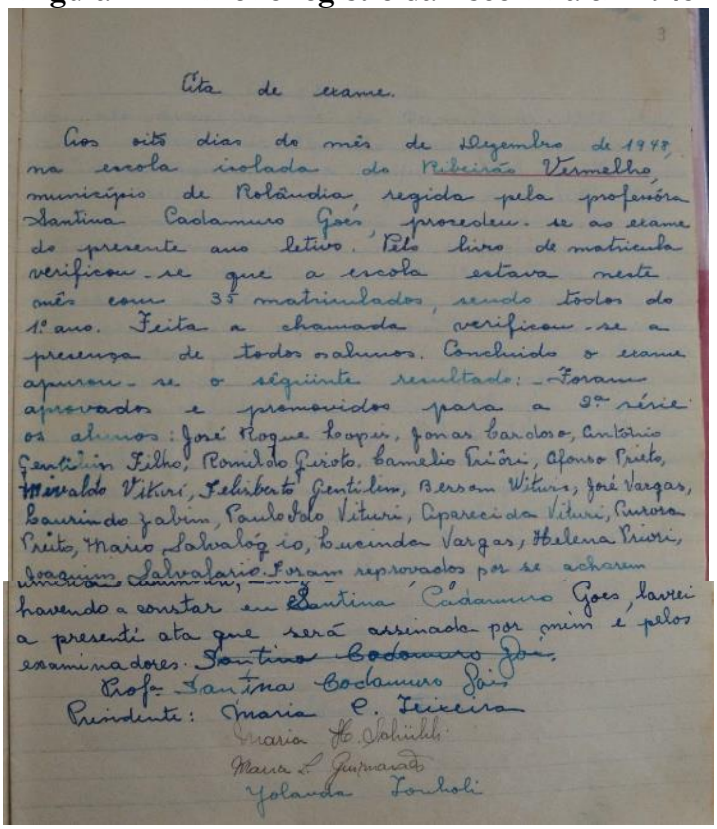
[4] Comunidade rural localizada na Gleba do Ribeirão Vermelho, em Rolândia (PR). Ficou conhecida como Deizinho do Vermelho. Ganhou esse nome porque fica a 10 km de Cambé. A princípio chamavam de Dez do Vermelho, mas para não confundir com o Km10, próximo a São Martinho, passaram para o diminutivo. E se consolidou com o time de futebol da comunidade que adotou o nome para o time.

[5] Esse termo é usado para indicar que havia apenas uma sala de aula

Rural Vital Brasil[6], nome escolhido pelo então professor Fernando Bidoia, e está localizada em um terreno cedido pela família Iwase.

Durante 50 anos passaram pela escola 47 professores. Destes, Fernando Bidoia e Clarice Iwase foram os que ficaram mais tempo, 12 e 15 anos respectivamente. Infelizmente, Bidoia já faleceu. Entrevistei a filha e a esposa, Joana e dona Maria, via zoom. A Clarice mora há 25 anos no Japão. Seu irmão Sérgio, ainda mora no sítio com a família. O prédio continua até hoje na propriedade (Figura 4), sem atividade há 24 anos.

Figura 2 – Primeiro registro da Escolinha em 1948



Ata de exame.

Aos oito dias do mês de dezembro de 1948, na escola isolada do Ribeirão Vermelho, município de Rolândia regida pela professôra Santina Cadamuro Goes, procedeu-se ao exame do presente ano letivo. Pelo livro de matrícula verificou-se que a escola estava neste mês com 35 matriculados, sendo todos do 1º ano. Feita a chamada verificou-se a presença de todos os alunos. Concluido o exame apurou-se o seguinte resultado: - Foram aprovados e promovidos para a 2ª série os alunos: José Roque Loapes, Jonas Cardoso, Antônio Gentilin Filho, Romildo Prioto, Camelio Priori, Afonso Prieto, Miraldo Vituri, Felisberto Gentilin, Bersom Vituri, José Vargas, Laurindo Jabim, Paulo João Vituri, Aparecida Vituri, Aurora Prieto, Mario Salvalório, Lucinda Vargas, Helena Priori, Joaquim Salvalario. Foram reprovados por se acharem [illegible], [illegible]. E, havendo a constar eu Santina Cadamuro Goes, lavrei a presente ata que será assinada por mim e pelos examinadores. ~~Santina Cadamuro Goes~~

Profª Santina Cadamuro Goes

Presidente: Maria C. Teixeira

Maria H. Schiebl

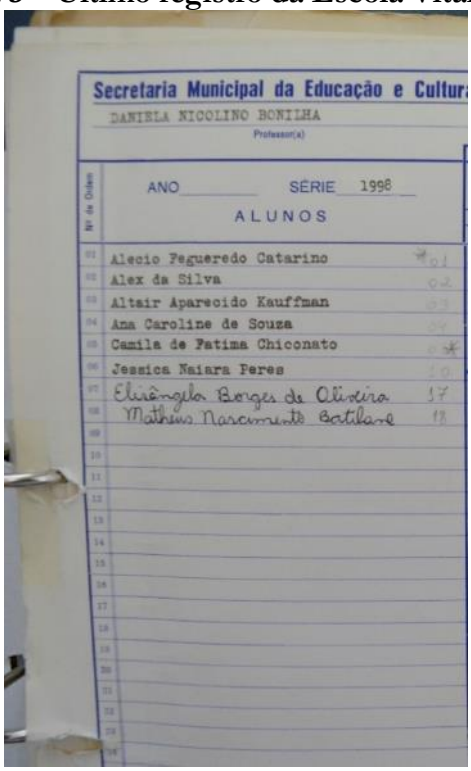
Maria L. Guimarães

Yolanda Tonioli

Fotografia: Reprodução por Cássia Popolin, em 13 de agosto de 2020
Fonte: Secretaria de Educação de Rolândia

[6] Vital Brasil foi um médico brasileiro, cientista, imunologista e pesquisador biomédico de renome internacional. Também criou uma das primeiras escolas do Brasil que alfabetizam crianças de dia e adultos à noite. Trabalhou junto com Oswaldo Cruz e Emilio Ribas no combate à peste bubônica, ao tifo, à varíola e à febre amarela. Inventou o soro antiofídico.

Figura 3 – Último registro da Escola Vital Brasil


Secretaria Municipal da Educação e Cultur
DANIELA NICOLINO BONILHA
Professor(a)
ANO SÉRIE 1998
ALUNOS
Alecio Pegueredo Catarino
Alex da Silva
Altair Aparecido Kauffman
Ana Caroline de Souza
Camila de Fatima Chiconato
Jessica Naiara Peres
Elirângela Borges de Oliveira 17
Matheus Nascimento Batilane 18

Fotografia: Reprodução, Cássia Popolin, em 13 de agosto de 2020
Fonte: Secretaria de Educação de Rolândia

Figura 4 – Prédio da Escola Vital Brasil. No detalhe, a placa com o nome da escola

Fotografia: Cássia Popolin, tomada em 2 de julho de 2021
Fonte: Acervo pessoal da autora

Diva Rodrigues Consani, 8ª professora da Escola do Deizinho

Figura 5 - Profa. Diva Rodrigues Consani com alunos da Escola Isolada do Ribeirão Vermelho, na Comunidade do Deizinho do Vermelho, em Rolândia (PR), em 1957

Fotografia: Acervo pessoal de Diva Rodrigues Consani

Kossoy (2014) foi buscar inspiração nas Artes Visuais e trouxe os conceitos de Panofsky para a análise fotográfica: a iconografia e a iconologia. Na imagem acima (Figura 5), de autor desconhecido, iconograficamente observamos um grupo de crianças, 33 no total, a maioria descalço, usando guarda-pó e ladeando uma mulher, sentada, com uma criança no colo. Ao fundo, uma cerca de balaústre, comum na época tanto na zona rural quanto urbana. Mas como afirma Kossoy (2014, p.87) "os elementos constitutivos de um artefato fotográfico deixam de ser puramente descritivos no momento em que se conhecem detalhes de sua história particular".

E a história dessa fotografia começa em 1952. Com a queda na cafeicultura nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, o norte do Paraná se torna o destino de muitas famílias, tanto para aquisição de propriedade como para o trabalho como colono nos cafezais, que a essa altura já estavam formados. Diva Rodrigues Consani chegou ao Paraná com a família vindos de Getulina/SP. No estado de São Paulo seu pai, José Horácio Rodrigues (no Deizinho ficou conhecido como seu Juca) trabalhava em um sítio, lidando com o gado. "Meu pai levantava de madrugada para ordenhar as vacas. Eu e meu irmão levantávamos juntos para ajudá-lo, o curral era enorme. Meu irmão apartava os bezerros e eu engarrafava o leite, que meu pai vendia na cidade. Ia de carroça para fazer a entrega, já tinha os lugares certos. Um dia ele recebeu uma carta de um antigo vizinho que estava morando no Paraná, falando para meu pai vir para cá, que aqui estava muito bom", relata Diva.

"Naquela época o estado de São Paulo estava uma tristeza", frisa. "Meu pai não pensou duas vezes, foi se informar e conseguiu acertar um trabalho no Deizinho, de lá mesmo. Providenciou um caminhão, móveis que era bom tínhamos bem pouco e viemos direto para o Ribeirão Vermelho. Éramos em nove pessoas na família, meu avô paterno, era viúvo e

morava com a gente. Ele era forte ainda, e enfrentava a roça. Ele e meu pai trabalharam na fazenda, uma área grande com café e gado", narra.

Diva chegou ao Deizinho com 16 anos, já tinha terminado a quarta série. "Infelizmente, meus pais não puderam me levar para Lins para eu continuar os estudos. Tive que trabalhar. Naquela época Lins já era uma cidade universitária. Mas no quarto ano daquele tempo até raiz quadrada a gente fazia. Os colonos vinham em casa para eu fazer as contas da porcentagem e dos juros para eles", destaca. Pouco tempo depois que se mudou, Diva conheceu seu marido, Marcílio Consani e se casaram em novembro de 1953, na igreja Matriz de Cambé e tiveram quatro filhos: Milton, Maria Genoveva, Maria Clara e Dora. "Fomos morar na casa grande, junto com a família do padrasto do meu marido, Domingos Scramin. Era um casarão, tinha quatro quartos, copa, sala, coisa mais linda!"

No final de 1956, a professora Adayr Ferraz Pavanelli, que dava aula na Escola Isolada do Ribeirão Vermelho, ficou doente e precisou mudar-se dali. "Era muito difícil a substituição de professores na zona rural. O prefeito era Primo Lepre (PSD 1955/59). Ele soube que tinha chegado ao Deizinho uma moça do estado de São Paulo, que era estudada, e veio no sítio conversar com meu marido. Como ele não estava, falou com meu sogro. Meu sogro me chamou: 'menina (ele me chamava assim), vem aqui vamos conversar'. Naquela época, não ficávamos juntos na sala enquanto os homens conversavam. Fui até lá e ele me disse que o Primo Lepre queria me contratar para dar aulas a partir do próximo ano, porque estavam sem professor e se eu aceitaria. Respondi que tinha só até a quarta série, mas o prefeito disse que eu não precisaria me preocupar porque ofereceriam um curso preparatório antes do início das aulas. E eu aceitei. Eu e minha família nos mudamos para a casa do professor, atrás da escola, que ainda era próxima à ponte do Ribeirão", conta Diva.

Durante duas semanas, Diva foi para Rolândia fazer o curso preparatório para assumir a sala de aula. "Na segunda de manhã ia pra Rolândia, de jardineira[7], que saia do Bartira e passava pelo Ribeirão Vermelho. Ficava hospedada durante a semana na casa da dona Maria Lovato, mulher do seu Frederico, e voltava no sábado. Início de 1957 já estava em sala de aula, uma loucura. Tinha mais de uma série na mesma sala, turmas mistas, com dois quadros. Enquanto uma turma fazia atividade, ensinava a outra. Num ano era primeira e terceira séries, e, no ano seguinte, segunda e quarta séries. Foi muito difícil no começo, mas me apeguei a Deus e deu tudo certo. Quando tive meus filhos, meu irmão Armando que me substituía nas aulas."

Diva guarda uma relíquia, a fotografia com as crianças em frente à antiga escola. "Estou com meu filho Milton no colo. O fotógrafo (não recordou o nome) marcava antes o dia para fazer a fotografia. As crianças vinham uniformizadas com o guarda-pó branco. A maioria feito com saco de açúcar", relata. Na época, havia muitas crianças morando na comunidade, tanto filhos dos proprietários quanto dos colonos. As famílias eram numerosas, ter um sapato era artigo de luxo, a maioria andava descalço. O açúcar e a farinha eram comprados em grande quantidade e vinham em sacos de algodão, que depois eram reaproveitados na confecção das roupas, toalhas de mesa e banho. Observem também a diferença no tamanho das crianças, ao lado direito da professora Diva, tem um menino bem mais alto que os outros. Era comum o ingresso dos alunos com idade superior a 7 anos, pela dificuldade de acesso à escola devido

[7] Nome dado ao transporte coletivo, na época. Os ônibus tinham as laterais abertas, transportavam na ida e na volta as operárias na cidade de São Paulo, que usavam chapéus floridos. Por este formato de carroceria, toda aberta na lateral e pelas flores dos chapéus, taxistas, artesãos e até os próprios motoristas falavam que o ônibus parecia uma jardineira, e o nome pegou.

à escassez de unidades de ensino ou a distância entre a escola e as moradias ou até mesmo pela família mudar de cidade depois da colheita, geralmente no mês de outubro, em pleno ano letivo, o que comprometia o desempenho escolar. O êxodo escolar e a reprovação tinham índices elevados na década de 1950, refletindo ainda os anos de 1930, como aponta estudos de Natália de Lacerda Gil[8]. A fotografia foi tomada no final de 1957, um registro das primeiras turmas da professora Diva.
Diva lecionou no Deizinho até 1963, chegou a dar aula no prédio da Escolinha próximo à capela, onde está até hoje, mas "ainda não se chamava Vital Brasil. Recebi uma carta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, dando um prazo para eu estudar e me formar no Magistério. Aquele tempo chamava de leigo o professor que não tinha formação. Fui para Cambé fazer o ginásio, estudava e trabalhava. Minha sogra me ajudava a cuidar das quatro crianças. Quando meu filho mais velho fez seis anos, mudamos para Rolândia. E eu continuei os estudos, dava aulas e me formei em Pedagogia", relata.

Família Iwase

Sadatoro Iwase chegou ao Brasil em 1930, aos 41 anos e foi para a região da Mogiana/SP[9] trabalhar na lavoura do café. Ficou pouco tempo e soube das terras férteis no Norte do Paraná. Veio com a família, a mulher e dois filhos, trabalhar na Fazenda dos Okamoto, na Gleba Barra Grande, próxima ao Deizinho. Em dois anos conseguiu comprar sua propriedade próxima à fazenda. Na Figura 6 Sadamore está com a mulher, Saku, a nora, os filhos e os netos em frente à casa na Barra Grande. "Meu pai, Kiyoshi está em pé, na porta do caminhão. Ele era solteiro nessa época", explica Sérgio Iwase.

Figura 6 – Família Iwase na propriedade da Barra Grande

Fonte: Acervo de Sérgio Iwase

[8] https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?lang=pt#
[9] Região que abrande 15 municípios no Estado de SP, na divisa com Minas Gerais – Altinópolis, Batatais, Buriitizal, Cajuru, Cristais Paulista, Franca, Itirapuã, Jeriquara, Nuporanga, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Santo Antônio da Alegria e São José da Bela Vista e que se destaca pela produção de café de excelência.

Kiyoshi Iwase e Yoshie Tanno, pais do Sérgio, se casaram em Cambé no início da década de 1950 (Figura 7) e a festa foi no sítio na Barra Grande. "Como meu pai estava constituindo família, meu avô comprou esse sítio aqui no Deizinho. Meus pais e meu irmão mais velho vieram pra cá em 1953. Fez a vida dele aqui nessa propriedade", conta Sérgio. "O sítio já estava formado com café, a casa que tem na entrada foi do primeiro proprietário e nossa primeira casa, foi ali que a Clarice nasceu. Cultivei os cafezais até 2012, quando arranquei a plantação e mudei para milho e soja, mas ainda mantenho toda estrutura: lavador, secador e terreirão. Meu tio ficou com meu avô no outro sítio", recorda Sérgio.

Figura 7 – Casamento Yoshie Tanno e Kiyoshi Iwase

Fonte: Acervo de Sérgio Iwase

"No início da década de 1960 meu pai cedeu o terreno para a construção da Escolinha Vital Brasil. Eu nasci aqui e estudei na escolinha (Figura 8). Meus professores foram o Fernando Bidoia e o Carlos Caramore. Fiz dois anos a primeira série, porque não sabia falar o português, em casa só falávamos em japonês. Fiz até a quarta série no Deizinho e continuei meus estudos no Colégio Kennedy, em Rolândia, onde cursei até a 8ª série. Quando terminei, fiquei um ano parado, depois fui para Londrina trabalhar numa empresa de cobrança de crédito, fiz cursos e fui promovido para o departamento pessoal e por último, financeiro.

Figura 8 – Sérgio Iwase em sua formatura da 1ª série

Fonte: Acervo de Sérgio Iwase

Clarice Iwase, irmã de Sérgio, também estudou na Escolinha do Deizinho. Foi aluna do professor Fernando, se formou na 4ª série no final de 1966 (Figura 9) e recebeu medalha de melhor aluna. Clarice continuou os estudos, formou-se no Magistério e assumiu as aulas na Escolinha em 1976. Deu aula no Deizinho durante 15 anos (Figura 10).

Figura 9 – Formatura da Clarice Iwase (segunda da direita para esquerda) com colegas de sala e o professor Fernando Bidoia e o verso da fotografia

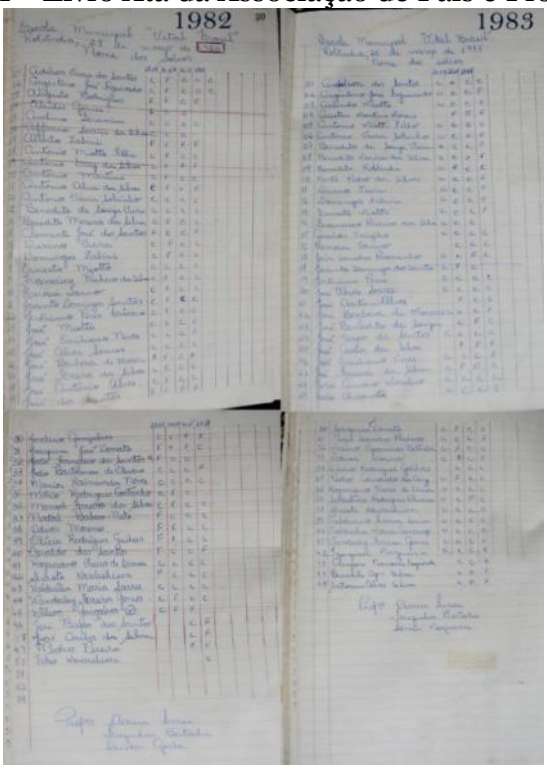
Fonte: Acervo de Sergio Iwase

Figura 10 – Clarice com uma de suas turmas de 4ª série

Fonte: Acervo de Sérgio Iwase

Pelos registros nas Atas na Secretaria de Educação, sua última turma foi em 1990. Nas atas da prefeitura, não constavam os nomes dos professores nos anos de 1982 e 1983. Mas confirmei que ela deu as aulas nesses dois anos, consultando o livro ata da Associação de Pais e Professores, guardado no acervo do seu irmão Sérgio Iwase (Figura 11).

Figura 11 – Livro Ata da Associação de Pais e Professores



Fotografia: Cássia Popolin, tomada em 23 de abril de 2021
Fonte: Acervo Sérgio Iwase

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Família Bidoia

A Família Bidoia saiu de Tupã/SP em 1947, foi para Londrina e em 1955 se mudou para Cambé, na Estrada da Prata. Ainda solteiro, Fernando Bidoia começou a dar aulas na escolinha da zona rural, do Km 9. Estudava durante o dia e à noite lecionava na alfabetização de adultos. Foi em uma festa no Km 9 que conheceu Maria. Ela havia se mudado na comunidade há pouco tempo, vindo com a família de Itajubi/SP, trabalhar como colonos em uma propriedade de café.

"No km 9 tinha também uma capela, comecei a ir à missa com uma moça que morava no mesmo sítio que eu. Ela conhecia a irmã do Fernando e me apresentou para ela, conheci primeiro minha cunhada (risos). Meu marido me contava que um dia me viu descendo a estrada, olhou para mim e pensou: 'essa moça não é daqui, quando bati o olho em você disse para mim mesmo, essa menina vai ser minha'. E ele estava certo (risos). Num baile em janeiro, minha cunhada me apresentou para o Fernando. Ele já queria começar a namorar, mas disse a ele que queria um tempo. Que tempo, que nada, no outro dia ele foi na minha casa (risos) e começamos a namorar. Ele já queria se casar, mas disse que só me casaria quando completasse 20 anos. Dessa vez ele esperou. Completei 20 anos dia 11 de janeiro e nos casamos dia 27, na igreja Matriz de Cambé. Tivemos duas filhas, a Sueli e a Joana", conta Maria.

Gostaram tanto do trabalho dele que o convidaram para dar aulas na Escolinha do Deizinho, que estava sem professor há algum tempo. "Chegamos na comunidade em 1964. Sueli tinha dois anos e a Joana nasceu no ano seguinte, no dia de Natal. Tinham acabado de mudar a escola para o local onde está até hoje e a casa do professor ainda estava desmontada. No primeiro mês moramos na escola, até construírem a casa. Nossa casinha era tão bonitinha, Tinha quatro cômodos, mas era a coisa mais linda, ficava ao lado da escola" (Figura 12), relata Maria.

Figura 12 – Prof. Fernando com seus alunos. A escola e a sua casa ficavam no mesmo quintal, uma ao lado da outra

Fonte: Acervo de Joana Bidoia

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Ainda sem muito contato com as pessoas do local, padre Pedro Fernoch os convidou para participarem da missa no domingo à tarde. Durante a celebração apresentou o novo professor e a família aos fiéis. "A partir desse dia criamos um vínculo com a comunidade que mantemos até hoje. Os laços entre a comunidade, igreja e escola se fortaleceram", lembra Maria. "Meu pai participou de uma reunião da comissão da igreja e sugeriu para que fizessem uma festa com renda para a escola. Aquele tempo tinha muita gente morando no Deizinho, e muitas pessoas carentes que precisavam de ajuda", lembra Joana.
E as lições do professor Fernando foram além da sala de aula. "Fizeram várias festas. Para uma delas contrataram até a dupla Lício e Lina, de Londrina, para uma apresentação musical. A comunidade sempre participou e colaborou muito. Depois disso, criaram uma caixa comunitária da igreja, que ajudava na compra de remédios, despesas de viagem para irem ao hospital e até roupas. Foi um trabalho social, meu pai sempre foi preocupado com o próximo", orgulha-se Joana. As pessoas vinham muito procurar ajuda na escola. Segundo Maria, muitas vezes, de madrugada, o marido levava as gestantes ao hospital na cidade.
Maria também trabalhou na escola, foi merendeira durante muitos anos. Participou de vários cursos promovidos pela prefeitura. Ela conta que até hoje encontra ex-alunos que recordam da sua comida e sentem saudades daquele tempo. Os pais também participavam muito da escola e contribuíam com doações de alimentos para a merenda. O Estado enviava leite, açúcar, fubá e farinha. "Fizemos uma horta (Figura 13) e os alunos ajudavam nos cuidados. Os legumes e verduras colhidos eram utilizados na própria merenda", conta Maria.
"À tarde eu colhia, lavava e deixava tudo pronto para no outro dia de manhã, bem cedinho colocar o tambor no fogo. Às 10h a merenda estava pronta, servia a todos e logo em seguida começava a preparar a sopa para a turma da tarde. Eram muitas crianças. Teve uma época que fecharam uma escolinha rural e foram todos para o Deizinho, sentavam em três em cada carteira, tive que dobrar a quantia da merenda, isso durou uns quatro meses, até arrumarem outra escola para essas crianças", lembra Maria.

Figura 13 - Professor Fernando, dona Maria e alunos na horta da escola. Plantavam cenoura, couve, repolho, tudo era usado na merenda

Fonte: Acervo Joana Bidoia

Maria sempre foi parceira do marido. Juntos, se dedicaram muito à escola e à comunidade. "Além de merendeira, fui zeladora, secretária e enfermeira, fiz cinco cursos de primeiros socorros. Eram muitas crianças, se machucavam, tive que socorrer até aluno que desmaiava. Tinham crianças muito pobres, vinham sem chinelo e agasalho, naquele frio que era o Paraná. Cheguei a dar banho em crianças que vinham cheirando xixi. Pegava roupas das minhas filhas e passava para elas, me sentia um pouco mãe daquelas crianças."

Por todo esse carinho da família com o Deizinho, Professor Fernando é lembrado até hoje pela comunidade, seus ex-alunos e os pais guardam boas lembranças na memória. No acervo da família, várias fotografias que os alunos enviavam a ele como recordação (Figura 14). Na formatura da quarta série, era celebrada missa na Capela (Figura 15) e entrega dos certificados (Figura 16). As fotografias da sala de aula (Figuras 17) digitalizei os positivos dos monóculos. Mas é interessante observarmos os dois quadros negros na parede, porque as aulas eram para turmas mistas, duas séries diferentes ao mesmo turno, carteiras de madeira para dois alunos e filtros de barro, a água do poço vinha direto para eles e mapas do Paraná e Brasil na parede.

Figuras 14 – Era comum o professor Fernando receber fotografias de seus alunos com dedicatória

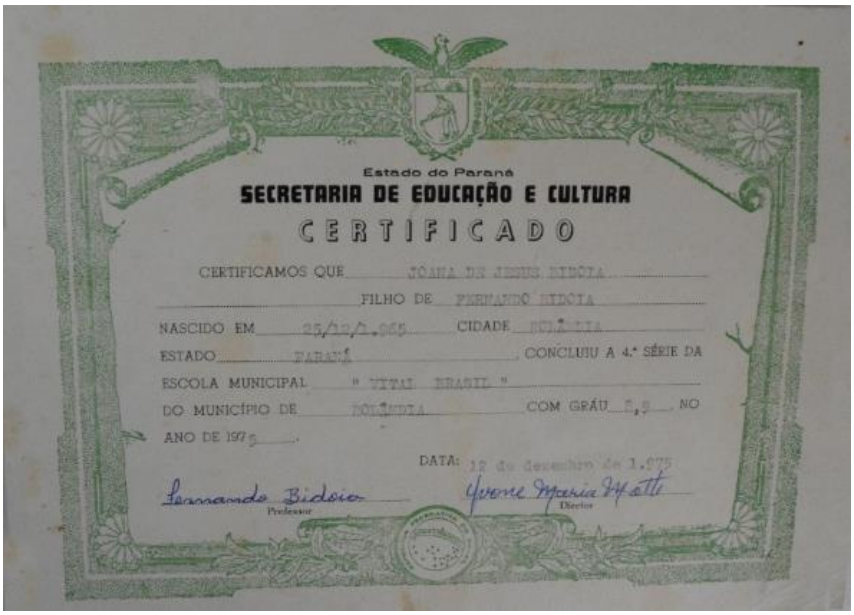
Fonte: Acervo de Joana Bidoia

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 15 – Solenidade de formatura da 4ª série, 1972: missa e entrega de certificado. Atrás, dona Maria e Professor Bidoia

Fonte: Acervo de Joana Bidoia

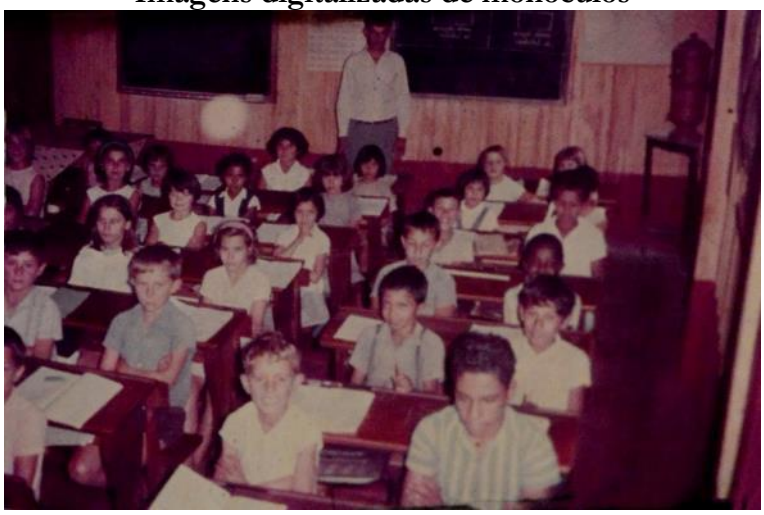
Figura 16 – Certificado entregue aos alunos



Estado do Paraná
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CERTIFICADO
CERTIFICAMOS QUE JOANA DE JESUS BIDOIA
FILHO DE FERNANDO BIDOIA
NASCIDO EM 25/12/1.965 CIDADE DOLÍNEIA
ESTADO PARANÁ, CONCLUIU A 4.ª SÉRIE DA
ESCOLA MUNICIPAL " VITAL BRASIL "
DO MUNICÍPIO DE DOLÍNEIA COM GRÁU 5,0 NO
ANO DE 1975.
DATA: 12 de dezembro de 1.975
Fernando Bidoia Professor
Yvone Maria Matte Diretor

Fonte: Acervo de Joana Bidoia

Figura 17 - Sala de aula da Escolinha Vital Brasil. Imagens digitalizadas de monóculos



Fonte: Acervo de Joana Bidoia

Suas filhas estudaram na escolinha, Joana foi aluna do seu pai na 1ª e na 4ª série (Figura 18). "Eu me lembro que na sala de aula tinha as fotos do prefeito, do governador e do presidente da República na parede, eu achava que tinha que fazer o sinal da cruz, igual para os santos na capela (risos), depois que fui entender. Fazíamos fila para entrar, havia regras. Não era poque era zona rural que era tudo displicente. Não, era como na cidade. Fui alfabetizada na época da ditadura, e a Vital Brasil também foi atingida. Tínhamos aula de moral e cívica, meninas na frente, meninos atrás, por ordem de tamanho, lugar certo para se sentar na sala de aula. Ficávamos em pé, religiosamente, todos os dias olhávamos para a bandeira do Brasil, com a mão no peito e falávamos: A bandeira do Brasil é bonita, linda e gentil, por isso representa o retrato do Brasil. Cantávamos o hino nacional, não me lembro se uma vez por mês ou por semana", relata Joana. Seus pensamentos foram longe quando reviu a fotografia, agora digitalizada, da sala de aula. "Essa escola precisa ser restaurada e preservada. É um patrimônio, faz parte da história de vida de muitas pessoas da comunidade e de Rolândia",

defende. "Fui criada até meus 11 anos no Deizinho, vivendo dentro da escola e da igreja. Aquela comunidade faz parte da minha vida, me sinto, literalmente pertencente àquele lugar", declara Joana.

Figura 18 – Joana Bidoia no dia de sua formatura da 1ª série

Fonte: Acervo de Joana Bidoia

Moraram na comunidade até 1977. A Escolinha tinha somente até a 4a série (atual quinto ano). Para cursar a 5a série as crianças tinham que vir estudar na cidade. Os pais se organizaram e solicitaram que a kombi da prefeitura viesse buscar os alunos para levá-los à cidade. As estradas eram precárias, de difícil acesso, e quando chovia a lama as deixavam intransitáveis. Uma aventura percorrer os 18km do Deizinho a Rolândia. Um acidente com o motorista da Kombi o fez desistir de buscar as crianças. "Nesse dia do acidente, meu pai colocou oito crianças dentro do fusca para levar para a escola", conta Joana.

Os pais começaram a se revezar, cada dia um levava as crianças para a escola. Foi quando seu Fernando resolveu se mudar para a cidade para as filhas Joana e Sueli continuarem os estudos. Mesmo morando em Rolândia, Prof. Fernando continuou até o final do ano lecionando na escolinha, ele tinha um período municipal e outro estadual. Antes do final do ano, Prof. Fernando apresentou Clarice Iwase na Secretaria de Educação, para ela ficar em seu lugar. De Rolândia se mudaram para Cambé, onde seu Fernando foi professor na Escola Attilio Codato até sua aposentadoria em 1995.

"Fernando gostava de escrever, tinha oito cadernos de poesia, infelizmente pouco antes da sua morte ele rasgou todos, deixou apenas um dedicado a mim e escrito na capa *'Fechando com a chave do coração'*. Construímos uma história linda, até uma doação de sangue dele para mim, salvou minha vida. Meu marido era maravilhoso, foram 53 anos de vida juntos", declara Maria. Joana, Sueli e a mãe sentem muitas saudades de tudo que viveram na comunidade. "Fomos felizes ali, temos eles até hoje como se fossem da nossa família", declaram. Professor Fernando faleceu há 8 anos, mas seu legado, seus ensinamentos, sua bondade ficaram gravados na história do Deizinho.

Restauração da Vital Brasil

O declínio na cafeicultura no Norte do Paraná, iniciado principalmente depois da geada negra de 1975, contribuiu para o êxodo rural e atingiu também a comunidade do Deizinho do Vermelho. As lavouras de café foram paulatinamente sendo substituídas por soja, trigo e milho e a mecanização levou para a cidade um grande número de famílias, que já não tinham mais trabalho no campo. Com isso, o número de crianças em idade escolar caiu drasticamente, sendo responsável pelo fechamento das escolas rurais. Com a Escola Rural Municipal Vital Brasil não foi diferente. O último ano de seu funcionamento foi em 1998. Com o fim das atividades, a prefeitura devolveu o prédio à família Iwase, que preservou a construção, mas que estava fechado há 24 anos.
Com a pesquisa para a tese de doutorado na comunidade do Deizinho, tenho até o momento mais de 1000 fotografias e documentos que contam a história das famílias, da capela e da Escola. Como afirma Portelli (2016), toda pesquisa deve ser devolvida ao pesquisado. Diante disso, propus à comunidade para que restaurássemos o prédio da Escola transformando-o em Centro de Memória Deizinho do Vermelho, para abrigar todo o acervo que reuni nos últimos três anos. Prontamente a comunidade abraçou a ideia e o primeiro ato foi um mutirão para a limpeza da Escola (Figuras 19 e 20) e a segunda ação será uma Feira do Produtor para arrecadar fundos para a reforma do prédio. Ficaram muito mobiliário que serão restaurados e voltarão para a Escola. O material será dividido entre as duas salas: uma será o material contado as histórias das famílias e da capela. A outra, será sobre a história da Escola e do cientista Vital Brasil que dá nome à Escola.

Figuras 19 e 20 – Mais de vinte pessoas unidas para a limpeza da Escola Vital Brasil

Fotografia: Cássia Popolin, tomada em 22 de janeiro de 2022. **Fonte:** Acervo da autora

Criei uma logo (Figura 21) para estampar camisetas (Figura 22), canecas e material publicitário para a divulgação das campanhas. Em breve espero publicar o resultado final da restauração e a reinauguração da Escola, como Centro de Memória.

Figuras 21 e 22 – Logo para a campanha de restauração da Escola. Maria e Joana Bidoia em frente ao prédio da Escolinha

Fotografia: Cássia Popolin, tomada em 11 de março de 2022
Fonte: Acervo pessoal da autora

Considerações

A restauração da Escola Vital Brasil ainda está em andamento. Sua reforma será totalmente feita por e para a comunidade. O autor chinês Yi-Fu Tuan (1983) estava certo quando criou o termo topofilia para designar "todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material". E foram esses laços que preservaram o prédio da Escola e que agora vão revitalizá-lo.

Como pesquisadora é extremamente gratificante voltar a pesquisa para a comunidade. Pesquisa é dinâmica e só pode ser transformadora quando você consegue contrariar a matemática, quando dividir não significa diminuir, mas multiplicar: informações, conhecimentos e resultados.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Ao contrário da caixa de pandora, os resultados da pesquisa devem ser compartilhados para que possam florescer, e como o perfume da flor do café, possam se espalhar aos quatro ventos. Assim como a mãe natureza tem seu ciclo, a mãe história também tem o seu: uma pesquisa nos leva a outra pesquisa, num movimento ininterrupto. Percebemos que nosso "cafezal" tem um espaço infinito de possibilidades, de terras férteis, prontas para semearmos e colhermos novas histórias. A história é assim, e deve ser continuamente cultivada, "adubada" e reescrita.

Referências

ARRUDA, Maria Juliani de. **Juliani:** Um homem, sua máquina e a história de Londrina. 3ª ed. rev., Londrina: Midiograf, 2019.

BONI, Paulo César. **Fincando Estacas!** A História de Londrina (década de 30) em textos e imagens. Londrina: Ed. do Autor, 2004.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MONBEIG, Pierre. Trad. FRANÇA, Ary; SILVA, Raul de Andrade e. **Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo.** São Paulo: Hucitec, Polis, 1998.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POZZOBON, Irineu. **A epopéia do café no Paraná.** Londrina: Grafmark, 2006.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

Fontes orais

BIDOIA, Joana e Maria. Entrevista concedida à autora via plataforma zoom.12 de dez. 2020 (1h47'26": gravação em vídeo).

CONSANI, Diva Rodrigues. Entrevista concedida à autora na residência da entrevistada, em Rolândia. 8 de out. 2020 (1h28'34"): gravação em áudio.

_____. Entrevista concedida à autora na residência da entrevistada, em Rolândia. 22 de out. 2020 (32'): gravação em áudio.

IWASE, Sérgio. Entrevista concedida à autora na residência do entrevistado, na Comunidade do Deizinho. 04 de nov. 2020 (1h14'14"): gravação em áudio.

"CASAMENTO NA ROÇA": IDENTIDADE, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL

Dêis Maria Lima Cunha Silva[1]

Introdução

A cultura de uma população está presente em seus comportamentos, é difundida de geração em geração e faz parte da sua identidade, os comportamentos, as festividades, os modos de ser, fazer, uma vez que "[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]" (GEERTZ, 2015, p. 4), desta forma o homem estrutura, organiza e dissemina os costumes por ele mesmo criado. A propagação de tais costumes, em variadas situações se dá por meio, também, da memória, submetida a mudanças e transformações e por isso a cultura acontece na coletividade social. Assim sendo, "[...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia." (LE GOFF, 2013, p. 435).

Não obstante, por meio dos relatos acessados no "arquivo" da memória de alguns populares cacimbenses identifiquei uma relação entre o "casamento na roça" e a cultura popular e do mesmo modo, como esta atividade teatral contribuiu com o crescimento das comemorações festivas no mês de junho na cidade de Cacimbas.

Com este estudo objetivo promover um debate sobre a importância das comemorações juninas a partir do "casamento na roça e/ou matuto", promovido por um grupo de amigos, organizado pelo professor Antônio Augusto de Lima para a história local. Este evento, por está ligado a identidade cultural dos cacimbenses pode ser considerado patrimônio cultural imaterial no âmbito local, conhecido por meio da memória "[...] registradora, que delega ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela e desacelera os sinais onde ela se deposita, como a serpente sua pele morta. [...]" (NORA, 1993, p. 15). Deste modo, o patrimônio cultural não está presente somente nos grandes centros urbanos, mas também nas cidades pequenas.

Dessarte, na cidade de Cacimbas as famílias costumam acender as fogueiras no Dia de São João e no dia de São Pedro, com o intuito de comemorar o dia dos santos supracitados. Essas comemorações foram aos poucos, sendo ampliadas com a prática do "casamento na roça" ou "casamento matuto" incluído nas festividades juninas, este "enlace" é uma apresentação teatral, em que os personagens são representados por atores não oficiais, acontece tanto nas grandes, quanto nas cidades pequenas, transformando-o em uma importante manifestação cultural. As festas juninas, incluídas na modalidade de festividades populares "[...] se constituem em uma importante manifestação cultural que pode ter sua origem em um evento sagrado, social, econômico ou mesmo político do passado e que constantemente passam por processos de recriações e atualizações; [...] (CASTRO, 2012, p. 42).

Esta manifestação festiva passou por mudanças foi ampliada, novos elementos foram inseridos e de "Festa de São Pedro" passou a ser chamada de "Cacimforró" e acontece até a atualidade. Importante frisar que além do campo cultural também influenciou o campo

[1] Professora de História na rede estadual de ensino da Paraíba. Mestra em História - Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Graduada em História - UNIFIP. Contato: deisprofhist.lima@gmail.com

econômico na cidade, dado que, artistas locais também animam a festa e muitas famílias se organizam no intuito de empreenderem financeiramente.
Uma manifestação cultural como o "casamento na roça" ou "casamento matuto" e a quadrilha "matuta" não pode ficar restrita a memória da população local, deve ser considerada patrimônio cultural e conhecida de modo a colaborar com o processo de identidade e para isso é relevante que estes registros sejam levados para a sala de aula. Especialmente no Ensino de História da educação Infantil e Fundamenta I, uma vez que, "[...] O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas." (FONSECA, 2009, p. 117). Isto posto, ao conhecer a história local, ter entendimento sobre o seu patrimônio, os alunos aprenderão a preservar, serão agentes multiplicadores dessa consciência de conservação, além do que, construirão e fortalecerão seu lugar de pertencimento.

"Veneza da Serra - Cacimbas": origem e localização

Cacimbas é uma cidade de pequeno porte, está localizada no Médio Sertão da Paraíba, na Microrregião da Serra do Teixeira, a 293 km de distância da capital João Pessoa via BR-230. Vale frisar, que no período colonial o território que não fosse litoral foi identificado por Sertão, desta maneira, o interior [...] da Paraíba, sobre aquelas áreas que, atualmente, denominamos Agreste, Brejo, Cariri e Sertão. Para os portugueses, à época da colonização, todo o território além de vinte léguas da costa era Sertão. [...] (GURJÃO, 2008, p. 39). O município em questão apresenta a vegetação da Caatinga, clima semiárido, chuvas irregulares, densidade demográfica de 53,85 habitante por km2, conta com uma população de aproximadamente 6.814 pessoas, segundo os dados do IBGE de 2010, com uma estimativa de 7.225 para 2021. O território onde Cacimbas está localizada começou a ser ocupado por grupos de famílias no início do século XX, quando as primeiras famílias chegaram na localidade:

> Em 1913 vieram de Soledade a família de Francisco Martins da Cunha para morar no sítio Várzea do Lourenço. Em 1915, Tertuliano da Cunha chegou também com a família, comprou por 4 contos de reis uma parte das terras do sítio Várzea que ficou conhecido como Cacimba de Cima. Em 1916 chegou José Laurindo com sua família, descendentes da família Leite de Desterro, no mesmo ano 1916, José Laurindo comprou a outra parte do sítio Várzea do Lourenço ao senhor Alvino da Silva Marques, por quinze contos de réis. [...] (Depoimento do senhor Antônio Araújo Leite, em 01 de novembro de 2021).

Parte das terras, onde hoje se localiza a cidade supracitada, também foi comprada dos Dantas Vilar de Taperoá, mais especificamente do sr. Manoel Dantas Vilar Atualmente as terras da Fazenda Malhada da Onça pertencem ao Sr. Manoel Dantas Vilar Filho e com o processo de compra e venda de terras muitas famílias passaram a habitar nas terras das "cacimbas".
Recebeu o apelido de "Veneza da Serra" em analogia a cidade italiana de Veneza, que foi construída em um território que continha pouca área seca e é cercada por água, Cacimbas por sua vez é cercada por serras e riachos. A Oeste, os riachos Cipó e Tamanduá se encontram no sítio Dois Riachos e seguem em direção ao Riacho Quixaba, que por sua vez desaguam no Rio Taperoá. Os riachos que ficam no leste da cidade são: Riacho da Cachoeira,

desloca-se do sítio São João e Riacho do Cafuru, que move-se da Vargem do Arroz, e também desaguam no Rio Taperoá.

Portanto, quando o Padre Jerinaldo Inácio de Lima – ordenado sacerdote da Diocese de Patos-PB em 26 de outubro de 2007 – no período que estagiou na Igreja de São José[2], atualmente Paróquia de São José, chamou carinhosamente Cacimbas de "Veneza da Serra". Em períodos de seca a população cavava cacimbas, que se trata de uma "cova que recolhe a água dos terrenos pantanosos." (FERREIRA, 1999, p. 357), a água encontrada nestes buracos na maioria das vezes era e/ou é potável e foi e ainda é usada para consumo humano, irrigação e também para matar a sede de criações de animais. A origem do nome é atribuída:

> [...] aos tropeiros da Borborema, pois os mesmos chegando com suas tropas de burros trazendo as mercadorias de Campina Grande para comercializar, havia a necessidade da água para os animais. Indagaram a uma mulher que passava na região do bebedouro - 'Dona onde eu encontro água para esses animais? – a mulher respondeu e apontou para o leito do riacho e disse: 'cave aí umas cacimbas que sai água', e assim fizeram, cavaram várias cacimbas. [...] Daí o nome as Cacimbas (Depoimento do senhor Antônio Araújo Leite, em 01 de novembro de 2021).

Foi cavando buracos nos riachos em busca da água que a "Veneza da Serra" ficou conhecida por Cacimbas. Por meio da memória e história oral o senhor, José Martins (*in Memória*), também enfatizou que caçadores costumavam cavar tais buracos para matar a sede. O fato é que até hoje, existem em Cacimbas os lugares que originaram o nome da cidade – cacimba. Economicamente falando os munícipes vivem basicamente da agricultura, funcionalismo público e comércio de pequeno e médio porte. Mas no início do povoamento, os cacimbenses sobreviviam também da colheita da semente de mamona, plantio de algodão e sisal.

A população da cidade cresceu e com isso cresceu também a necessidade de melhorias. Então, lideranças da comunidade passaram a exigir que o governo local atendesse melhor os munícipes, com segurança, meios de comunicação, saúde, eletrificação, comunicação e mobilização, dessarte, foi criado o Distrito pela Lei nº 5.168 de 11 de agosto de 1989 publicado no Diário Oficial do Estado no dia 18 de agosto do mesmo ano, neste período contava com 5.500 habitantes. Pela Lei Estadual Nº 5.905, de 29 de abril de 1994 foi desmembra do Município de Desterro-PB[3] e emancipada politicamente, o governo foi instalado depois das eleições municipais de 1996 em 01 de janeiro de1997.

---

[2] São José é o padroeiro da cidade de Cacimbas desde a construção da igreja em 1952. Depois de construída os senhores José Laurindo e sua esposa Águeda Ventura Leite doaram uma imagem de São José para a comunidade. Esta imagem encontra-se atualmente na casa paroquial devido a sua deterioração, e para a igreja foi adquirida uma outra. José, praticou o ofício de carpinteiro e foi escolhido para ser pai adotivo de Jesus Cristo. A devoção a José foi oficializada no século XIX pelo papa Pio IX, quando por meio de documento oficial proclamou São José como Patrono da Igreja Católica. A partir deste documento o dia 19 de março é dedicado a São José. Ver mais em: Papa Francisco. Carta Apostólica. São João de Latrão – Roma, 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/angelus/2020/documents/papa-francesco_angelus_20201208.html> Acessado em 02 de fevereiro de 2022. Ver também: PATRIZI, Cardeal. Documentos Pontifícios sobre São José. O Papa Pio IX Proclamando São José como Patrono da Igreja à cidade e ao mundo, 1870. Disponível em: http://www.centroculturalcampogrande.pt/pdfs/documentos.pontificios.sobre.sao.jose.pdf> Acessado em 01 de março de 2022.

[3] Desterro foi elevada a categoria de cidade no ano de 1959, está localizada na Microrregião da Serra do Teixeira e conta com uma população de 7.991 habitantes de acordo com o IBGE de 2010. Ver mais em: SILVA, 2020.

Não somente Cacimbas, mas outras cidades que foram emancipadas no mesmo período, com o processo emancipatório passaram por grandes mudanças em todos os aspectos. Antes deixada de lado, pelo gestor da cidade a qual pertencia, agora detém certa autonomia no que se refere ao atendimento das demandas da população. Com uma economia voltada para a agricultura e a distância entre Distrito e a sede, tais fatos dificultavam a vida destes moradores. Agora sendo uma cidade e com recursos próprios, a vida dos munícipes tendeu a melhorar, facilitando assim, o acesso à educação, saúde, saneamento, abastecimento dentre outras melhorias (BEZERRA, 2012).

Importante destacar que as emancipações das cidades pequenas tem interesses escusos por parte dos responsáveis pelo processo, entretanto, uma destas melhorias ocorreu no campo da cultura, dado que, com uma administração própria as festividades foram ampliadas e modificadas. O "casamento na roça e/ou matuto", tradição cultural na cidade de Cacimbas, por exemplo, foi inserido na programação da festa junina, que passou a acontecer no mês de julho e não mais no mês de junho.

A contribuição do professor Antônio Augusto para a cultura local

Antônio Augusto de Lima (1952-2021), professor Toinho, como era conhecido pelos desterrenses e cacimbenses, foi um paraibano, sertanejo que amava festas e que teve uma ligação forte com a cultura local na cidade de Cacimbas. Foi professor primário de 1977 a 1978 nesta cidade, no período que era uma comunidade rural e professor de Matemática e Física no período de 1979 a 2015 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gertrudes Leite[4] e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cassimira Leite[5], ambas localizadas no município de Desterro. Cursou Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Regional do Nordeste, atual UFCG (1989). Foi secretário municipal de educação e cultura no período de 1979 a 1996 na cidade de Desterro e também Cacimbas quando ainda pertencia ao município supracitado.

Durante a sua juventude, as famílias costumavam se reunir ao redor das fogueiras para festejarem os santos São João e São Pedro. Neste período ainda não tinha festa de salão ou com bandas, e por isso parte da população costumava frequentar forró nos sítios ou cidades das proximidades. Nos sítios, sem energia elétrica, o ambiente da festa era iluminado com lampião a gás, contava também com a iluminação das fogueiras, o que não podia era deixar de festejar. De modo que, "A festividade é, pois, um período de tempo reservado para a expressão plena do sentimento. Consiste dum irredutível elemento de prodigalidade, dum viver intensamente. [...]" (CASTRO, 2012 *apud* COX, 1974, p. 40-41).

Os cacimbenses reservavam o mês de junho para expressarem seu sentimento de alegria e gratidão pela colheita do feijão e do milho. Contaram com a colaboração do professor

[4] Esta instituição de ensino foi criada em 1977 e estadualizada no ano de 1986 através da Resolução 340/2001, Art. 46 e reconhecimento do funcionamento pela resolução 175/97, decreto Nº 11.023. A escola oferta a Modalidade Integral, a Educação de Jovens e Adultos e o Atendimento Educacional Especializado. No ano de 2019 a escola é inserida no modelo das escolas cidadãs integrais com a nomenclatura Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Gertrudes Leite e atende alunos tanto da cidade de Desterro quanto de Cacimbas.

[5] A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cassimira Leite Montenegro foi criada no ano de 1999, por meio de Decreto 50/99 e o ato de autorização para funcionamento da Resolução 191/99. Está localizada na zona urbana da cidade de Desterro e oferta turmas de ensino fundamental I e II.

Antônio Augusto, que além, de organizar e estruturar a educação desterrense no período em que foi secretário de educação e cultura, também se preocupou com as questões festivas, especialmente no lugar onde nasceu, Cacimbas. Sua origem sertaneja demostrou o gosto pelas festividades juninas, e no intuito de celebrar o dia de São João e de São Pedro reuniu os amigos e criou o primeiro "casamento matuto" realizado em sua cidade natal,

> "O casamento matuto quem inventou fui eu. O primeiro casamento matuto foi interessante, chamou a atenção da cidade todinha, todo mundo queria ver. Minha Rosa era a balzaquiana [beata], acompanhava o padre." (Entrevista, Antônio Augusto de Lima, em 30 de outubro de 2021).

Não obstante, ele organizou o roteiro da apresentação baseado em suas leituras, e nos costumes locais. Reuniu um grupo de amigos, conhecidos e parentes, dividiu os personagens e ensaiou com a turma. Depois do casamento tinha a festa que iniciava sempre com uma quadrilha animada com sanfoneiro local. Para ele sempre ficava o papel do padre, sempre acompanhado de uma beata[6].

Imagem 01: o padre e os noivos do primeiro casamento matuto.

Fonte: arquivo pessoal de Severino Augusto de Lima (1990).

Na imagem acima apresento o momento em que os personagens se encaminhavam para o local do casamento. Antônio Augusto está vestido de padre, este foi o primeiro "casamento na roça" e aconteceu no ano de 1990. A turma de amigos e amigas desejava comemorar as festas de São João e São Pedro, mas nem todos tinham recursos ou permissão para saírem para festejarem nas cidades ou sítios vizinhos. Nesse sentido, Antônio Lima sugeriu que realizassem eles mesmos uma comemoração, iniciando com o casamento matuto, na sequência a quadrilha improvisada e encerrando com o forró.

[6] Conforme Ferreira (1999, p. 282), beata é uma mulher muito devota.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Imagem 02: a caminho do local do casamento.

Fonte: acervo pessoal Josefa Vieira da Cunha (Gerly, 1990).

A partir disso, o primeiro casamento matuto trouxe em sua trama um possível "golpe do baú[7]", uma vez que, na teia dos acontecimentos a mãe da noiva facilitou sua fuga para que se casasse com o que ela considerava um "cabra bom[8]" para sua filha. Os noivos e convidados para a festa seguiram a pé até o local da celebração, que seria a princípio na rua Marcelino Terto, onde moravam a maioria dos participantes do "casamento na roça, depois passou a acontecer na Rua São José, centro da cidade, em frente a Igreja Matriz. O enredo foi escrito e apresentado na noite da festa da seguinte forma,

> Padre – O que é isso pessoá?
> Noivo – pois é seu vigaro, nós tamo aqui, prumode vosmecê faze o casamento de nos dois, apois nos fugimo onte, e hoje nos quer fazê o samba do casore pra festejar São João.
> Noiva – É mentira seu vigaro, ele num fugiu não, quem fugiu foi eu que ele me robô.
> Mãe da noiva – Atrivido, seu cafunso, tu roba mia fia pro riba do muro que nem galinha e ainda vem dizê a seu vigaro que fugiro? Hum.
> [...]
> Padre – Já dixe: ou robada ou fugida, o caso tá sem jeito e temos de fazer o casamento, cuidado de papeis?
> Noivo – Papé? Num trouxemos não sinhõ e as budega tão tudo fechada.
> Padre – Não! Os papeis que eu falo são os documento para os banhos.
> Noivo – Pronto. Aí seu vigaro tem cada coisa, apois nois toma banho todo dia sem precisa de papé. Eantonce.
> Padre – Deixemos as conversa e vamos cuidar do casamento. Quem tiver algum impedimento que fale agora ou se cale para sempre.
> O senhor Zeca Tucanos leva gosto em receber a sra. Adarfina da Incarnação por sua esposa?
> Noivo – Vige! Mais seu vigaro, mermo gosta de conversa, eu num dixe que nois quiria casar, olhe se eu num tivesse tanto gosto num tinha trabaiado tanto mode comprar o liforme e as rimas pro arrasta-pé do casore.

[7] Casamento por interesse financeiro, (FERREIRA, 1999, p. 996).
[8] Da linguagem popular cabra bom: muito disposto, corajoso e valente Ferreira (1999, p. 316).

> Padre – Muito bem: a senhora Adarfina da Incarnação leva gosto em receber p sr. Zerca Tucanos pro seu esposo?
> [...]
> Noiva – Na mia casa não, pois pobe num tem casa, tem rancho, mai a sastifação é tão monstruosa que vou logo cuidar de ajuntar o leite das cabra e das jumentas prumode prepara o angu. Agora seu vigaro de licença que ta na hora de começa o arrasta-pé.

Esse evento ficou, por muito tempo, comentado na cidade de Cacimbas, tamanho foi o sucesso da apresentação que o organizador do casamento matuto, no decorrer do tempo acrescentou outros detalhes ao enredo e na apresentação seguinte uma nova personagem foi acrescentada, a chamada 'manteúda[9]'. Todos os participantes desempenhavam muito bem o papel do seu personagem, de modo a divertir a plateia que seguia o cortejo até o local onde o casório seria celebrado.

Depois do êxito do primeiro casamento na roça, o organizador e os jovens que participaram perceberam a importância desta ação para os festejos juninos dos cacimbenses e por isso deram continuidade nos anos subsequentes e contribuíram para que se tornasse tradição na cidade. A população local acompanhava atentamente os noivos e convidados até o centro da cidade, local da "celebração" dos demais os enlaces teatrais.

Imagem 03: chegada dos noivos e convidados na rua São José.

Fonte: acervo pessoal Severino dos Ramos (1994).

Na imagem acima os 'casadoiros' e os convidados estavam a caminho do local da celebração. Observei que crianças, jovens e adultos acompanhavam a pé o cortejo matrimonial. Deste modo, a contribuição do professor Antônio Augusto para a cultura e as tradições locais foi significativa, visto que, a comunidade passou a se identificar e a valorizar as festividades juninas com mais afinco.

A partir desta pesquisa, os populares terão a oportunidade de conhecer parte da história cultural de sua cidade e com isso desenvolverão atitudes de preservação e conservação, não há como valorizar e defender marcos de memória que não se conhece. (PESSOA, 2012). Por isso mesmo, é significativo para a população entenderem a partir da história local, que ela faz

[9] Manteúda, mulher sustentada e/ou mantida por um homem comprometido.

parte dos processos históricos, é produtora da cultura de sua cidade, que mesmo pequena tem patrimônio cultural a ser preservado.

O "casamento na roça" é um desses patrimônios culturais imateriais de Cacimbas, a ser cuidado. A encenação teatral acontecia e /ou acontece ao ar livre à medida que, os personagens iam chegando ao local devidamente arrumados e preparados para receberem o casal que ia esposar. A princípio, o objetivo foi apenas diversão, mas o ato de liderar e organizar o casamento matuto nos anos que se seguiram a partir de 1990, transformou a prática em tradição e contribuiu para a cultura local dos cacimbenses, no pós-emancipação política. Neste sentido, o professor Antônio Augusto foi também um incentivador da cultura e das festividades locais.

A equipe que participou dos casamentos na roça, aos poucos foi sendo ampliada e a cada ano o papel do casal de noivos passava para outros jovens. Os registros presentes neste estudo foram possíveis com a colaboração de alguns participantes do período a partir de suas memórias, que é "[...] seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado." (POLLAK, 1992, p. 4). Visitando o arquivo pessoal de Severino dos Ramos[10] foi possível identificar um outro casamento na roça, este aconteceu na primeira metade de 1990, provavelmente em 1994.

Imagem 04: pais do noivo, padre e noivos indo para o casório.

Fonte: Acervo pessoal Severino dos Ramos Augusto de Lima (1994).

Como já citado, o roteiro dos casamentos foi alterado a cada ano, a população acompanhava os personagens, assistia a cada apresentação, e de certo modo participavam alegremente como figurantes de cada um dos casamentos realizados. Dessarte, a prática do "casamento na roça" fez e/ou faz parte das festividades juninas e da identidade dos cacimbenses. Conforme a Constituição Federal no Artigo 216, são considerados patrimônio cultural "[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto,

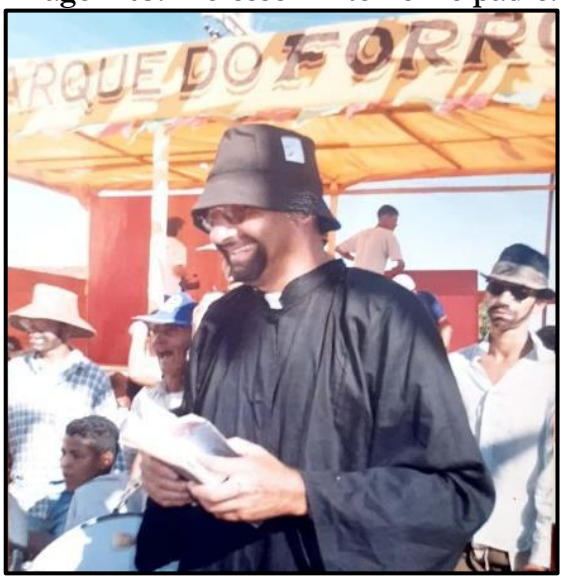
[10] Severino dos Ramos Augusto de Lima (1967), cacimbense é o 9º de 12 irmãos de Antônio Augusto. Professor pedagogo e licenciado na disciplina de Matemática com especialização em Física da rede estadual e municipal de ensino.

portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, [...]" (BRASIL, 2001, p. 122).

Portanto, define-se patrimônio cultural material, ambiental e imaterial, aquilo que possibilita a identificação de uma população e por isso é merecedor de estudo, preservação e conservação. Percebo que os modos de fazer, os costumes, as festividades profanas e religiosas e que identificam um povo e sua história trata-se de patrimônio cultural. Por essa razão, em Cacimbas posso afirmar que as festividades culturais juninas, o "casamento na roça e/ou matuto", por exemplo, identifica seu povo e conta a sua história, em vista disso, é patrimônio cultural imaterial.

Um dos últimos casamentos na roça, aconteceu por volta de 1999, Cacimbas já havia passado pelo processo de emancipação política e os administradores trataram de manter a tradição das festividades do São Pedro. Os casamentos continuaram acontecendo em frente a Igreja Matriz de São José, onde era montado o palco para receber as bandas que animariam a festa no dia de São Pedro. O sorriso estampado no rosto do professor, demonstra a alegria e o prazer em compor o quadro de "atores" e dar continuidade ao incentivo da cultura local.

Imagem 05: Professor Antônio – o padre.



Fonte: acervo pessoal Profª Lourdes Marques da Cunha (1999).

Na imagem vemos a felicidade do organizador do evento, em participar de mais um ano da festa. Observamos também que o cuidado com a batina era frequente e que a cor mudava com o passar dos anos. Esse foi um dos últimos casamento na roça realizado no período em que a festa ainda era realizado no dia de São Pedro. O cenário já havia sido organizado pela equipe responsável pela organização do evento. Nesse sentido uma faixa com o nome "Parque do Forró", com bandeirolas e balões acolhia os visitantes que por ventura viriam para participar dos festejos juninos. Todos já sabiam que o roteiro da animada festa começava com o casamento matuto, na sequência seria a quadrilha e depois muito forró pé-de-serra.

No último São Pedro que se realizou os festejos como foi idealizado, em 2001, antes da criação do hoje conhecido como Cacimforró, na programação estava o "concurso da carroça

mais enfeitada, quadrilha e casamento matuto com pessoas da 3ª idade" (INFOPORTAL, ano 1, n 1. 2001). Entre os organizadores foi sugerido que os personagens principais do enlace matrimonial fossem representados por pessoas da terceira idade. Esse foi segundo relatos um dos casamentos mais badalados de todos os eventos, uma vez que, parte dos jovens "atores" deram lugar aos da terceira idade, que por sua vez desempenharam muito bem os seus papéis. Os envolvidos se sentiram prestigiados, incluídos socialmente e por isso importantes para a cidade.

Portanto, a prática do "casamento na roça" contribuiu com a cultura local e o material produzido a partir deste estudo que teve como base as entrevistas, as visitas aos acervos pessoas dos envolvidos direto e indiretamente neste evento serve como subsídio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Cacimbas.

Casamento na roça: subsídio para as aulas de História

As aulas de História do ensino infantil e fundamental I são ministradas por professores pedagogos que em muitas situações não estão preocupados em despertar o senso crítico dos alunos. Observei esse fato nas aulas de História das escolas públicas, onde atuo como professora do ensino básico. Nestas escolas, as quais me refiro, parte dos discentes não conhecem a história local, assim como não tem consciência que os festejos juninos é patrimônio cultural imaterial da cidade de Cacimbas.

Dessarte, essas festividades, que misturam o sagrado e o profano, nas cidades interioranas acontecem anualmente no mês de junho. No caso específico de Cacimbas este evento foi fortalecido e ampliado a partir da atuação do Professor Antônio Augusto de Lima e os jovens que abrilhantaram a cada ano o "casamento matuto e/ou casamento na roça." O professor pedagogo pode, se assim considerar importante, fazer uso deste material para ensinar nas aulas de História conteúdos relacionados ao cotidiano dos discentes, neste sentido viabilizará o processo identitário com o seu lugar de origem.

Entre as dificuldades em trabalhar a história local, está a falta de material didático sobre a temática, e por isso tenho a intenção de, a partir deste estudo propiciar e/ou sugerir o uso desta pesquisa para colaborar com os professores, especialmente os pedagogos que sentem dificuldades em acessar material que os ajudem a ministrar as aulas de História no Ensino Infantil e Fundamental I. Deste modo, as aulas de História deixarão de ser planejadas e ministradas de acordo com as datas comemorativas enaltecedora dos chamados heróis da história e passarão a ser relevantes para despertar a consciência de preservação da história e do patrimônio cultural local.

Percebo que um dos problemas do modelo de aula baseada em datas comemorativas esteja no material utilizado por parte desses professores e também nos livros didáticos, que não contemplam os conteúdos relacionados à história e ao patrimônio cultural local. O ensino de história partindo das experiências de valorização da identidade, do patrimônio e da história local, tornará as aulas mais significativas e desenvolverá a prática da preservação do patrimônio histórico. Além de despertar em cada um dos alunos participantes, desde a infância, a valorização e a identificação com a sua história.

No entanto, quando os professores se deparam com o desafio de debater nas aulas sobre história local, considerada a escassez ou até inexistência de referências nos livros didáticos, muitas vezes recorrem às poucas obras sobre o tema, geralmente de tom enaltecedor as

famílias ilustres, lideranças políticas e seus feitos, deixando de lado a cultura e as riquezas patrimoniais.

O ensino de história local apresenta importante significado, tanto para os professores quanto para os alunos. Tanto uns quanto outros estão muitas vezes habituados a verem no livro didático uma divisão periódica europeizada, dividida em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea e no caso do Brasil aos seus centros hegemônicos. Os alunos estudam muito mais conteúdos sobre a história da Europa do que da sua própria história. É importante conhecer e entender a origem de determinados conceitos e práticas que tiveram origem no Ocidente europeu, mas é necessário também que os alunos tenham acesso ao conhecimento da sua história, uma vez que há uma

> "[...] enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração. (MELO, 2015, p. 980).

Quando o professor, considerados esses desafios, leva para a sala de aula o debate sobre a história local numa perspectiva mais plural, sobre a história da cidade, ainda que pequena, os alunos deixam de ser meros espectadores e compreendem que estão inseridos nos processos históricos. Entenderão que por meio de investigações o resultado das ações humanas é reunido na História. Deste modo, é necessário entender que os conteúdos estudados em sala de aula pressupõem exaustivas atividades de pesquisas científicas, todavia, essas pesquisas devem permear a "[...] reelaboração, com o conhecimento proveniente do 'senso comum', de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula." (BITTENCOURT, 1998, p. 25 *apud* MELO, 2015, p. 100).

Assim, quando os alunos se percebem produtores de cultura, consequentemente, se tornam autores da história da sua comunidade e/ou da cidade pequena onde eles habitam, a relação com a disciplina se tornará mais dialógica. Isso pressupõe, muitas vezes, que os próprios alunos sejam levados a verem sua própria história para além do senso comum. Contudo, dadas as condições predominantes, os livros didáticos, não ofertam o estudo da história local e quando oferta é de maneira geral ou superficial.

Outra questão que pode ser levantada é o desgastante trabalho a ser desenvolvido em sala de aula que torna muitos docentes indiferentes às limitações dos livros didáticos, por alguns motivos: ou não possuem graduação específica na área, o que geralmente os deixa totalmente reféns do livro didático, ou mesmo graduados a extenuante jornada de trabalho os acomoda ao livro, ou, ainda, tendo acesso a textos acadêmicos, procuram mediar o uso do mesmo com outras referências e até a produzir materiais didáticos específicos, muito embora, essa terceira situação seja menos comum.

Não obstante, os professores mais engajados acabam buscando subsídios para organizar de maneira extracurricular e desenvolver com os alunos atividades referentes à história local. Com o acesso às informações, esses alunos terão condições de entender os processos e o contexto social, onde estão inseridos e a passividade muitas vezes observada em relação aos conteúdos propostos pelos livros deixará de existir, uma vez que, aprenderá a analisar criticamente o que é ou não importante para o seu projeto de vida. Desta maneira enfatizamos aqui:

> A importância de propostas mais significativas para o ensino de história, pois sabemos que a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem que tem d sociedade na qual é partícipe, portanto, torna-se fundamental assegurar um ensino expressivo. (MELO, 2015, p. 11).

Nesta perspectiva a aprendizagem sobre seu meio contribui com o reconhecimento e compreensão da sua identidade, sua consciência enquanto agentes sociais que promovem mudanças das suas realidades histórica, econômica e cultural.
Vale ressaltar que o ensino da história local não deve ser apresentado somente para memorizar datas ou enaltecer lideranças políticas, ao contrário, deve viabilizar análise crítica, despertar o reconhecimento e a preservação da cultura, dos costumes, festividades e por isso deve ser um estudo prazeroso e de autodescobertas. Observamos uma estruturação do ensino de história local no seguinte modelo:

> [...] no Ensino Fundamental se define a História do Município e a História da Paraíba para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, e, para o Ensino Médio, Pré-História da Paraíba – 1ª série, História da Paraíba Colonial – 2ª série e, História da Paraíba no Império e República – 3ª série. Já para o 2º segmento do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, nenhum conteúdo de história local, considerada como história do estado ou dos municípios, é contemplado. (MELO, 2015, p. 107).

Ocorre que, mesmo apresentando falhas sobre o conteúdo a ser contemplado os segmentos de ensino aqui apresentados, essas orientações não são seguidas por um número significativo de professores, mesmo com um currículo estabelecido, deixando-se levar exclusivamente pelo livro. Neste sentido, essa discussão fará com que os alunos vejam a história e o ensino dela com um outro olhar, e entendam a importância desta área do conhecimento para a convivência social.

A identidade construída na produção do conhecimento da história local e do material didático produzido nessa perspectiva pode despertar no aluno o sentimento de pertencimento, assim como, o desejo de cuidar e preservar. No entanto, observo que em muitos casos a percepção da história local e o ato de cuidar e preservar suas referências não acontecem: primeiramente os alunos – especialmente das pequenas cidades – não têm uma clara consciência da importância da história local, isto porque, por longos anos a o ensino de História, lastreado no "nacional" caracterizou-se levando em consideração apenas os eventos numa esfera geralmente distante da vida local.
No que diz respeito à história e ao patrimônio local, ao realizarmos esses questionamentos e investigações em relação a cidades pequenas, nos referimos aqui mais precisamente à cidade de Cacimbas-PB, onde atuo profissionalmente e onde os alunos e a grande maioria dos munícipes não têm conhecimento sobre a história da cidade, uma vez que, ela não aparece em livros didáticos e não está incluída entre aquelas que possuem sítios arqueológicos ou bens tombados. Aqui afirmo que essa cidade possui um seu patrimônio cultural ainda invisível para a maior parte dos seus moradores e que precisa ser conhecida para ser preservada.

Considerações finais

A História não está distante dos alunos, não é linear, inclusive nas cidades pequenas, ela está perto, é dinâmica e o conhecimento da história do município pode e deve ser debatido em

sala de aula, em qualquer modalidade do ensino. Em vez de somente dançar uma quadrilha no mês de junho para encerrar o semestre, se o professor propor antes da festa um debate sobre como esses eventos aconteceram e acontecem na cidade despertará na criança um sentimento de pertencimento de respeito pelo seu lugar de origem.

Entender o cenário social no qual os estudantes estão inseridos e nele coabitam faz diferença no momento em que eles buscam soluções, no momento oportuno, para determinadas situações da convivência local, possibilita o desenvolvimento de suas identidades, além da valorização e preservação da sua cultura e da sua memória. Ademais estudar história local, das pequenas cidades, viabiliza o entendimento dos eventos ocorridos na esfera nacional. A história da cidade inserida no currículo desde o ensino infantil propiciará o conhecimento dos processos do cotidiano e à medida que a criança avança nas séries ampliará sua capacidade de entender a diversidade cultural, os debates e embates nas relações sociais.

Portanto, conhecer a história na qual muitas vezes, os alunos são protagonistas, é significativo para perceber quando chegarem ao Ensino Médio, por exemplo, as mobilizações entre grupos dominantes e dominados, os interesses que ficam nas entrelinhas dos processos sociais. É na memória que ficam "arquivados" os movimentos ocorridos na cidade, que não foram documentados, essas informações precisam ser acionadas para que sejam conhecidas e levadas para a sala de aula com o intuito de propiciar o conhecimento, preservação e identificação com os processos históricos na esfera local.

Referencias

BEZERRA, Josineide da Silva. Reconfigurações territoriais na Paraíba contemporânea: notas sobre as emancipações municipais nos anos de 1990. In: CAVALCANTE NETO, Faustino Teatino; GUEDES, Paulo Henrique Marques de Queiroz e SANTOS NETO, Martinho Guedes dos (Orgs.). **Cultura e poder político: Historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba republicana.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Ed atual, em dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

CASTRO, Janio Roque Barros de. Concepções de festa, os sentidos do festejar e as dimensões socioeconômicas, culturais e lúdicas das festas juninas. In: **Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano [online].** Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 39-84. Disponível em: https://books.scielo.org/id/tqvcj/pdf/castro-9788523211721-03.pdf> Acessado em 24 de fevereiro de 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. Resistência indígena e dominação dos sertões. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião de. (Orgs). **Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos.** [Livro eletrônico] - Campina Grande: EDUEPB, 2021.

LE GOFF, Jacques. ***História e memória***. 7 ed. rev. Campinas-SP: editora da Unicamp, 2013.

LIMA, Mauriceia Soares de. **INFOPORTAL**, ano 1, n 1. Cacimbas, 2001.

MELO, Josemir Camilo. Os indígenas na Paraíba. In: SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de; SOUSA, Fabio Gutemberg R. B. de (orgs). **História da Paraíba – ensino médio**. Campina Grande: EDUFCG, 2008.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Apropriação e fruição coletivas do patrimônio cultural na construção da cidadania. In: CEBALLOS, Rodrigo e BEZERRA, Josineide da Silva (orgs.). **História, Memória e Comemorações – ANPUH-PB.** Campina Grande: Ed. UFCG Liberdade, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

ROHRBACHER, Padre. **Vida dos santos.** Volume X. São Paulo: Editora das Américas, 1959.

SILVA, Daniel da Rocha e FERREIRA, Stael Moura da Paixão. **Quadrilha junina: reflexões entre o tradicional e o híbrido**. In: Asas da palavra v 16, n 1, junho de 2019. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1388/pdf> Acessado em 25 de fevereiro de 2022.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. **Poder local e capital político-familiar: estratégias de poder, familismo e clientelismo da família Leite no sertão paraibano – Desterro - PB (1977-1989)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL DE CAXIAS DO SUL/RS (1947-1954): CULTURAS ESCOLARES E PRÁTICAS COTIDIANAS

Elisângela Cândido da Silva Dewes[1]
José Edimar de Souza[2]
Amália Cardoso[3]

Considerações Iniciais

A imprensa pedagógica apresenta perspectivas dos processos educativos que descortinam a diversidade que perpassa a área da educação, ao mesmo tempo, se insere em um rol de materiais que ajudam a problematizar e refletir sobre a construção de significados, apropriações e práticas de determinada sociedade, em dado recorte temporal. Este estudo tem como fonte um impresso pedagógico, denominado de "Despertar", produzido pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, situada no estado do Rio Grande do Sul – Brasil, região influenciada por uma cultura ítalo, resultante da imigração de europeus que se estabeleceram aqui entre o final do século XIX e início do século XX. O seu recorte temporal entre os anos de 1947 e 1954 coincide com o período de circulação de tal impresso, o recorte espacial, a Cidade de Caxias do Sul e localidades aos arredores, corresponde ao contexto para o qual o jornal foi destinado. Como objetivo o estudo pretende analisar as representações contidas em tal aparato, utilizado como um suporte para a educação de crianças, jovens e adultos que viviam no entorno das escolas rurais, buscando a compreensão sobre as implicações dos saberes propagados pelo jornal sobre a cultura escolar e, também, sobre as práticas cotidianas.

O estudo foi desenvolvido por meio do procedimento de análise documental histórica, sobre 53 edições do jornal, e de outros documentos, tais como, programas de ensino, relatórios da administração municipal e legislação municipal, que cooperaram para o enfrentamento das evidências localizadas no "Despertar". Para otimizar o procedimento analítico, organizou-se as evidências que surgiram a partir de categorias, que foram associadas pela semelhança dos assuntos tratados pelo jornal. Desse procedimento emergiram 12 categorias e um total de 1840 registros produzidos pela análise dos exemplares do "Despertar".

A análise de tal aparato permitiu reflexões sobre a importância da escola como um meio de difusão de saberes que transcendiam o universo escolar, ao mesmo tempo, também ajudou a reconhecer o uso de materiais de uma cultura externa da escola, como por exemplo, o jornal, como um aparato de apoio ao trabalho pedagógico e para uma educação pensada de acordo com ideias políticas da época. A escola foi um meio facilitador do trânsito desse dispositivo que propagava saberes e orientações junto às comunidades rurais, em um momento do contexto histórico-econômico local de expansão da atividade industrial e, ao

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Univ. de Caxias do Sul (UCS). E-mail: elisangela.silva@ucs.br
[2] Pós-Doutor e Doutor em Educação pela UNISINOS; professor na (UCS). E-mail: jesouza1@ucs.br
[3] Mestranda em Educação pela Univ. de Caxias do Sul (UCS). E-mail: amaliacardoso22@gmail.com

mesmo tempo, de propagação de ideias políticas que sustentavam a constituição de uma nação brasileira como elemento para o progresso nacional.
Nesse contexto, desenvolve-se uma análise sob uma perspectiva da cultura escolar, no entendimento de que "os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar" (Souza, 2007, p. 165). Pensando, também, que essa "matéria" é apropriada a partir de uma cultura externa à escola, e que é articulada a um conjunto de dispositivos de suporte à educação dos sujeitos que viviam na área rural, como elemento disseminador de representações a serem significadas, buscando-se transformar as práticas escolares e, porque não dizer, as práticas cotidianas.
Portanto, o aporte na História cultural, por meio de reflexões e articulações entre os conceitos de representações, cultura e cultura material escolar, tem como objetivo encaminhar compreensões acerca das implicações do uso do dispositivo no contexto rural. Em consonância com a ideia de que a "história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói sentido [...] dirige-se as práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo (CHARTIER, 1988, p. 27). Buscando-se o entendimento dos modos como o "Despertar", como elemento integrativo de uma série de dispositivos de suporte às práticas docentes, propagava prescrições e conhecimentos que cooperavam e respondiam aos pressupostos de uma pedagogia acordada às peculiaridades de vida nas localidades rurais. Também, analisar e buscar o entendimento sobre as possíveis intenções no uso do dispositivo pelo órgão de ensino, motivações, influências e expectativas em relação a inserção do periódico em um contexto rural. Além disso, compreender como as comunidades davam sentido aos conteúdos propagados pelo jornal, e como influía para a adoção de determinadas práticas e para uma transformação ou manutenção da cultura local.

O "Despertar" – elemento apoiador da educação nas localidades rurais

Com uma circulação direcionada às escolas rurais, conteúdos desenvolvidos de acordo com o interesse e as expectativas tanto da comunidade, quanto da gestão municipal, o "Despertar" foi adentrando nas áreas rurais como um elemento importante para a circulação de orientações e prescrições, que indicavam uma preocupação em educar os sujeitos que viviam nessa localidade, objetivando a adoção de práticas, ou a manutenção e melhoria das atividades já desenvolvidas naquelas áreas. Com uma tiragem representativa de cerca de 2 mil exemplares por edição, em uma época que aproximadamente 20 mil pessoas viviam nas áreas rurais, o jornal circulou pelo período de 7 anos no interior de Caxias do Sul, como meio informativo, educador e mediador entre a administração municipal e as comunidades rurais. O jornal foi definido por seus organizadores, como um "órgão das escolas rurais caxienses", e as intenções depositadas pela gestão municipal, bem como as influências que permeavam os discursos propagados no jornal, podem ser identificadas em excertos como o seguinte:

> O Despertar" comemora seu primeiro ano de vida, seu primeiro ano de edificação, da luta insana pelo progresso, pela inteligência, a serviço da cultura. [...] Seus primeiros números apareceram como autênticos aventureiros, portadores da harmonia e do trabalho, tentando levar aos rincões deste querido pedaço do Brasil, a luz da alfabetização, o facho deslumbrante da grandeza da alma, da vontade imperecível na cadência entusiasmante de propugnar por um mundo melhor. Observando o caráter da utilidade.

> [...] Que continue este pequeno, mas significativo jornal, a distribuir - os mais belos ensinamentos de honra e cultura, para o progresso intelectual e patriótico das nossas esforçadas gentes do interior. Que faça despertar em cada coração, em cada vontade, em todos ambientes, o domínio da justiça e da fraternidade. Que em cada uma de suas páginas, hajam impressas, para proveito geral, caudais de lições de civismo, amor pátrio, sensatez e moralidade. [...] Este jornal, pregando a beleza e o valor da inteligência, é mais um terrível obstáculo contra os movimentos destruidores, contra os ódios, contra o analfabetismo. Guilherme do Valle Toenniges - Secretário do Município. (DESPERTAR, setembro de 1948, p. 1)

A partir desse trecho já é possível fazer algumas reflexões sobre uma possível influência de ideais que eram defendidas e trabalhados em caráter nacional, sendo reproduzidos na fala de representantes do município no jornal. Destaca-se do excerto alguns elementos tais como: "progresso intelectual e patriótico", "a luz da alfabetização", "ensinamentos de honra e cultura" Essa evidência se soma a outras, tal qual, o slogan do jornal: "O estudo é a base da sabedoria. O trabalho, base do progresso. A religião e a justiça, bases da ordem". Contudo, há a suspeita de que havia dada influência de ideias do movimento nacionalista. O nacionalismo, no Brasil, que coadunava com as ideias positivistas, de Augusto Comte (1798-1857), principal formulador do positivismo e que influenciou o pensamento educacional brasileiro, fundamentado em um ensino livre e laico, com a inclusão de disciplinas científicas, marcado por uma cultura autoritária, da propriedade como algo sagrado, da política pacifista, da exaltação das datas comemorativas e da educação moral e cívica (SILVA, 2008, p.14).

Em relação aos aspectos de contexto da escolarização caxiense, sob uma influência Nacionalista, que para Benedete Netto (2014), apresentava referências em disciplinas como estudos morais e cívicos, história e música, evidenciou-se no Programma Official para o Ensino nas Escolas Rurais (CAXIAS DO SUL, 1936b), recomendações sobre determinadas abordagens pelos professores, tais como:

> 1ª CLASSE – 1º ANNO - INSTRUÇÃO CÍVICA – [...] Descripção e significação da Bandeira Nacional. Nossa Pátria. [...] 2ª CLASSE - 1ª SECÇÃO - 3º ANNO – HISTÓRIA - Principais datas nacionaes e explicação das mesmas [..] Nesta phase a mestra deverá ter a preocupação de pôr em relevo as personalidades predominantes dos fatos explicados e a sua actuação na formação da nossa nacionalidade [...] sendo esse um dos primeiros passos para o despertar do sentimento patriótico nas crianças. [...] 2ª CLASSE - 2ª SECÇÃO - 4º ANNO - OBSERVAÇÃO: A professora procurara em todas as aulas levantar o sentimento cívico, fazendo vêr ao alumno que a nação mais forte será aquella que tiver filhos fortes; demonstrar-lhe-á o valor da hygiene na saúde e na vida do homem. Maleficios do alcool. [...] A professora procurará objectivar a licção com retratos do biographado e de gravuras que ilustrem costumes do tempo. D. Pedro I. José Bonifácio de Andrade e Silva. Pedro Alvares Cabral. Tiradentes. A princeza D. Izabel. Visconde e Barão do Rio Branco. Bento Gonçalves David Ganabarro. Osorio. Silveira Martins. Julio de Castilhos. [...]

Corrobora a essa ideia, os recortes do Despertar que apresentam um reforço das ideias trabalhadas pelo Programma e que eram sustentadas pelo nacionalismo brasileiro: "[...] A Bandeira é a Pátria quando reúne em as voltas esta mocidade esperançosa, êstes pioneiros do civismo, êstes propagandistas da nova Fé [...]" (DESPERTAR, novembro de 1948, p. 1). Ainda, é possível perceber o desenvolvimento das datas cívicas, tal como em: "[...] Reviver o nosso passado no seu esplendido espetáculo: ressaltar os nossos heróis na sua hora simbólica

e fazer o culto da Pátria, eis aí uma forma cívica de rezar pelo Brasil" (DESPERTAR, setembro de 1952, p. 2). Em outros trechos, reforça-se a importância de pessoas que fizeram parte da história do país – tratando-as como heróis nacionais, o que pode ser apreciado em: "[...] D. Pedro II, filho de D. Pedro I, era sábio, poeta e patriota sincero. O povo estava satisfeito com êle e até hoje lhe venera a memória de homem magnânimo, de grande filho da nossa nação [...]" (DESPERTAR, novembro de 1953, p. 1).
Outra evidência que reforça a ideia de que havia uma influência nacionalista, bem como, de que o "Despertar" não era utilizado somente como um suporte pedagógico aos professores, mas também, como um meio de educar a comunidade para a adoção ou transformação das práticas cotidianas, pode ser observada no excerto a seguir:

> Estrumeiras modêlo - Criança, lê para o teu paizinho que: A Prefeitura Municipal vai dar início à campanha da estrumeira modêlo. Esta é uma iniciativa que virá trazer grandes benefícios aos agricultores. Todos já conhecem a importância que tem o estrume no aumento das produções. Além disso o estrume dos animais de cocheira é o adubo mais barato com que pode contar o colono para fertilizar as suas terras. [...] O que a Prefeitura se propõe a fazer é o seguinte: entrega a cada agricultor interessado a planta de uma estrumeira, fácil de construir e cujo tamanho varia conforme o número de animais e dará todas as explicações necessárias para a sua construção […] (DESPERTAR, maio de 1952, p. 3).

Esse excerto faz parte de uma coluna que foi publicada em todas as edições do "Despertar", escrita por responsáveis pela Diretoria de Fomento e Assistência Rural, com orientações para a melhoria de procedimentos, para a modernização de técnicas e para melhorar a qualidade da produção agrícola do município. A partir desses conteúdos, é possível supor que havia o interesse da administração municipal em apoiar o trabalho das comunidades rurais, por duas questões: a primeira, para garantir a efetividade da produção agrícola do município, que apesar do avanço da indústria, a agricultura ainda era bastante representativa, economicamente falando; a segunda questão, é a que tangencia a necessidade em dar manutenção a força de trabalho naquelas regiões, especialmente sobre a população mais jovem, que saia da área rural para a área urbana em busca de outras perspectivas. Assim, o jornal servia para educar a população sobre novas técnicas, para fortalecer a identidade dos agricultores, e para fazer uma propaganda positiva em relação ao modo de vida das áreas rurais. O Decreto de Lei n 9613, de 20 de agosto de 1946, previa a composição de um ensino voltado para a área agrícola, atuando na formação e na qualificação de jovens e adultos, para os trabalhos na agricultura, aperfeiçoando conhecimentos e técnicas (BRASÍLIA, 1946b, sem paginação). O que corrobora com a ideia de que o jornal servia para a qualificação da mão de obra rural, particularmente pensando, nos jovens que orientariam um trabalho mais moderno naquelas localidades.
Ainda no que se refere à educação da comunidade rural como um todo, localizou-se diferentes matérias que preconizavam a adoção de condutas e práticas de civilidade. Acredita-se que na intenção de lapidar os comportamentos dos sujeitos que viviam naquelas áreas, especialmente para situações de convivência em grupo, e para um contato com um contexto mais urbano. Em consonância com Bastos (2002, p. 52) de que "[...] a imprensa [...] agindo como mediador cultural [...] fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. [...] constitui verdades, ao incorporar e promover práticas [...] produz e divulga saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam o seu público leitor". Essas intenções podem ser

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

percebidas em trechos, tais como: "[...] ande sempre limpo. [...] Não durma com roupa suja. [...] Não cuspa no chão. [...] Não molhe os dedos para virar as folhas dos livros" (DESPERTAR, setembro de 1951, p. 6). "O asseio consiste no hábito de observar rigorosamente todos os preceitos higiênicos, não só aos que se referem a limpeza do nosso corpo, como também do nosso vestuário, da habitação, de tudo o que nos cerca [...]". (DESPERTAR, julho de 1953, p. 4). E, também, em: "A Igreja é a casa de Deus e lugar de oração. Por isso nela não deves fazer rumor, conversar ou rir, [...] nunca te ajoelhes com um joelho só [...] não cuspas nunca no pavimento, porque isso, além de anti-higiênico e incivil […]". (DESPERTAR, abril de 1954, p. 7).

Outro aspecto relevante, observado no último excerto e em diferentes colunas do jornal, é a proximidade entre a igreja, o poder público e a escola. Aliás, em diferentes trechos do jornal, a religião é utilizada como tema articulado a outros assuntos. Como por exemplo em mensagens de homenagem aos docentes, em formato de oração: "Deus, Pai e Senhor Nosso, fonte de luz e de bondade, iluminai-nos as inteligências para que só ensinemos a verdade [...] Fazei que o nosso magistério seja a resposta ao Vosso divino desejo [...]˜ (DESPERTAR, outubro de 1954). A igreja, nesse contexto, atua validando as orientações propagadas e coopera para apropriação de determinados comportamentos. O que é fortalecido pela representatividade exercida pelas instituições religiosas, no interior das áreas rurais, especialmente, pela necessidade da prática de suas crenças. Em depoimento a historiadores locais, a diretora de instrução pública, Ester Troian Benvenutti , explica que essa relação era bem próxima, segundo ela, não se podia separar uma escola da influência da Igreja, no caso da região rural de Caxias do Sul, a prevalência era de católicos, e o envolvimento da escola em práticas religiosas era bem comum, como por exemplo, nos terços rezados aos domingos pela professora, na atuação da professora ao preparar os alunos na Primeira Comunhão; e no trabalho das docentes para a organização e confecção de figurinos das procissões (BENVENUTTI, 1983, p. 11). Nesse sentido, a igreja era uma instituição que ajudava a consolidar determinadas práticas e condutas, que se desejava perpetuar. Segundo Chartier (1991), as práticas atuam no sentido de criar significado às construções de mundo dos indivíduos e auxiliam no reconhecimento de uma identidade social: "[...] as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe." (CHARTIER, 1991. p. 183).

Outro ponto interessante, toca na questão da propagação de campanhas, destinadas a educar ou a "convencer" os sujeitos que viviam no entorno da escola rural para a sua alfabetização na língua portuguesa. A preocupação com o uso da língua portuguesa é evidenciada no artigo 76, da legislação do município, que preconiza a utilização da língua nacional nos estabelecimentos de ensino: "A legislação do ensino municipal adotará sempre os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado em língua nacional [...]" (CAXIAS DO SUL, 1948a, p. 19). Em virtude de uma representativa parcela da população rural ser constituída de imigrantes italianos, havia a necessidade em se trabalhar símbolos e referências que valorizassem a pátria brasileira, inclusive com o aprendizado do português. As divulgações do "Despertar" ajudam a propagandear essas ideias: "Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua" (DESPERTAR, novembro de 1947, p. 7). Para a defesa de uma soberania nacional brasileira, durante a era do presidente Getúlio Vargas, segundo Tomazoni

(2011), condutas deveriam ser adotadas para a validação de uma política de nacionalização, tais como: a proibição do uso da língua italiana e o fechamento de escolas e associações. Conforme observado por Luchese (2014), no caso dos italianos dessa região da serra gaúcha, ainda havia a tentativa da pátria de origem de promover a manutenção dos laços, com a difusão da língua e da cultura italiana, com o envio de livros às escolas dos imigrantes. Por isso, as ações do governo brasileiro buscavam romper com um possível discurso fascista, ou com imposições da pátria de origem sobre os objetivos nacionalistas brasileiros. No que se relaciona à dificuldade das famílias com a língua portuguesa, o professor agia como um facilitador da educação nas áreas rurais, Ester Troian Benvenutti relembra essa atuação: "Se era uma família que só falava o italiano, a alfabetização se tornava mais difícil. [...] Falava o dialeto italiano, sem dúvida nenhuma [...] eu os entendia todos" (BENVENUTTI, 1983, p. 10).

A atuação do professor foi preponderante para a inserção de diferentes ações que visavam educar as comunidades da área rural, ajudando com as dificuldades das famílias e, também, para a consolidação das diretrizes do órgão de ensino. Mas, também foi importante para o aceite e para a consolidação do "Despertar" como uma espécie de manual das comunidades rurais. Entende-se que o jornal foi um material relevante para o desenvolvimento do professor, mas, ao mesmo tempo, o professor foi um apoiador do uso do jornal, facilitador e mediador de leituras que não alcançavam a comunidade, pela falta de habilidade com a língua, ou dificuldade em interpretar o conteúdo das matérias do jornal.

Considerações

As repercussões da investigação nos levam a algumas considerações. A primeira, a de que o jornal foi agregado, por determinado período de tempo, como um material de apoio ao processo pedagógico nas escolas rurais, na medida em que disseminava orientações para nortear o trabalho dos docentes, transformava-se em uma espécie de manual com orientações que pautavam desde condutas do professor em sala de aula, a informações e sugestões para a realização de, até saberes relacionados ao modo de vida, trabalho e particularidades das áreas rurais.

Outra apreciação incide na ideia de que o jornal se constituiu em um elemento mobilizador para transformações sobre comportamentos e práticas, na tentativa de lapidar os comportamentos dos sujeitos para uma vida social que tinha como prerrogativa a civilidade, em um movimento que visava o encurtamento de uma distância física e social com outros grupos, ou com aspectos de conduta já praticados nas áreas urbanas, tais como os associados à higiene, a moral, condutas respeitosas e que garantiam certa ordem.

Outro ponto, é o esforço em elaborar conteúdos que fossem atrativos e, ao mesmo tempo, educativos, possibilitando a propagação de novos saberes relacionados ao trabalho. Aqui, também, pode-se destacara o fato de que o conteúdo destinado especificamente aos agricultores, a linguagem acessível utilizada, e os recorrentes "chamamentos" aos agricultores serviam como elementos de valorização do trabalho e de fortalecimento de uma identidade, o que transmite uma sensação de pertencimento.

Por fim, a constatação de que o Despertar cumpriu um papel importante, como disseminador de saberes acordados a ideias semelhantes as defendidas pelo movimento nacionalista, particularmente, no que tange à educação. Atuando como meio propagador de conhecimentos que eram dirigidos à constituição de um "modelo de cidadão" conforme

requisitos idealizados. Particularmente, nessa região, pelo índice representativo de descendentes e imigrantes italianos que aqui viviam, portanto, pela necessidade em instituir práticas e condutas instaurando um espírito nacional brasileiro, sobreposto aos ideais, que ainda poderiam permanecer, da pátria de origem. Desse modo, acredita-se que o Despertar se constituiu em um material da cultura escolar, influenciado por uma cultura externa à escola, mas, que também interferia sobre os modos de "fazer" a escola rural, também, inspirava transformações nas práticas e no modo de ser de toda a comunidade das áreas rurais dessa região do Brasil.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JR, Décio (orgs.). Novos temas em história da educação. Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

CHARTIER, Roger. A história cultural. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991.

LUCHESE, Terciane Ângela. Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras: uma história contada pelos materiais didáticos (1875-1945). *In:* ANPEDSUL, 10, Florianópolis, 2014. Anais [...]. Florianópolis: [s. n], 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SILVA, João Carlos da. O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários Históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

Fontes documentais

BENVENUTTI, Esther Troian. **Entrevista concedida a Juventino Dal Bó e Liliana Alberto Henrichs**. Caxias do Sul, 1983, fg 004-005. Entrevista.

CAXIAS DO SUL. Programma Official para o Ensino nas Escolas Ruraes do Município de Caxias, 24 de abril de 1936b.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1948. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3 >. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1948e. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3 >. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1952h. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-7>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1953c. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-8>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, maio de 1952e. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-7>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1951e. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-6>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, julho de 1953a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-8>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, abril de 1954a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-9>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, outubro de 1954. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-9>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1947a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-setembro >. Acesso em: 03 jan. 2018.

Leis

BRASÍLIA, Câmara dos deputados. Decreto de Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html

CAXIAS DO SUL. **Lei Orgânica do Município – 1948**. 27 de março de 1948a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/uploads/r/unidade-arquivo-publico-4/6/5/8/6582d825bf8534d0b96547276a7946c35c9aa461be2c38c36b115348f5fdced4/BR_RS_APMCS_01-01.01-01.01.08-LO-1948.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

TÍTULOS MARIANOS E AS INVOCAÇÕES NAS LADAINHAS DE NOSSA SENHORA: UM RECURSO PARA A DATAÇÃO DOS TEXTOS RELIGIOSOS E AS IMPLICAÇÕES À EDIÇÃO MUSICAL

Fernando Lacerda Simões Duarte[1]

Introdução

Num passado relativamente recente, o termo ladainha era empregado no Brasil de modo pejorativo para descrever uma falação interminável e aborrecida. Hoje, contudo, esse uso parece cada vez mais restrito àqueles que se encontram entre a meia e a terceira idade, o que sugere o descolamento da oração litânica do cotidiano das gerações mais jovens, bem como uma rápida e acentuada mudança do perfil religioso brasileiro, do catolicismo, outrora absolutamente hegemônico, rumo ao evangelicalismo pentecostal. Se tais mudanças recentes da relação da população com a religião contribuíram para o afastamento, também as devoções dentro do catolicismo romano têm tido tal contribuição: hoje as velhas ladainhas utilizadas nas novenas concorrem com novas manifestações da religiosidade, mais alinhadas à Renovação Carismática Católica – mais próximas, por sua vez, das práticas religiosas evangélicas pentecostais –, a exemplo do Cerco de Jericó, das missas de cura e libertação, do "repouso no Espírito", da xenoglossia ("falar em línguas estranhas") e outras. Quanto ao repertório musical que reveste o texto religioso nas ladainhas em língua latina, pesa em seu desfavor o fato de o Concílio Vaticano II e suas interpretações terem ampliado de tal modo o uso do vernáculo, que as *Litaniae* acabaram circunscritas às devoções de algumas poucas cidades e, sobretudo, aos interiores delas, onde rezadoras e rezadores ainda assumem a liderança na condução das devoções associadas ao "renitente catolicismo popular" (FAUSTINO, 1996). Assim, tais devoções assumem, não raro, ares de folclore ou de devoções menos legítimas para aqueles que se alinham ao catolicismo de cariz institucionalizado, centrado na figura do sacerdote e das devoções "oficiais". O patrimônio musical gerado em torno das antigas devoções do catolicismo – missas sobre textos religiosos em língua latina (com o *Kyrie*, de origem grega), as ladainhas, os Motetos de Passos e das Dores, as Paixões polifônicas, os responsórios para os ofícios, dentre outros – é, contudo, monumental e sua salvaguarda tende mais ao deslocamento das composições para as salas de concerto do que para a reintegração aos serviços religiosos.

Assim, deram origem ao presente trabalho os seguintes problemas: como surgiram e se transformam as ladainhas? Qual a relação entre o acréscimo de títulos ou invocações marianas e os fatos históricos de cada momento? Quais as implicações de tais acréscimos para o estudo e edição musical de Ladainhas de Nossa Senhora? Para tanto, foi empreendida pesquisa bibliográfica, enfocando estudos e sites religiosos com informações sobre as orações litânicas, a Litania Lauretana e seu desenvolvimento, bem como as ladainhas cantadas de tradição oral, do catolicismo popular no Brasil. Foi empreendida também pesquisa arquivística *in loco*, em busca de documentos musicográficos contendo ladainhas e pesquisa de campo para observação de interpretações musicais de ladainhas e também em

[1] Doutor em Música. Docente da Escola de Música da Universidade Federal do Pará, Brasil. Contato: lacerda.lacerda@yahoo.com.br.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

vídeos disponibilizados na internet. No presente trabalho são apresentados, portanto, os resultados de tais pesquisas, cuja análise de dados se baseou em referenciais da musicologia histórica em confronto com a realidade observada nos documentos e interpretações musicais em serviços religiosos.

Um breve histórico da oração litânica na tradição judaico-cristã

A oração litânica tem como característica própria o caráter responsorial, a partir do qual uma série de invocações curtas é intercalada com resposta. Tais preces ou invocações são realizadas por dirigente, que pode ser um sacerdote, diácono ou, nas tradições populares do catolicismo, um rezador, que as entoa, muitas vezes, portando um instrumento musical. As respostas são rezadas ou cantadas pela comunidade religiosa. Considerada a simplicidade das respostas, não há demanda de que elas sejam escritas em livros litúrgicos, mas somente memorizadas. O fato favorece, no caso do Cristianismo, o proselitismo pela via da oralidade, ou seja, os processos de missionação entre povos de diferentes culturas, a exemplo dos povos originários das Américas. Favorece ainda a ativa participação de uma assembleia que não domina os códigos da cultura escrita, como foi comum entre grande parte da população ao longo da história do Brasil. Assim, a ladainha se popularizou no Brasil colonial, mas também, muito antes, na Idade Média. No Concílio de Vaison, no ano de 529, já se incentivava a prece do *Kyrie eleison*, uma forma de oração litânica (RICHARD, 1778, p. 226). Na Gália, tal costume fora institucionalizado já no século VI. São Gregório, pontífice romano falecido em 604, foi um dos incentivadores do uso da prece. Na Idade Média e no Renascimento a oração em forma de ladainha teve grande popularização e disseminação na Europa, a ponto de dezenas de textos diferentes terem sido criados, muitos dos quais considerados posteriormente apócrifos pelo Concílio de Trento. No século XIII, instituiu-se no Santuário de Loreto, uma comuna italiana da região dos Marche, uma ladainha a Nossa Senhora, que ficou conhecida, portanto, como Ladainha do Loreto ou, em latim, *Litania Lauretana*. Ela foi aprovada por Clemente VIII, em 1601, embora já tivesse sido impressa em 1558 e cantada desde ao menos a década de 1570.

Embora sejam mencionadas também no Islamismo e no Budismo orações de cariz litânico, não é possível afirmar que tais religiões as reconheçam como tal. Já no âmbito do Cristianismo, é possível observar ladainhas, para além da Igreja Católica Romana, nas igrejas ortodoxas e autocéfalas, sendo denominadas no rito bizantino como *ektenía* (*ἐκτενής*). Ela também é uma forma de oração utilizada entre metodistas, luteranos e os anglicanos.

No Judaísmo, características das ladainhas estão presentes desde os salmos, embora não existisse um termo pré-moderno para esse tipo de oração, bem como nos *Hoshanot* – os hinos de Hosana – cantados nas procissões nas sinagogas. Uma "protoladainha" seria o Salmo 136. Uma das orações litânicas mais conhecidas do Judaísmo é *Avinu Malkenu* – "nosso pai, nosso rei" – que, segundo o Talmud, após um ano de seca, o rabino Aquiba (*Akiva ben Yosef*, séc. I d.C.) teria rezado tal refrão. Hoje, é cantada nos dias de jejum e nos dez dias de penitência (SOLOMON, 2006, p. 230).

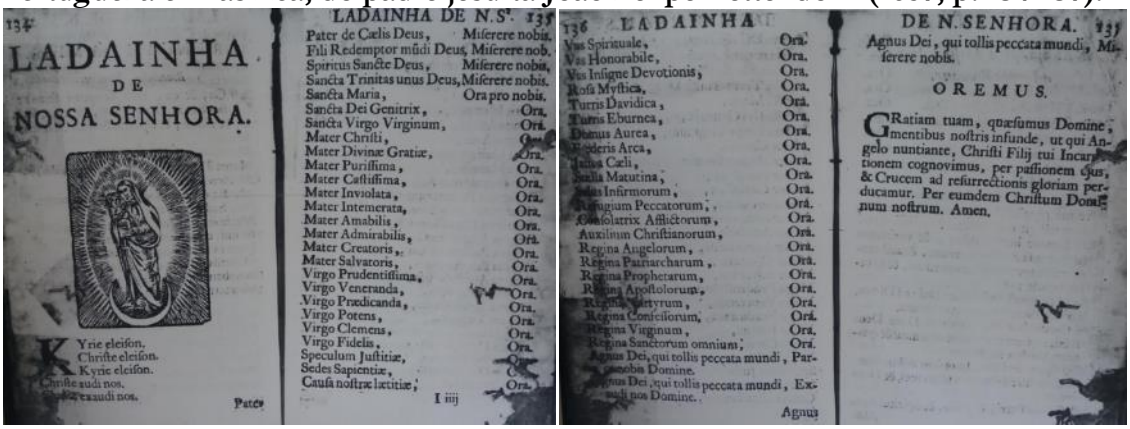
No Brasil, as ladainhas se cristalizaram nas devoções aos santos e a Nossa Senhora, no catolicismo popular. Considerado o processo oral e aural pelo qual a oração se transmite entre os rezadores, não é incomum que o texto pronunciado ainda hoje muitas vezes em

latim o seja conforme se ouviu e decorou, ou seja, não exatamente o texto contido na oração oficial da ladainha.

Para fins de ilustração de uma perspectiva histórica, foram elencados neste trabalho exemplos mais próximos das pesquisas que temos desenvolvido acerca das fontes e acervos que contêm repertório musical de função religiosa na Amazônia. Segundo o padre jesuíta João Daniel (2004a, p.66-67), eram entoadas no Pará a "Salve Senhora" e outras canções até o missionário se expedir, além de ladainhas marianas, a *Salve* [*Regina*?], outras canções devotas e as *Ave marias*. Quando da chegada de Antônio Vieira ao Maranhão, este teria instituído, segundo o padre jesuíta João Felipe Bettendorf (1990, p.78), o canto do terço, além do canto da "Salve Rainha e Ladainha pelos músicos de Nossa Senhora das Mercês".

As afirmações são corroboradas por uma fonte produzida para fins de missionação pelo próprio padre Johannes Philippus Bettendorff (Lintgen, Luxemburgo, 1625 - Belém do Pará, 1698), que foi o superior dos jesuítas em missão no Estado do Maranhão e Grão-Pará nos períodos de 1669 a 1674 e 1690 a 1693, na qual podem ser lidas apenas quarenta e quatro invocações (Fig. 1).

Fig. 1. Ladainha de Nossa Senhora, no *Compendio da Doutrina Christãa na Lingua Portugueza e Brasilica*, do padre jesuíta João Felipe Bettendorff (1687, p. 134-137).[2]


134 LADAINHA DE NOSSA SENHORA.

Kyrie eleison.
Christe eleison.
Kyrie eleison.
Christe audi nos.
Pater exaudi nos.

LADAINHA DE N.S. 135

Pater de Cælis Deus, Miserere nobis.
Fili Redemptor mũdi Deus, Miserere nob.
Spiritus Sancte Deus, Miserere nobis.
Sancta Trinitas unus Deus, Miserere nobis.
Sancta Maria, Ora pro nobis.
Sancta Dei Genitrix, Ora.
Sancta Virgo Virginum, Ora.
Mater Christi, Ora.
Mater Divinæ Gratiæ, Ora.
Mater Purissima, Ora.
Mater Castissima, Ora.
Mater Inviolata, Ora.
Mater Intemerata, Ora.
Mater Amabilis, Ora.
Mater Admirabilis, Ora.
Mater Creatoris, Ora.
Mater Salvatoris, Ora.
Virgo Prudentissima, Ora.
Virgo Veneranda, Ora.
Virgo Prædicanda, Ora.
Virgo Potens, Ora.
Virgo Clemens, Ora.
Virgo Fidelis, Ora.
Speculum Justitiæ, Ora.
Sedes Sapientiæ, Ora.
Causa nostræ lætitiæ, Ora.
I iiij

136 LADAINHA

Vas Spirituale, Ora.
Vas Honorabile, Ora.
Vas Insigne Devotionis, Ora.
Rosa Mystica, Ora.
Turris Davidica, Ora.
Turris Eburnea, Ora.
Domus Aurea, Ora.
Fœderis Arca, Ora.
Janua Cæli, Ora.
Stella Matutina, Ora.
Salus Infirmorum, Ora.
Refugium Peccatorum, Ora.
Consolatrix Afflictorum, Ora.
Auxilium Christianorum, Ora.
Regina Angelorum, Ora.
Regina Patriarcharum, Ora.
Regina Prophetarum, Ora.
Regina Apostolorum, Ora.
Regina Martyrum, Ora.
Regina Confessorum, Ora.
Regina Virginum, Ora.
Regina Sanctorum omnium, Ora.
Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, Parce nobis Domine.
Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, Exaudi nos Domine.
Agnus

DE N. SENHORA. 137

Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, Miserere nobis.

OREMUS.

GRatiam tuam, quæsumus Domine, mentibus nostris infunde, ut qui Angelo nuntiante, Christi Filij tui Incarnationem cognovimus, per passionem ejus, & Crucem ad resurrectionis gloriam perducamur. Per eumdem Christum Dominum nostrum. Amen.

As ladainhas se inscrevem ainda no patrimônio edificado, como é possível observar na Igreja de Nossa Senhora do Carmo, na capital do estado do Pará (Fig. 2), que foi construída para abrigar as devoções dos frades carmelitas.[3] Entre os carmelitas calçados, que ocuparam outrora o Convento do Carmo de Belém, também era comum o uso das ladainhas nas missionações na Amazônia:

> No rio Negro não era diferente. Ali também os missionários ensinavam os índios a cantarem. Frei Antônio de Araújo conta que em Mariuá, onde Frei José da Madalena era missionário, na igreja indispensavelmente se canta o terço de N. S. todas as tardes, além

[2] Registre-se nosso agradecimento à professora Candida Barros, do Museu Paraense Emílio Goeldi, pelo generoso compartilhamento da fonte.

[3] Após sucessivas ocupações por congregações religiosas no século XX, hoje, o complexo carmelita – com a igreja da Ordem Primeira, a capela da Ordem Terceira do Carmo e o antigo convento dos frades – se encontra integrada a uma casa de retiros (o antigo convento dos frades), sob os cuidados da comunidade de vida consagrada Sementes do Verbo, que se insere no amplo espectro dos chamados novos carismas do catolicismo romano.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> de outras muitas devoções que nela exercitam e cantam os seus Aldeanos e nos Sábados, Domingos e dias Santos os faz cantar também Missa [...] Frei Francisco de Santo Elias, vigário provincial dos carmelitas, a respeito da devoção mariana na aldeia de São Paulo dos Cambebas, em março de 1746 testemunhava: *com muita devoçam cantaõ todos os dias de tarde na Igreja o Terço a Nossa Senhora, e nos Domingos o fazem em Procissam pela Aldeia com a ladainha da mesma Senhora no fim, e a Salve Raynha, Ave Maris Stæla, Stæla Cœli e as Antiphonas, O Gloriosa Domina, Sub tuum præsidium, Virgo Maria, Tota pulchra es; e na mesma forma cantaõ a Missa que o Padre Missionario diz todos os Domingos, dias Santos, Paschoas, e Festas de Nossa Senhora com a Antiphona Veni Sanctæ Espiritus, e Asperges me no principio ao uzo Carmelitano, tudo officiado pelos mesmos Indios com suas Opas vestidas que para esse fim lhes mandou fazer* (SANTIN, 2012).

Muito possivelmente as ladainhas foram utilizadas por religiosos de outras ordens e congregações atuantes no atual território brasileiro nos três primeiros séculos de dominação europeia do território.

Fig. 2. Igreja de Nossa Senhora do Carmo (Ordem Primeira) da cidade de Belém, no Pará, vista para o coro alto com seu antigo órgão tubular (séc. XVIII) e detalhes das invocações marianas sobre as janelas.

Há ainda no Brasil as ladainhas em língua portuguesa, as quais estão associadas, muitas vezes, às devoções populares, dirigidas por leigos. A título de exemplificação circunscrita à Amazônia, é possível citar a Ladainha a São Benedito, característica do afrocatolicismo estabelecido há séculos na cidade paraense de Bragança (LADAINHA DE SÃO BENEDITO, 2022). Há ainda ladainhas entre os povos originários, como é o caso da cidade amazonense de São Gabriel da Cachoeira (BARROS, 2009). Assim, é possível afirmar que as ladainhas se inscrevem na memória e nas identidades dos catolicismos de matriz lusitana, indígena e africana, difundidos no Brasil, como uma das expressões mais características do catolicismo tradicional ou popular.

A Ladainha de Nossa Senhora e os títulos marianos

A Litania Lauretana é integrada, formalmente, pela tripla invocação *Kyrie – Christe – Kyrie eleison* (Senhor / Cristo / Senhor, tende piedade de nós); "*Christe, audi nos*" (Cristo, ouvi-nos), respondido com "*Christe, exaudi nos*" (Cristo, atendei-nos); invocações à Santíssima Trindade, com "*miserere nobis*" (tende misericórdia de nós); as atuais 54 invocações marianas, sempre

respondidas com "*Ora pro nobis*" (Rogai por nós); a invocação "*Agnus Dei, qui tollis peccata mundi*" respondida de três maneiras diferentes – "*parce nobis, Domine*", "*exaudi nobis*" e "*miserere nobis*", além de uma invocação, que não é cantada, ao final: "*Ora pro nobis, Sancta Dei Genetrix*" (Rogai por nós, Santa Mãe de Deus), respondida com "*Ut digni efficiamur promissionibus Christi*" (para que sejamos dignos das promessas de Cristo).

A partir da comparação com a fonte da segunda metade do século XVII, não existiu inserção de invocações no século XVIII, tendo as dez inserções sido realizadas entre 1854 e 2020, em sete diferentes pontificados. Os pontífices romanos dos séculos XIX a XXI fizeram inserções de novas invocações na Ladainha Lauretana como forma de responder a acontecimentos, devoções incentivadas ou preocupações de seu tempo. Pio IX acrescentou, em 1854, a invocação "Rainha concebida sem o pecado original" – *Regina sine labe originali concepta* –, reafirmando o dogma da Imaculada Conceição de Maria, proclamado no mesmo ano.

Leão XIII, que publicou dez encíclicas que tratavam direta ou indiretamente da reza do terço, acrescentou as invocações "Rainha do Sacratíssimo Rosário" – *Regina Sanctissimi Rosarii* –, em 1883, e "Mãe do Bom Conselho" – *Mater boni Consilii* –, em 1903, alguns meses antes de seu falecimento. A primeira imagem de Nossa Senhora do Bom Conselho teria aparecido "de maneira admirável", no ano de 1467, em uma igreja dos agostinianos que se encontrava em reforma, situada na cidade de Genazzano, próxima de Roma (AGOSTINIANOS RECOLETOS, 2021). O pontífice romano foi um grande propagador da devoção a Nossa Senhora do Bom Conselho, de modo que aprovou e concedeu, em 1893, "diversas indulgências ao escapulário próprio da devoção" e elevou, em 1903, "o Santuário de Genazzano à categoria de Basílica Menor" (UEDA, 2017). Assim, a invocação acrescentada refletia seu incentivo à devoção.

Já Bento XV acrescentou a invocação "Rainha da Paz" – *Regina pacis* –, em 1917, durante a I Guerra Mundial (1914-1918). Pio XII acrescentou "Rainha assunta ao céu" – *Regina in cælum assumpta* – em 1950, o mesmo ano em que houve a definição do dogma da Assunção de Nossa Senhora em Corpo e Alma ao Céu. No pontificado de Paulo VI, houve o acréscimo de "Mãe da Igreja" – *Mater Ecclesiæ* –, em 1964, título concedido solenemente a Nossa Senhora, no encerramento da terceira sessão do Concílio Vaticano II. Mais de três décadas depois, em 1995, João Paulo II acrescentaria "Rainha das famílias" – *Regina familiæ* –, de maneira a refletir uma das grandes preocupações de seu pontificado.

No atual pontificado, marcado pela xenofobia observada na Europa em relação aos imigrantes em diáspora, Francisco acrescentou, em 2020, a invocação "Conforto dos Migrantes' – *Solacium migrantium* –, além das invocações *Mater Misericordiae* ou "Mãe da Misericórdia", invocação que já estava presente em outra oração tradicional do catolicismo, o Salve Rainha ou *Salve Regina*, e *Mater Spei* ou "Mãe da Esperança" (DE CAROLIS, 2020).

Com isso, hoje são cantadas ou rezadas as seguintes cinquenta e quatro invocações (A12 REDAÇÃO, SALVEMUS!, [2011]; LITANIAE LAURETANAE, [2010]; LITANIES DE LORETTE, [20--]): (1) *Sancta Maria;* (2) *Sancta Dei Genetrix;* (3) *Sancta Virgo virginum;* (4) *Mater Christi;* (5) *Mater Ecclesiæ* **[1964]***;* (6) *Mater Misericordiæ* **[2020]***;* (7) *Mater Divinæ gratiæ;* (8) *Mater spei* **[2020]***;* (9) *Mater Purissima;* (10) *Mater Castissima;* (11) *Mater Inviolata;* (12) *Mater Intemerata;* (13) *Mater Amabilis;* (14) *Mater Admirabilis;* (15) *Mater boni Consilii* **[1903]***;* (16) *Mater Creatoris;* (17) *Mater Salvatoris;* (18) *Virgo Prudentissima;* (19) *Virgo Veneranda;* (20) *Virgo Prædicanda;* (21) *Virgo Potens;* (22) *Virgo Clemens;* (23) *Virgo Fidelis;* (24) *Speculum Justitiæ;* (25) *Sedes Sapientiæ;* (26)

Causa nostræ lætitiæ; (27) *Vas Spirituale;* (28) *Vas Honorabile;* (29) *Vas Insigne Devotionis;* (30) *Rosa Mystica;* (31) *Turris Davidica;* (32) *Turris Eburnea;* (33) *Domus Aurea;* (34) *Fœderis Arca;* (35) *Janua Cæli;* (36) *Stella Matutina;* (37) *Salus Infirmorum;* (38) *Refugium Peccatorum;* (39) *Solacium Migrantium* **[2020]***;* (40) *Consolatrix Afflictorum;* (41) *Auxilium Christianorum;* (42) *Regina Angelorum;* (43) *Regina Patriarcharum;* (44) *Regina Prophetarum;* (45) *Regina Apostolorum;* (46) *Regina Martyrum;* (47) *Regina Confessorum;* (48) *Regina Virginum;* (49) *Regina Sanctorum omnium;* (50) *Regina sine labe originali concepta* **[1854]***;* (51) *Regina in cælum assumpta* **[1950]***;* (52) *Regina Sanctissimi Rosarii* **[1883]***;* (53) *Regina familiæ* **[1995]***;* (54) *Regina pacis* **[1917]**. É possível, de posse se tal cronologia, mais bem conhecer o ano de fixação do texto de uma ladainha.

Um recurso para a datação de obras musicais

Composições musicais sobre o texto da *Litania Lauretana* são recorrentes ao longo dos últimos quatro séculos e meio, aproximadamente. Embora as alterações do texto tenham ocorrido somente a partir de 1854, para a maior parte do repertório de ladainhas produzido no Brasil, que se preservou em documentos musicográficos manuscritos ou impressos que integram os acervos, o recurso é válido, já que a maior parte das cópias é posterior a essa data. Em parte razoável das fontes, não há datação ou indicação de autoria e, em alguns casos, a autoria pode ser confundida, em cópia posterior, com o nome de um copista que assinou uma fonte a partir da qual a cópia em questão foi produzida.

Há diversos elementos que servem à datação de uma obra. Um deles a datação da cópia ou a marca do papel utilizado nela. Embora não seja um recurso exaustivo, serve como um limite mínimo para se datar a existência e/ou a autoria daquela obra: ela não poderia ter sido composta posteriormente à data da cópia. Outro recurso é a análise do estilo musical empregado na obra, os instrumentos para os quais foi escrita, dentre outros aspectos estritamente musicais. Já o texto religioso pode servir como elemento para confirmar ou afastar hipóteses de datação. Ademais, pode servir ao estudo da transformação das obras musicais em razão de seu uso litúrgico, com o acréscimo de invocações. Nesta hipótese, é possível observar como a inserção de invocações parece ocorrer em algumas obras musicais nas quais as invocações mais recentes apresentam uma prosódia ou uma figuração rítmica irregular se comparada às demais invocações anteriores, como se o texto fosse comprimido ritmicamente para se adequar à construção das frases musicais.

Por fim, o texto religioso permite que se compreenda quando a última versão de uma ora musical que ainda hoje se encontra nas práticas musicais de função religiosa foi fixada, tanto nas partituras quanto através da tradição oral.

Implicações à edição musical

A edição musical é o processo por meio do qual ocorre a fixação de um texto musical com intervenções ou não do editor em relação àquilo que leu na fonte ou nas fontes consultadas. Ela é, portanto, uma restauração de uma obra musical sem restaurar a fonte – documento com suporte de papel –, semelhantemente ao restauro das obras literárias por meio da edição. Nos dois casos, é possível apontar onde existiu intervenção do restaurador e, embora não seja possível restituir integralmente à situação na fonte, por questões gráficas, ao menos o

reconhecimento de tais intervenções torna possível conhecer como o texto musical e literário fora fixado originalmente.

Ao se cogitar uma edição musical para execução em concerto de uma ora composta sobre uma versão anterior do texto das ladainhas – sem determinados títulos ou invocações marianas –, é razoável supor a opção pela versão fixada pelo compositor, uma vez que a obra também é, em si, um documento histórico. Por outro lado, quando o uso de uma ladainha ocorre em ritos religiosos nos dias atuais, surge uma aporia do restauro: atualizá-la ou não conforme a versão mais recente do texto. Ilustra a situação a localização de uma fonte de 1900, na qual constavam somente as duas inserções de invocações que ocorreram desde o século XVII – *Regina Sacratissimi Rosarii* e *Regina sine labe originali concepta*. Seria o caso de serem acrescentadas as oito demais invocações, repetindo modelos musicais das invocações anteriores, a fim de adequá-la à devoção mariana oficial no presente? A resposta a tal questão sempre será dada pelo editor. Cabe a esse considerar, contudo, aspectos como o fato de aquela comunidade cantar ou não outras ladainhas e observar se essas têm um texto anterior fixado, bem como se há uma cobrança por parte do clero ou dos próprios membros da comunidade religiosa para que a devoção seja atualizada. A título de exemplificação, recorre-se a quatro ladainhas, sendo duas cantadas na Amazônia e duas no estado de Goiás. Na primeira, cantada por Benigna Sodré, tem-se um processo de transmissão peculiar: o autor é conhecido, o compositor maranhense Antonio Rayol (1860-1904), contudo a obra se transmitiu pela via da oralidade, sendo cantada em novenas e também em Batizado de Boi, parte da tradição do Bumba meu Boi maranhense (MURA, 2020). Na gravação, a cantora não canta as seguintes invocações: *Mater Ecclesiæ* [1964]; *Mater Misericordiæ* [2020]; *Mater spei* [2020]; *Mater boni Consilii* [1903]; *Solacium Migrantium* [2020]; *Regina in cælum assumpta* [1950] e *Regina familiæ* [1995]. Pela data da gravação, era suposta a omissão das invocações inseridas pelo papa Francisco. Outro aspecto que chama a atenção é a alteração da invocação "*Regina sine labe originali concepta*", que é entremeada por uma resposta, resultando a acomodação do texto em "*Regina sine labe * Ora pro nobis, * Originali concepta, Sanctissimi Rosarii, Regina pacis * Ora pro nobis*". Estilisticamente, a obra musical é condizente com o repertório do século XIX.

O segundo caso é a Ladainha do Loreto entoada por um grupo de cantores e cantoras na Vila da Juaba, na cidade de Cametá, no Pará em outubro de 2008 (SELO MUNDO MELHOR, [2008]). Antes da análise do texto religioso, cabem algumas considerações acerca da transmissão oral da obra. O próprio vídeo traz a informação de que em algum momento do século XIX a ladainha teria chegado ao Quilombo do Mola ou Itapocu, uma cidade-Estado quilombola, fundada em torno de 1750. Outrora, o canto da ladainha antecedia os roçados. Hoje, entretanto, se encontra praticamente em desuso. Na performance, é cantado a vozes alternadamente, entre um grupo masculino e um feminino. O ritmo é livre e sua harmonização sugere alguma aproximação do *falsobordone* italiano – cantochão harmonizado. Um aspecto que chama atenção na performance é o fato de a primeira invocação, "*Sancta Maria*" ser cantada com pouco volume sonoro e ser respondida forte pelo próprio grupo, como que emulando um dirigente que outrora entoasse as invocações. Sobre o texto religioso, considerando a data da interpretação, as inserções pelo papa Francisco obviamente não constam. Ademais, não constam as seguintes invocações: *Mater Ecclesiæ* [1964]; *Mater Inviolata*; *Mater Intemerata*; *Mater boni Consilii* [1903]; *Regina Martyrum*; *Regina Confessorum*; *Regina in cælum assumpta* [1950]; e *Regina familiæ* [1995]. As invocações *Mater Inviolata* e *Intemerata*, bem como *Regina Martyrum e Confessorum* talvez não tenham sido relembradas pelo grupo ou não

se transmitiram, de fato, oralmente. O aspecto que mais chama atenção, entretanto, é o fato de, semelhantemente ao que ocorreu na performance de Benigna Sodré, constar a invocação *Regina pacis*, inserida em 1917, a qual é repetida duas vezes nesta performance, mas não constar *Mater boni Consilii*, inserida por Leão XIII em 1903. Ademais, é perceptível na performance uma espécie de aceleração da declamação em "*Regina sine labe originali concepta*", como que buscando adaptá-la ao tamanho dos versos anteriores. Note-se, contudo, que o ritmo é livre.

A terceira obra musical é a *Ladainha C*, de autoria desconhecida, interpretada nos ritos religiosos, na Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário de Pirenópolis, no estado de Goiás (BANDA PHOENIX, 2018).[4] Trata-se de obra com características musicais da segunda metade do século XIX, bastante próxima dos arranjos de óperas para bandas de música. Na interpretação não constam as inserções do papa Francisco, além das invocações *Mater Ecclesiæ* [1964], *Regina in cælum assumpta* [1950] e *Regina familiæ* [1995]. Constam, contudo, *Mater boni Consilii* [1903], Regina pacis [1917] e as duas invocações inseridas ainda no século XIX. Note-se que, diferentemente dos anteriores, a transmissão do repertório na banda ocorre pela via da escrita, através dos documentos musicográficos.

A última interpretação também é da Banda Phoenix e do Coral Nossa Senhora do Rosário, durante os ritos religiosos. A obra em questão é a *Ladainha Rangel*, igualmente anônima e de características musicais próximas do século XIX (BANDA PHOENIX, 2019). Além da ausência das invocações inseridas por Francisco, não constam também: *Mater Ecclesiæ* [1964], *Mater boni Consilii* [1903], *Regina sine labe originali concepta* [1854]; *Regina in cælum assumpta* [1950] e *Regina familiæ* [1995]. Constam, entretanto, as invocações *Regina Sanctissimi Rosarii* [1883] e *Regina pacis* [1917]. A ausência de *Mater boni Consilii*, de 1903, confrontada com a presença de *Regina pacis,* de 1917, chama a atenção mais uma vez. Finalmente, a supressão de *Regina sine labe originali concepta* suscita a hipótese de a irregularidade do texto em relação às demais estrofes ter sido a causa, embora não seja possível comprová-la.

Ante as interpretações analisadas, há de se perguntar em que medida a inserção de invocações mais recentes é uma demanda das comunidades locais. Nas quatro situações, as invocações mais recentes não foram inseridas, o que liberaria eventuais novas edições nessas localidades da atualização do texto latino. Em outras cidades e devoções, deverá o editor ao menos ter em mente as decisões das comunidades.

Considerações finais

Ao final deste trabalho, é possível afirmar que as orações litânicas se desenvolveram ao longo de quase dois milênios na tradição religiosa judaico-cristã. O acréscimo de invocações à *Litania Lauretana* – instituída no século XIII e cantada pelo menos desde a década de 1570 – aponta para os processos de transformação do repertório musical, das crenças e da própria religião institucionalizada, como uma resposta à instituição de dogmas, difusão de devoções ou em respostas a tragédias, como são os casos das invocações "Rainha da Paz", durante a Primeira Guerra Mundial e "Conforto dos migrantes", nos dias atuais, ante a crise humanitária que envolve diásporas.

[4] O autor do trabalho teve a oportunidade de cantar essa ladainha juntamente com o Coral Nossa Senhora do Rosário e a Banda Phoenix há alguns anos, aos quais se registra o mais profundo agradecimento.

Se não é um elemento exaustivo para a datação, o texto religioso permite que se compreenda quando a última versão daquela obra musical foi fixada, seja nos documentos musicográficos, seja nas práticas musicais.
Do ponto de vista do restauro das obras musicais por meio da edição, a opção pelo texto a ser fixado é sempre do editor. No caso da *Litania Lauretana*, este haverá de considerar se pretende ou não atualizá-la, inserindo ou não as invocações posteriores àquelas fixadas em uma ou mais fontes consultadas. Para tanto, o uso dessa obra restaurada deve figurar entre suas preocupações.
Finalmente, chama atenção o fato de constar a invocação *Regina pacis* em três performances analisadas – duas de tradição oral e uma, da escrita –, mas não constar *Mater boni Consilii*, sendo que a primeira foi inserida em 1917 e a segunda, em 1903. Uma análise de uma amostragem maior de ladainhas poderá revelar se a invocação à Mãe do Bom Conselho não se popularizou, de fato, nas ladainhas no Brasil.

Referências

A12 REDAÇÃO. **Qual o significado das invocações na Ladainha de Nossa Senhora?**. 2018. Disponível em: https://www.a12.com/redacaoa12/qual-o-significado-das-invocacoes-na-ladainha-de-nossa-senhora-06-09-2018-10-59-11. Acesso em: 6 jun. 2020.

AGOSTINIANOS RECOLETOS. **Nossa Senhora Mãe do Bom Conselho**. 2021. Disponível em: https://recoletosstv.org/2021/04/26/nossa-senhora-mae-do-bom-conselho/. Acesso em: 6 jan. 2022.

BANDA PHOENIX do Mestre Propício Pirenópolis-Goiás. **Ladainha C**. Youtube, 19 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N-uJpdH4mPI. Acesso em: 10 jan. 2022.

BANDA PHOENIX do Mestre Propício Pirenópolis-Goiás. **Ladainha Rangel**. Youtube, 5 set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0LaTDs_1Zos. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARROS, Líliam. **Repertórios Musicais em Trânsito**: música e identidade étnica em São Gabriel da Cachoeira, Am. Belém: EDUFPA, 2009.

BETTENDORFF, João Felipe. **Compêndio da Doutrina Christaã na Língua Portuguesa e Brasílica**. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1687.

DANIEL, João. **Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas**. v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DE CAROLIS, Alessandro. **Papa acrescenta três invocações à Ladainha de Nossa Senhora, uma para os migrantes**. Vatican News [*online*], Vaticano, 20 jun. 2020. Disponível em: https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2020-06/papa-francisco-acrescenta-tres-invocacoes-ladainha-nossa-senhora.html. Acesso em: 2 jan. 2022.

FAUSTINO, Evandro. **O renitente catolicismo popular**. São Paulo, 1996. 371 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

LADAINHA DE SÃO BENEDITO da Marujada de Bragança. Belém-PA: Instituto de Artes do Pará, 2002. Coleção Liturgias Ribeirinhas, n. 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XrRzhjN98fg. Acesso em 19 mar. 2022.

LITANIAE LAURETANAE. [2010]. Disponível em: https://la.wikipedia.org/wiki/Litaniae_Lauretanae. Acesso em: 10 dez. 2021.

LITANIES DE LORETTE. [20--]. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Litanies_de_Lorette. Acesso em: 10 dez. 2021.

MURA, José Murilo Moraes dos Santos. **Benigna Sodré canta a Ladainha de Antonio Rayol**. Youtube, 10 fev. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qVF950yZbe0. Acesso em: 10 jan. 2022.

RICHARD, Caroli Ludovici. **Analysis Conciliourm**: generalium, et particularium... v. 4. Augustae Vindelicorum [Augsburgo]: sumptibus Matthaei Rieger p. m. filiorum, 1778.

SALVEMUS! [2011]. **Litania Lauretana**. Disponível em: http://salvemus.com/?page_id=3195. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTIN, Dom Frei Wilmar. **Missões carmelitas nos rios Negro e Solimões**. 2012. Disponível em: http://mensagensdofreipetroniodemiranda.blogspot.com.br/2012/10/dom-frei-wilmar-santin-o.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

SELO MUNDO MELHOR. **Ladainha em Latim na Vila da Juaba Cametá-PA out 2008**. Youtube, [2008]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XQFCuuj62ZU. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOLOMON, Norman. **Historical Dictionary of Judaism**. 2. ed. Lanham, Maryland; Toronto; Oxford: The Sacrecrow Press, 2006.

UEDA, Natalino. **A imagem milagrosa de Nossa Senhora do Bom Conselho**. 2017. Disponível em: https://especiais.cancaonova.com/especial-mariano/especial-mariano/devocao-mariana/artigos/imagem-milagrosa-de-nossa-senhora-bom-conselho/. Acesso em: 10 jan. 2020.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

HISTÓRIA REGIONAL E A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DA SOCIEDADE

Henrique Cunha Júnior[1]
Márcia Aparecida de Souza[2]

Introdução

O presente trabalho abordará a história regional de um pequeno município localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro e a construção da sociedade daquela localidade. Considerando a valorização das diversas contribuições daqueles que produziram a história, sem omissões ou sem valorizações indevidas e críticas dos processos realizados. Nesse sentido, ao longo do texto abordaremos profissões exercidas pela população negra na produção da história regional do vale do Carangola no período do escravismo criminoso e também no período do pós-abolição. Analisaremos alguns marcadores de profissões recuperados na história pela análise das construções e utilizaremos relatos de depoentes, moradores antigos, como caminhos possíveis para se conhecer as profissões realizadas pela população negra local. Esse estudo se justifica pelo fato de que à população negra foi negada conhecer sua história regional, o que criou um sentimento de impotência social e de desqualificação para o empreendimento do desenvolvimento regional. Neste processo de recolhimento das profissões exercidas pela população negra existe uma revisão das identidades culturais e sociais e reconhecimento da cidadania da população negra com base no direito à história, produzindo uma visão renovada para o ensino da história local. Compõe uma proposta de revisão do posicionamento e olhar em relação à população negra local. As profissões são um registro da participação dos grupos sociais na produção da história.

Refletindo sobre a história regional

Como é que a educação deveria apresentar a história? Com a valorização das diversas contribuições daqueles que produziram a história, sem omissões ou sem a valorações indevidas e críticas dos processos realizados. Estamos numa fase de construção da democracia representativa como processo da construção do futuro da sociedade. Quem somos nós e qual o nosso papel na história é uma pergunta implícita na maioria dos grupos sociais e na produção das identidades coletivas e individuais. A resposta não é fácil, mas faz parte de processos da produção da história e do seu ensino.

A história de uma região é obtida pela análise dos processos de transformações econômicas, sociais, culturais e geográficas. As mudanças rurais e urbanas são elementos que ilustram a história e facilitam a sua percepção como fenômeno social, ocorrido num espaço geográfico num determinado horizonte de tempo.

A história regional é base da identidade cultural de um conjunto populacional e tem como importância a produção do sentimento de participação, de inclusão dos diversos grupos

[1] Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), hcunha@ufc.br
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), profmarciasouza2016@gmail.com

sociais. O sentimento de identidade é importante na construção da democracia e do desenvolvimento regional.
As transformações históricas são resultados das diversas formas de trabalho que se resumem em um conjunto de profissões. Na produção da história regional do vale do Carangola é importante o período do escravismo criminoso e das diversas profissões exercidas pela população negra da mesma forma que no período do pós-abolição. Alguns marcadores de profissões são recuperados na história pela análise das construções e outros pelos relatos de depoentes.
Nesta pesquisa procuramos descrever algumas profissões realizadas pela população negra na construção da história da região.
Esses fatores são importantes porque a população negra ficou negada na história regional e criou um sentimento de impotência social que a desqualifica para o empreendimento do desenvolvimento regional. Neste processo de recolhimento das profissões exercidas pela população existe uma revisão das identidades culturais e sociais da região que produz uma visão renovada para o ensino da história local. Compondo uma proposta de reconhecimento da cidadania da população negra com base no direito à história. Trata-se de uma revisão do posicionamento da educação com relação à população negra local. As profissões são registros das participações dos grupos sociais na produção da história.
A região que compreende o Vale do Carangola é uma área "geográfica do Vale do Rio Carangola que abrange os Estados de Minas gerais, Rio de Janeiro e faz divisa com o Espírito Santo. É uma região agropecuária importante da Zona da mata mineira e da continuidade dessa, no noroeste do Estado do Rio de Janeiro" (SOUZA; CUNHA JUNIOR, 2021, p.54) que passou por importantes transformações tanto administrativas quanto econômicas na fase de transição do sistema escravista criminoso para o sistema capitalista racista. Mas as evidências da participação da população negra na história da região aparecem tanto na história das profissões envolvidas na construção das cidades quanto no fenótipo de grande parte da população, conforme evidenciaremos no próximo tópico.

Profissões exercidas pela população negra no Vale do Carangola

Por ser uma localidade na qual inicialmente predominou uma economia baseada na agricultura da plantação de cana-de-açúcar, algodão, arroz e outros cereais e depois durante muitas décadas as lavouras de café, as profissões da população negra aparecem bastante atreladas ao trabalho na roça. E realmente não há como negar que a mão de obra da população negra foi e ainda é decisiva para a realização de grande parte das atividades tanto no campo quanto nas áreas urbana da região do Vale do Carangola, como por exemplo seus conhecimentos especializados nas construções, conhecimentos que variam da carpintaria, perpassam pela marcenaria, serraria, pedreiros e chegam à efetivação das construções das casas, casarões, fazendas e Igrejas da região. Fato, que se opõe ao pensamento racista de que a população negra era passiva e não desempenhava suas atividades de forma autônoma
As características das construções da região se aproximam da tecnologia utilizada na África, como por exemplo o uso do pau a pique, "paredes verticais estruturadas com tramado de varas prontas para receber uma vedação de taipa, à maneira africana" (WEIMER, 2014, p.231).

Nilson Carvalho (2002, p.102) relaciona a técnica de taipa com o trabalho africano ao apontar que:

> [...] curiosa era da maneira com que os taipeiros, peitos desnudos, na sua faina verdadeiramente árdua, colocavam os enxameis e batiam o barro com grandes macetas de madeira. Esse trabalho, por vezes pitoresco, processava-se em cadência quase militar, entremeado pelo coro dos taipeiros, uma espécie de cantoria mais ou menos entoada, mistura de afro e brasílico.

Ainda nessa direção, Cunha Junior (2010, p.29) aponta que no Brasil temos a taipa de mão e a taipa de pilão, esta utilizada "para alicerce e para paredes [produzida] da massa de terra crua socada como no pilão. À massa de terra crua se acrescentam esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais. Estes são emparelhados em formas de madeiras de onde vem o nome de taipa". E a taipa de mão é uma outra elaboração de taipa, menos elaborada e menos trabalhosa da taipa de pilão.

As casas do Vale do Carangola seguiam esse padrão que é encontrado até a contemporaneidade, na região visto sua durabilidade. A figura 1 retrata uma residência humilde da área rural da cidade de natividade, a casa da família Souza, entre o final da década de 1980 a início da década de 1990. Família negra que residiu na fazenda Santa Rosa por cerca de seis décadas e que dominam a técnica de construção utilizando a taipa. A depoente dona Luíza, que aparece na figura 1, relata que ao nascer um novo membro da família, os familiares e vizinhos reuniam-se e construíam mais um cômodo, visando maior conforto para a família. Ela aponta que eles selecionavam a melhor argila para o trabalho através do tato e observação. Era preciso também saber a profundidade adequada para retirar a argila para que a mesma apresentasse a humidade adequada. Daí eles esfarelavam a argila e utilizavam a quantidade exata de água e amassavam utilizando as mãos e principalmente os pés até obter uma massa homogênea.

Figura 1:

Fonte: Acervo dos autores.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Também se encontra na região a utilização da taipa em belíssimas construções, como o robusto casarão (Figura 2) de dois pavimentos na cidade de Varre-Sai. No qual é possível observar (Figura 3) "de uma vitrine instalada sobre um recorte (prospecção) na alvenaria feita num dos cômodos, realizada na época da restauração do imóvel" que é uma construção de pau-a-pique ou taipa de mão (INVENTÁRIO DE VARRE-SAI, 2010, p.5).

Figura 2 (esquerda): Casarão do século XIX
Figura 3 (direita): Detalhe na parede do casarão

Fonte: Inventário de Varre-Sai.

Na realização dessas mesmas construções encontramos profissões relacionadas a trabalhos com madeira, como serradores, carpinteiros e marceneiros. Salienta-se que é necessário um grande conhecimento tanto na escolha da madeira adequada quanto para o manuseio das ferramentas para realizar os entalhes em madeira conforme os que observa-se na construção acima.

Na região muitas outras profissões foram desempenhadas pela população negra algumas que exigiam especialização outras não, entre essas, barbeiros, sapateiros, ferreiros, músicos, quebradores de pedra de mão e os artesãos, que supriam as demandas da localidade de balaios, peneiras e esteiras, por exemplo. Também os carroceiros foram responsáveis por diversos serviços básicos na região, como por exemplo o transporte de pedras e outras mercadorias para a construção das edificações, retirada de lixo e realização de mudanças. Além do carregamento de sacos sobre os ombros ou cabeça, carregando e descarregando mercadorias que chegavam e saiam, principalmente nos armazéns e vagões do trem.

Vale a pena observar que os carregadores exerciam uma tradicional profissão no continente Africano, conforme aponta Terra (2012) "Nas principais regiões de onde foram trazidos os escravos para o Brasil [...] os carregadores eram fundamentais no comércio entre as vilas e as cidades" (TERRA, 2012, p. 32).

Destaca-se também as profissões femininas. As mulheres além de atuarem nas roças trabalhavam nos armazéns, "catando" café, eram exímias lavadeiras e passadeiras e também

realizavam funções específicas como cozinheiras e costureiras. Além da renomada atuação dessas, na medicina alternativa. Muitas dominavam e ainda dominam o conhecimento sobre ervas para serem usadas na fabricação de chás, xaropes, garrafadas para cura e prevenção de diversos males (SOUZA et al, 2020).

Considerações finais

Esse estudo além de contribuir para preencher uma lacuna deixada pela historiografia sobre a contribuição da população negra na construção e formação do Vale do Carangola auxilia o entendimento sobre o papel da população negra no mundo do trabalho. Utilizamo-nos de observação, de fotografias e relatos de antigos moradores da região para evidenciar a ativa participação da população negra através das profissões, inclusive especializadas, por essa desempenhada. Essas profissões e participação em relação à população negra, foram invisibilizadas ou resumidas em "trabalhadores de roça" e não figuram como população que contribuiu para a construção da região, para o acúmulo das riquezas de seus "senhores" e mantenedora dos filhos dos patrões em escolas na capital.
Assim, recorrendo à memória, a fotografias e observação realizamos este estudo na intenção de que o mesmo incentive novos estudos e que mais resultados sejam encontrados. O que evidenciamos nesse estudo está longe de esgotar as discussões sobre as contribuições da população negra na construção do Vale do Carangola, mas apontamos algumas de nossas inquietações visando que outras pessoas possam voltar seus olhares para essa perspectiva afim de contribuir para que a população negra saia da invisibilidade que de todas as formas tenta branquear sua participação em diversos setores.

Referências

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

MARTINO, Marcelo Salim de. **Inventário do Patrimônio Ambiental e Urbano do Núcleo Histórico de Varre -Sai**. 2011. 623 p. Miracema; RJ.

SOUZA, Márcia Aparecida de; CUNHA JUNIOR, Henrique. **Bairros negros de Carangola.** In: Henrique Cunha Júnior; Maria Nilza da Silva; Joana D'Arc de Oliveira; Mariana Panta. (Org.). Memórias e histórias de bairros negros e populações negras no século XX. 1ed.Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021, v. 1, p. 52-69.

SOUZA, Maria Luíza de; SOUZA, M.A; QUARTO, Lucas Capita; MARTINS, Lígia Christine Pereira; SILVA, Cléber Andrade da. **Dona Souza: Senhora dos conhecimentos botânicos de matriz africana.** Seminário Virtual da Mulher. Educação, Cultura e Ciência. 2020.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. Niterói.2012.

WEIMER, Günter. **Inter-relações arquitetônicas Brasil-África**. 2008. 40p. Pronunciamento de Posse como membro efetivo do IHGRGS. Porto Alegre. Disponível em: Disponível em: <http://www.ihgrgs.org.br/artigos/Gunter_Brasil_Africa.htm >Acesso em: 18 de março de 2022.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O TERREIRO, O BAIRRO E A CIDADE. O AXÉ ILÊ OBÁ, O BAIRRO DO JABAQUARA, E A CIDADE DE SÃO PAULO

Henrique Cunha Junior
Eunice Gonçalves Queiroz

Introdução

O trabalho é feito utilizando o referencial conceitual de bairros negros, sendo um trabalho com a metodologia da complexidade sistêmica e da trasdisciplinariedade. As dinâmicas urbanas, populacionais, culturais, patrimoniais envolvendo o lugar do terreiro e das populações negras nos mapas geográficos e mentais da cidade
A ancestralidade é uma referência estrutural para o grupo africano, pois expressa um fazer a partir do que foi ensinado mesmo que tenha sido reelaborado.
O lugar do Axé como identidade, o bairro como a possibilidade de uma reelaboração de vida e a cidade de São Paulo como um lugar onde se racionaliza a compreensão de um espaço mergulhado no racismo estruturado e das relações capitalistas de acúmulo de capital ou total falta de possibilidade do mesmo, Cunha Júnior nos explica:

> "A coerência é entender a experiência histórica da população negra como específica, produzida pela história de sociedades onde vigora hegemonias racistas e capitalistas, onde necessitamos gerir a nossa autonomia de pensamento e de construção histórica. Onde necessitamos produzir uma ciência que nos confira uma dignidade humana e produza a nossa felicidade coletiva. Opera como uma tentativa de síntese conceitual da espacialidade urbana da população negra... Cunha Junior, 2009".

Cidade

Dinâmicas urbanas

A cidade com suas formas urbanas é um lugar de acolhimento onde se transita para diversas possibilidades como a de trabalho, estudo, lazer, passeios particulares como as festas familiares, entre tantos ela estrutura uma forma de ser e viver na contemporaneidade urbana capitalista.
Segundo Cunha Júnior (2019 – pag. 80) A Forma Urbana é muito além dos elementos visíveis e materializados no espaço urbano, preenche um universo ditado pela história, urbanizado ao longo dos processos de constituição e consolidação das cidades e em constante processo de transformações. Envolve o simbólico e os patrimônios culturais, materiais e imateriais. Na determinação propositiva das formas urbanas das populações negras no Brasil, pelo menos quatro elementos são intervenientes e condicionam o realizável possível, dentro de espectro de lutas desse segmento: pelos direitos sociais, reconhecimento na sociedade, liberdade de expressão e melhoria das condições de vida.
Quando examinamos estes quatro itens se constata que há uma defasagem do grupo negro quanto a todos os itens citados, uma vez que seus direitos sociais são ditos como existentes e de direitos mas não praticados; no reconhecimento na sociedade sua história

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

é contada sobre a ótica de outros grupos o que não traz a realizada daquele que foi oprimido; quanto a liberdade de expressão se fizermos um recorte somente nos terreiros se verá o quanto eles são invisibilizados ou confrontados de maneira a serem destruídos (com seus espaços quebrados e mal vistos mesmo por aqueles que não o conhecem) e sobre as condições de vida a grande maioria está em áreas de subúrbio e sem infra estrutura.

Embora os afrodescendentes sejam os herdeiros de africanos que construíram este país inclusive vieram com conhecimentos tecnológicos, as estruturas sociais, em especial a época da república lhes relegaram a continuidade da exclusão, onde temos:

> O capitalismo brasileiro é formado com base numa sociedade de trabalho escravizado de africanos e descendentes. Sem a existência de medidas reparadoras no sentido da eliminação das consequências sociais do escravismo criminoso. Com agravante de terem sido realizadas políticas cotas centenárias de prestígio das imigrações europeias. Durante largo período da história foram realizadas, pelo estado brasileiro, ações afirmativas para as populações em sua maioria brancas as quais haviam sido relegadas ao abandono na Europa. O governo brasileiro financiou vinda dos imigrantes e promoveu políticas de terras e de educação. Em 1940 existia, somente no estado do Rio Grande do Sul, 500 escolas de ensino fundamental em alemão como exemplo das política de ações afirmativas para população branca imigrante. Entre 1935 e 1950 o governo do estado de São Paulo manteve uma rede de professores nas fazendas de imigração japonesa. Políticas que não foram oferecidas as populações negras e nem as populações de quilombos. Cunha Junior, 2019 – pag. 82 e 83

Agora as cidades com seus grandes conglomerados de pessoas que vivem de atividades urbanas. Devido à grande complexidade das cidades do século XXI esta afirmação não se estrutura em uma única vertente uma vez que existem vários tipos de possibilidades e formas de trabalho nesta metrópole que é São Paulo.

> "O fenômeno social talvez mais imponente do nosso período histórico sejam as cidades. Portanto estudá-las significa compreender uma parte significativa das relações sociais de importância do nosso período histórico e da sua formação social. As cidades refletem as concepções de vidas, os valores dos grupos humanos, as culturas e as relações sociais, neste sentido é que a compreensão da situação da população negra passa pela compreensão das cidades. Na produção das cidades figuram os bairros negros e deles emanam uma série de significados quanto à presença da população negra na sociedade brasileira. Por esta razão é estamos tratando de um feixe de conceitos relacionados às populações negras e aos bairros negros como processo de explicação das existências negras na sociedade brasileira. São conceitos que permitem a elaboração de um universo científico de inclusão da população nas preocupações da ciência brasileira Cunha Junior, 2019 – pag.65."

Bairro do Jabaquara

Imagem 1 – (esquerda) Registro da Avenida Jabaquara em 1928
Imagem 2 – (direita) Registro atual da Avenida Jabaquara

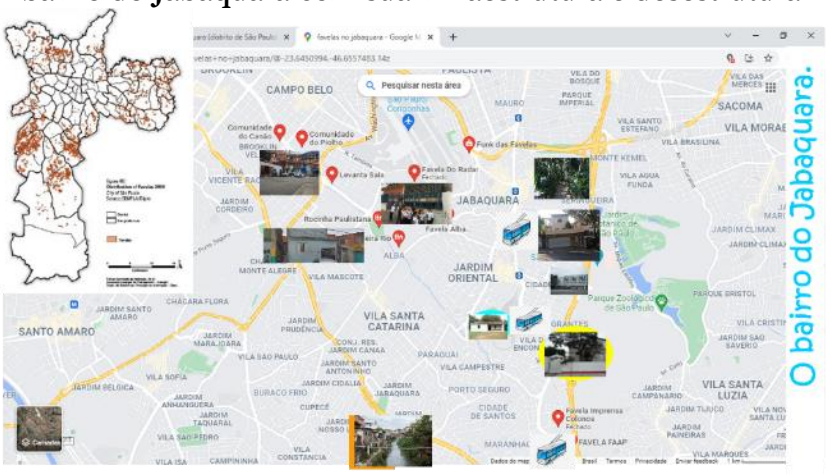
Fonte: Imagens Google

No início do século XVII, o local servia como ponto de descanso para viajantes que tinham como destino a região de Santo Amaro e a Borda do Campo. O seu nome é originário do tupi guarani YAB-A-QUAR-A, que significa rocha ou buraco. (Oliveira, 2013).
Essa região, foi uma das sesmarias do Padre José de Anchieta, época onde a estrutura de mão de obra do Brasil colônia era a escravidão. Um lugar controverso onde na época citada existia mata deserta que servia de abrigo para os escravizados fugidos, ou um buraco onde eram jogados até serem distribuídos, daí a dúvida do nome Sítio da Ressaca ou Buraco da Ressaca, também o significado em guarani deixa dúvidas.
Depois fazendeiros e sitiantes começaram a chegar à região para abrir estabelecimentos agrícolas e comerciais. No fim do século XIX, a região se popularizou de vez com a instalação, por parte da Prefeitura de São Paulo, do Parque do Jabaquara. A chegada das linhas de bonde, em 1930 e a inauguração do Aeroporto de Congonhas, em 1940, alavancaram o desenvolvimento do bairro. (Antunes, 2010).
Em 1940 foi construída a Paróquia São Judas Tadeu, a devoção ao padroeiro do bairro trouxe novos moradores e motivou os antigos habitantes. Também muita gente se mudou do Jabaquara e os novos proprietários passaram a relotear a terra em metragens cada vez menores.
A inauguração da estação do Metrô (com a Linha Azul) em 1974, também contribuiu muito para o desenvolvimento do bairro; juntamente com a rodoviária, representam um grande canal de transição entre o litoral do estado e a cidade de São Paulo.
Acrescenta-se o primeiro projeto para o corredor de trólebus entre São Paulo e a região do ABC Paulista em 1974 quando a prefeitura de São Paulo lançou o programa Sistran. Uma de suas fases previa a construção de um corredor de trólebus entre São Paulo, Santo André, São Bernardo e Diadema, num traçado similar ao atual. Posteriormente o governo do estado de São Paulo, por meio da Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

(EMTU), assinou um convênio com a Empresa Brasileira de Transportes Urbanos e lançou em 1979 o projeto do Corredor Viário ABD (Wikipédia- 2020).
A Companhia do Metrô iniciou a operação do Terminal Intermunicipal Jabaquara – TIJ em 1977. De acordo com um comunicado da operadora, a operação do terminal marcou o início da descentralização da antiga rodoviária da Luz, localizada na região central da capital paulista. (Lobo, 2021), onde atualmente quem pretende passear no litoral paulista passa por este terminal.

Imagem 3 - Mapa da cidade de São Paulo (esquerda), e no centro mapa central do bairro do Jabaquara com sua infraestrutura e desestrutura



Fonte: Imagens Google

No Jabaquara temos contradições históricas, sociais cristalizada no espaço urbano que não possuem análises urbanísticas em São Paulo. O bairro tem um setor bem urbanizado de minoria branca e um setor mal urbanizado de maioria negra, tendo como divisor a avenida, com o seu sistema de trólebus, sendo que o terreiro Axé Ilê Obá fica do lado mais urbanizado.
Atualmente em seu entorno há uma grande presença de favelas em seu território, sendo bairro negro pela história de quilombos no passado, e depois da década de 1970, pelas ocupações e imóveis não legalizados e pela mudança de população de cultura negra.
Do lado oposto há casas bem construídas, um jardim Botânico, um centro de exposições entre outros.

Terreiro

O terreiro é o local onde o grupo afrodescendente encontrou para dar continuidade a sua cultura, neste local se tem um local de viver segundo as suas tradições. Onde se tem a ancestralidade como um braço direcionador da sua continuidade com saberes e fazeres distintos.

> Dentre as formas urbanas das populações negras uns dos elementos espaciais de importância são os terreiros de Umbanda e Candomblé. Importante não pelo aspecto religioso em si, mas pelos fatores de produção da cultura, de referência a sociabilidade e ao pensamento africano e afrodescendente. Perpetuação de fazeres identitários africanos

> refeitos em territórios no Brasil, reconstrói e recria a história da África, espaços de reflexão entre os mundos material e imaterial, parte do mundo africano transferido e ressignificado em outro território, Brasil (DOMINGOS, 2015). Devido a esta importância na forma urbana das populações negras é conceituamos os terreiros de Umbanda e Candomblé a partir do pensamento africano neste texto. Cunha Junior, 2019 – pag. 84

Durante muito tempos não se pensava a estrutura da escravidão do Brasil, era como se o negro tivesse obrigação de ser escravo por sua menor condição como ser humano, ou devido ao seu atraso e pronto. No Brasil atual não vivemos todos em uma perfeita harmonia, na realidade se deve olhar as várias pontas desta situação para que possamos dar continuidade a um país igualitário e desenvolvido, onde:

> No processo de auto inscrição negra na pesquisa científica fizemos alguns aportes importantes definindo terminologias próprias, criando palavras vinda da nossa experiência histórica e redefinido termos necessários para nossa incisiva expressão na área acadêmica. O conceito natural de escravidão negra foi suplantado pelo de Escravismo Criminoso. Que se tornou um conceito chave e demarcador de análise. Africanidade e Afrodescendência foram incorporados ao coloquial, Racismo Antinegro Estruturalcomeçou a fazer sentido como também o conceito de Quilombo fugiu a simplificação exaustiva de negros fugidos para o mato e migrou para uma proposta de comunidade de resistência ou comunidade de história autônoma e revolucionária Nesse sentido, Quilombo passou a ser entendido como espaço social, político e de produção cultural. Manutenção e perpetuação do fazer africano e afrodescendente no Brasil; continuidade de fazeres indentitárias de matriz africana (apoud DOMINGOS, CUNHA JR., CALAÇA, 2011, pag 52-53)."

Tanto os quilombos onde na época da colonização como os bairros negros são locais onde os grupos afrodescendentes se reorganizaram aquém da desestrutura que não lhe foram ofertadas. Se pesquisar sobre o passado e fatos atuais são fundamentais para estruturar este grupo que a muito luta nestas terras brasileiras

> Este texto é um balanço das nomenclaturas oriundas a população negra, das pesquisadoras negras, para produção acadêmica no campo do Patrimônio Cultural Negro partir da visão de mundo negro. Certamente um texto com muitas reprovações e contestações, no entanto um texto necessário visto que a amplitude de novidades e que às vezes se perde em repetições e procuras desnecessárias, principalmente para os pesquisadores iniciantes. O texto revisita os conceitos de lugar, territórios negros, Racismo Estrutural Antinegro, bairros negros forma urbana negra, terreiros de umbanda e candomblé, sociabilidade e festas negras, memória negros, lugares de memória negra, identidade negra, Patrimônio Cultural Negro. Trata-se de um texto do pensamento negro vinculado ao panafricanismo e escrito por pan-africanista membro de uma família que seguia esse mesmo viés epistêmico e analítico desde 1904, sendo os avós e pais pan-africanistas. Cunha Junior, 2009, pag.55 A categoria população negra é quantificada e bem consolidada nas ciências humanas brasileiras e muito respaldada pelos trabalhos do IBGE. População negra traduz a noção de coletivo e de grupo social específico. Importante entender que o conceito de População Negra é mais amplo no que tange a inserção de toda e qualquer população que traz em sua descendência uma herança africana no que se refere ao sujeito humano que engloba os grupos femininos e masculinos. Cunha Junior, 2019 – pag.

> Nas Américas e principalmente no Brasil se desenvolveu uma situação interessante onde contraditoriamente ao que se pensa através dos modelos eurocêntricos os escravizados tinham o domínio das técnicas e culturas agropecuárias, dos conhecimentos que permitem a vida e a produção em regiões tropicais e os escravizadores apenas o domínio da imposição do poder e da dominação pela violência sistemática. Os escravizados e escravizadas vinham de cultura com formação histórica muitíssimo mais longa e mais elaborada que os escravizadores, sendo que no processo de dominação não bastou a violência física, foi necessário para o escravizador a sistemática negação da competência das e dos escravizadas e escravizados. Negação sistemática que ocorre até no presente se examinarmos a história oficial nacional transcrita nos manuais aprovados e recomendados pelo ministério da educação. Neste sentido se explicam a formação do Racismo Antinegro como um processo de negação da humanidade e instrumentalizado pela sistemática violência física. Cunha Junior, 2019 – pag.

O terreiro Axé Ilê Obá

O terreiro teve início na década de 1950, no centro da capital paulista, com Pai Caio de Xangô, na Congregação Espírita Beneficente Pai Jerônimo. Em 1960 casa reabriu no bairro do Jabaquara, na Rua Mucuri, devido a necessidade mais natureza, crescimento no número de filhos de santo e entre outros os problemas com a polícia. Em 1965, com recursos próprios e com a ajuda dos filhos de santo, iniciou-se a construção da atual sede que pai Caio chamava de o "Palácio de Xangô".
O nome em Yorubá "Axé Ilê Obá" sinaliza uma instituição de religião africano tradicional de terreiro de candomblé.
Então em 1975, se fundou oficialmente o Axé Ilê Obá e se transferiu as atividades para a sua nova sede, em uma área de 4.000 m². No centro do seu salão principal há uma escultura de Xangô. É onde se concentram os fundamentos da casa, além de ser uma representação na arquitetura e do culto aos ancestrais.
Em 1990 o terreiro foi tombado pelo CONDEPHAAT de São Paulo, sendo no estado o primeiro da categoria reconhecido. Destaco que este tombamento foi muito importante, pois, salvou a terreiro e suas tradições uma vez que queriam derrubá-lo.
O espaço tornou-se referência pela tradição e manutenção do culto e das tradições religiosas de origem negra, assim como pela preservação da cultura brasileira. É importante entender que a matriz africana sempre fez parte da teoria da complexidade sistêmica, Cunha Junior nos explica:

> "A nossa sorte histórica como pesquisadores baseados na matriz africana, nas filosofias, estéticas e lógicas africanas, é que elas sempre foram parte da teoria da complexidade sistêmica e incrustadas na transdisciplinaridade (CUNHA JUNIOR, 2010). As religiões africanas sempre partiram da ideia de que tudo é energia e as diversas formas de energia produzem interações dinâmicas complexas e sistêmicas. Os nossos arquétipos religiosos, Inquices, Vodus, Orixás e Irans (Iran é a versão de Guine Bissau de entidades religiosas tradicionais) sempre são seres de responsabilidades de comandos transdisciplinares. São conhecedores de mais de uma área do conhecimento e os opera de forma inter-relacionada. A nossa resposta para a moderna ciência é a velha ciência africana. Cunha Junior, 2019 – pag.64

É comum no dia a dia brasileiro se falar em escravizados sem a devia análise da história e dos fatos, onde temos de entender que os africanos vindos para as colônias tinham

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

conhecimentos, sabiam manusear e construir instrumentos e construíram esta nação brasileira, onde se complementa:

> "A minha resposta é nós nunca fomos colonizados pelos europeus, fomos invadidos e destruídos, mas não colonizados. Portanto não existe nada a descolonizar e sim a retomar as bases africanas modificas no tempo e no espaço de maneira dinâmica como são as nossas concepções e energia. Sim existe uma reparação a ser feita e desconcentrar a riqueza e o poder que nos é imposto. Cunha Junior, 2019 – pag.65"

Identidade negra

A identidade um povo é mostrado na forma que ele vive e faz as coisas. No caso dos povos de matriz africana são a cultura do negro, os terreiros e os orixás, produzem um campo importante para referência de identidade e a estrutura das cidades urbanas.
Vale ressaltar a importância das formas urbanas como resultantes dos processos de produção do espaço urbano. A produção desde os elementos materiais e imateriais da cultura negra, as histórias de vida da população, as histórias contadas e seus significados, as formas de lazer, as organizações sociais, as plantas nos jardins, as apropriações dos espaços públicos e privados

Bairros negros

É importante compreender os bairros negros, constituem um referencial metodológico para uma análise urbana. A sua população tem especificidades de grupo através da diáspora africana, entender este grupo possibilidade pensar em narrativas importantes para o desenvolvimento ca comunidade, bairro, região, estado e país. Não adianta finger que este grupo é transparente pois eles fazem parte de uma população pulsante, Ramos, 2013 nos explica:

> "Na diversidade de imagens, sons, paisagens e espaços-tempos da cidade existe a possibilidade de distinguirmos as diversas experiências urbanas de seus habitantes, enquanto grupos sociais, e seus entendimentos da vida urbana, experiências vinculadas a fatores sociais, históricos, econômicos e políticos. Contribuem na configuração da paisagem da cidade as relações sociais, as correlações de forças políticas, culturais, econômicas e jurídicas que incidem sobre esta, através de interesses, acordos e negociações, tensões e conflitos, imposições e passividades entre os grupos sociais na sociedade global. Entendemos, assim, que o direito à cidade passa pela compreensão de que a cidade é produzida por diversas formas. (Ramos, 2013)."

Conclusão

Se faz necessário compreender os bairros negros pois estes constituem um referencial metodológico para uma análise urbana.
Se deve levar em consideração o enorme potencial e também necessidades da população afrodescendente no Brasil uma nação com 213 milhões de habitantes e deste número 56% são afrodescendentes (IBGE – 2022) A identificação do bairro negro e a construção conceitual da forma urbana negra denotam a possibilidade de se pensar a produção de cidade para além das relações de produção, incorporando culturas negras como eixo de análise de

cidade e apontando esta nova possiblidade para proposições dos estudos urbanos voltados para a elaboração de políticas públicas. (Ramos, 2013).

Referências

ANTUNES, Fatima; A casa-sede do Sítio da Ressaca - Coluna Ladeira da Memória – 31/AGO/2010. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/ladeira_memoria/index.php?p=8218 Acesso em 20MAR2022.

IBGE – Disponível em https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral - Ano 2020 - Acesso em 15 jan 2022

LOBO, Renato; Há 44 anos Terminal Jabaquara era inaugurado – 03Maio2021. Disponível em: https://viatrolebus.com.br/2021/05/ha-44-anos-terminal-jabaquara-era-inaugurado/ Acesso em 20MAR2022

OLIVEIRA, Abrahão de; O Jabaquara – O Bairro de Rochas e Buracos. Disponível em:https://www.saopauloinfoco.com.br/historia-jabaquara/ Acesso em 20MAR2022

RAMOS, Maria Estela Rocha; Bairros Negros: uma Lacuna nos Estudos Urbanísticos – um estudo empírico-conceitual no Bairro do Engenho Velho da Federação, Salvador (Bahia). Tese de Doutorado em Arquitetura e Urbanismo. UFBA - 2013 Salvador Bahia.

SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.). Série Conhecimento Africano e Afro-brasileiro - 1 Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019, ISBN - 978-65-80609-00-0 Disponível em: AFRO_PATRIMONIO_CULTURAL_BIENAL. Acesso em 05 FEV 2022

WIKIPEDIA - Corredor Metropolitano São Mateus – Jabaquara. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. Junho 2020 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Corredor_Metropolitano_S%C3%A3o_Mateus%E2%80%93Jabaquara#:~:text=O%20primeiro%20projeto%20para%20o,num%20tra%C3%A7ado%20similar%20ao%20atual. Acesso em 20 Mar 2022.

UM MODO DE COMPOR PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II DE NOVO HAMBURGO, RS, BRASIL (1930-1950)

José Edimar de Souza[1]

Considerações iniciais

A história é construída, pelo pesquisador, a partir da seleção de fatos considerados relevantes e que, interpretados a partir da aplicação de um método, contribuem para a sua escrita. Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da História da Educação. Investiga o processo de implantação dos grupos escolares no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. Valendo-se de memórias e documentos acessados em acervos de diferentes arquivos buscou compreender os primeiros tempos de funcionamento da instituição entre as décadas de 1930 e 1950.

Nas últimas décadas os estudos locais/regionais têm motivado diferentes pesquisadores, sobretudo, com ampliação dos programas de pós-graduação e multiplicação de linhas de pesquisas de fundamentos, formação e prática, bem como de história e história das instituições. A dimensão regional representa uma possibilidade para ampliar as lentes teóricas diante de uma diversidade empírica de fontes documentais, orais, icnográficas preservada em arquivos públicos e também arquivos pessoais.

A região assume nessa pesquisa um horizonte de desenvolvimento e de estrutura portadora de uma identidade que se configura a partir de distintos contornos estabelecidos com um sistema global de relações. Uma vez que, como argumenta Reckziegel (2015, p.5), "a renovação do conceito de região implicou a noção de que o regional é menos um espaço físico e mais um conjunto de relações e articulações", que se dão em âmbito particular do social e do cultural.

A dinâmica de trabalho na captura, organização e análise se entrecruza às relações interpessoais que adquirem sentidos singulares, pois ao mesmo tempo em que promovem um encontro geracional entre pesquisadores em diferentes estágios formativos e sujeitos entrevistados, a temática da história das instituições familiarizam os mesmos com os saberes da vida em comunidade. O resultado desse encontro, além de possibilitar ampliar o *lócus* compreensivo das relações e das práticas em dimensão local, projetam e permitem traduzir a materialidade e os modos como se imbricam às redes mais amplas e complexas dos processos que envolvem determinados empreendimentos e situações organizacionais.

A história dos grupos escolares, dos processos de institucionalização e das práticas de escolarização se evidenciam como resultado desse estudo pioneiro sobre esse objeto de pesquisa. Além disso, procuram traduzir, pelo viés cultural os percursos iniciais e os primeiros tempos de funcionamento da organização do ensino primário elementar graduado distanciando-se do formato das escolas (aulas isoladas), como argumenta Souza (2015) e dos Colégios Elementares no nosso Estado, como argumenta Grazziotin e Almeida (2016).

[1] Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor e pesquisador da área de humanidades na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenador do projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS - Grupo escolar no Vale do Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: histórias, culturas e práticas - Processo número: 21/2551-0002214-0. E-mail: jesouza1@ucs.br

Como efeito da modernização pedagógica instituída no Brasil, no início do século XX e com a pretensão de reorganizar o ensino elementar, no Rio Grande do Sul, a partir de 1909, são implantados os primeiros Colégios Elementares. Nesse sentido, a escolarização que aconteciam especialmente nas aulas isoladas, nas escolas étnicas e/ou paroquiais passou a contar com uma nova proposta de oferta de ensino. A partir de 1915, tais Colégios passaram a ser identificados como grupos escolares, mas sobretudo a partir da década de 1930 é que a forma de ensino impactou diferentes regiões do Estado.
A história das instituições educativas considera as relações internas e externas, os processos e organização, das permanências e (*des)* continuidades na sua configuração organiza, dos modelos pedagógicos, dos planos socioculturais e temporais. Perceber a escola a partir da sua criação e implantação, das relações com contexto, da sua evolução e dos saberes e culturas, dos percursos profissionais e acadêmicos estão no horizonte desta obra. Nesse sentido, endossa Magalhães (2018, p. 42-43):

> Na história das instituições educativas, há continuidades, dissemelhanças e rupturas, ainda que, como salientou Arnoud Clausse, 'a autêntica relatividade da pedagogia situa-se muito mais ao nível das finalidades e das intenções que ao nível dos meios e dos processos' (Clausse 1976, p. 60). [...] O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ ideação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro.

Os grupos escolares são percebidos pelas relações humanas, aprendizagem do viver com o outro e diante das tentativas de projetar nos alunos uma relação com o Estado, com um sentimento nacional e moderno de trabalho, de compreender os ritos e a influência que as instituições e a passagem pela escola formal podem produzir culturalmente na sociedade daquele período.

O grupo escolar D. Pedro II – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

A história dos grupos escolares se confunde com a história do ensino primário no Brasil. E começaram a ser implantadas no Estado de São Paulo, a partir de 1890, de acordo com Souza (1998). O contexto republicano contribui para implantação destas instituições escolares, sobretudo a influência do positivismo científico brasileiro e a crença de que, pela educação pública, se alcançaria a manutenção e desenvolvimento da nova estrutura política nacional.
A base para este novo modelo[2], mais complexo, racional e moderno de organização da escola situava-se, principalmente na experiência da escola norte-americana, embora a esse modelo de escola graduada[3] estivesse se difundindo, guardadas as particularidades em diferentes

[2] Nesse sentido, representam uma nova fase da história da escolarização, mais autônomo e independente, como argumenta Faria Filho (1996).
[3] Souza (1998) indica que seria aquela escola orientada por um sistema vertical de ensino, com cursos e níveis que se sucedem. Dentre as características está: o agrupamento de alunos classificados por critério de nivelamento; professores designados para cada grau de ensino; equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau, entre outros.

países do mundo, com a difusão do método intuitivo ou lições de coisas[4]. É fundamental destacar a figura do intelectual brasileiro Rui Barbosa que junto com outros intelectuais da elite brasileira consideravam necessário e ideal este modelo de educação para a população, afim de que seria indispensável para construção de uma ideia de nação. (SOUZA, 1998).

Vidal (2006) acrescenta que os grupos escolares foram responsáveis por aglutinar em um mesmo edifício s antigas escolas isoladas, organizando professores em séries que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção dos alunos em exames finais.

Essa nova organização produziu uma nova gramática no cotidiano escolar, com a obrigatoriedade e o controle de frequência. Além da figura do diretor, oferecendo organicidade, novos ritos e símbolos foram associados a escola pública primária. Para Vidal (2006) a homogeneidade à escolarização também contribui para produzir uma nova hierarquia pública funcional, disseminando novos valores e normas sociais. Souza (1998) acrescenta que três fundamentos são indispensáveis nessa nova racionalidade emprega ao ensino primário: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo.

Os grupos escolares, também aparecem em algumas tipologias como: escola modelo, escola central, escola graduada. Sabe-se que as escolas de formação de professores, com alteração dos regulamentos, também incluíam classes de aplicação, ou como referência de escolas para as demais tipologias. Especialmente, as escolas reunidas e as escolas isoladas, em maior número em todo país, tinham nos métodos de ensino e na figura docente representações daquilo que foi durante muito tempo, associado com a modernização pedagógica

Uma instituição escolar é constituída por paredes, muros, dentre diferentes espaços, têm um mobiliário, objetos utilizados como materiais para professores e alunos. No entanto, compreendemos que é também m "lugar" de práticas, de rituais, de que existe uma organização de tempos e espaços apropriados pelos sujeitos que ali estiveram em um determinado período histórico na relação com o entorno da instituição. Para Magalhães (2010), analisando a realidade portuguesa, nos chama atenção para a potencialidade da correlação local - regional no estudo das instituições educativas. Nesse sentido, reconhecendo a perspectiva de renovação, interação social "sujeito-realidade", ampliando fontes arquivísticas e conferindo sentido aos testemunhos abordados no contexto em emergem.

Em Novo Hamburgo a história da educação no município está associada a presença dos imigrantes alemães na região, a partir de 1826. Nesse sentido, o ensino primário, em Novo Hamburgo, passou a atender sua comunidade, a partir de 1832, quando foi construído o prédio escolar em que também funcionava a igreja. Esta primeira escola do município atualmente chama-se Pindorama, sendo urna das unidades da Instituição Evangélica. Na época, a escola era vinculada a Igreja Evangélica Três Reis Magos. Em 1859, o senhor Carlos Lanzer, primeiro professor formado em curso de magistério, assumiu a direção da Escola Evangélica em Hamburgo Velho.

Os imigrantes alemães instituíram as escolas comunitárias em diferentes localidades e, além do ensino doméstico, realizado pelos familiares, utilizando a "ardósia" – pedra pra riscar as primeiras letras – foi com a implantação das primeiras cadeiras de ensino primário que uma

[4] O método intuitivo ou lição de coisas que se disseminou no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, baseava-se nos princípios teóricos de Pestalozzi e Froebel e cuja influência avança as primeiras décadas do século XX. Este método era entendido como um eficiente instrumento pedagógico para formar alunos com domínio suficiente em leitura, escrita e noções de cálculos e se alcançar a modernização pedagógica. (SOUZA, 2015).

rede de ensino público começou a ser construída em nossa região. Novo Hamburgo é um município do Vale dos Sinos, situado no estado do Rio Grande do Sul e localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre situadas a aproximadamente 50 km da capital do Estado. Na história do seu processo de emancipação, a localidade está vinculada à São Leopoldo. O primeiro distrito a se emancipar fora Novo Hamburgo, em 5 de abril de 1927, processo que motivou e originou iniciativas para que os municípios vizinhos se emancipassem nas décadas seguintes.

Do conjunto dos distritos da antiga Colônia, Novo Hamburgo foi pioneira no processo emancipacionista. Isto se deve ao fato, de que desde o final do século XIX existia um próspero crescimento artesanal e industrial. Este episódio se caracteriza como um dos mais importantes para a história das Câmaras municipais do Rio Grande do Sul, considerando o enfrentamento feito pelo poder legislativo de São Leopoldo, ao "poderoso Borges de Medeiros", que havia se posicionado favorável a petição realizada pela frente emancipacionista de Novo Hamburgo, liderada por Pedro Adams Filho (GERTZ, 2006).

No caso do Rio Grande do Sul Bastos (2005) argumenta que na década de 1930, a escola assumiu um caráter estratégico na obra da reconstrução nacional. Como política social, a escola seria a instituição legítima para imprimir na sociedade "certa unidade de pensamento". O nacionalismo estava presente nas discussões, debates e realizações do governo Estadual desde o início do século XX, visível, por exemplo, nas subvenções escolares que contribuem para este projeto de governo. Além disso, entre 1930 a 1945, ocorreu crescimento do número de escolas públicas, ora pelo aspecto da subvenção, em função do processo de nacionalização do ensino, como já foi referido anteriormente, ora pela criação de novas instituições de ensino. Além disso, outras ações que envolveram a instância educativa contribuíram para qualificar o ensino público gaúcho.

Embora a presença das escolas isoladas tenha figurado ao lado das escolas paroquiais e dos colégios étnicos é na década de 1930, do século XX, que se percebe de forma mais estruturada a edificação e institucionalização dos grupos escolares. O ensino público primário começa a se efetivar nestas localidades em 14 de julho de 1930, com a criação do grupo escolar de Novo Hamburgo, posteriormente identificado como D. Pedro II.

O grupo escolar inicialmente fora instalado na Rua 1º de março, n. 42, "instalado de forma precária, em um prédio de madeira, que anteriormente era uma fábrica de banha", como relata Gastão Spohr (1965[?])[5] em suas reminiscências. Em matéria publicada no Jornal O 5 de abril de 1935, indica que na sua criação havia 7 professores para 170 alunos. E em 1935 havia se ultrapassado a marca de 400 alunos e onze professores.[6] E a denominação "Pedro

[5] SPOHR, Gastão. Reminiscências. Acervo do Colégio 25 de Julho, folhas avulsas. Arquivo. Geral 1990. 2 folhas datilografadas 1965[?]. O primeiro aluguel teria sido de quatrocentos mil réis aos proprietários irmãos Albino e Ervino Schmitt.

[6] No grupo escolar, os 400 alunos eram atendidos da seguinte maneira: "4 secções de analfabetos dirigidas pelas professoras Izabel Tschiedel, Elvira Brandi, Frederica Pacheco e Honorina L. Nunes; 2 primeiros anos, dirigidos pelos prof. João Pereira da Rosa e Dionéa Macalão; 2 segundos anos dirigidas pelas prof. Christiana Haag e Dora Santiago; um 3º e 4ºano dirigidos pelo diretor Jardelino Petersen e finalmente os 6º e 7º anos dirigidos pela professora Nair Becker. A instrução physica é ministrada pelas prof. Nair Becker e Dionéa Macalão; a instrucçõ religiosa (Catholica) é, feita semanalmente e com grande devotamento pelo snr. Vigário Schimoeller [...]" (O 5 de abril, 1935). Nesse mesmo ano, cabe destacar que havia duas bibliotecas na instituição. Atuando como bibliotecárias as professoras Elvira Brandi e Zozina Soares. "Foram creadas 2 bibliothecas, uma infantil, para as secções mais adiantadas, com um numero de 200 obras, entre ellas o conhecido Thesouro da Juventude e a pedagógica e didática para consulta dos srs. Professores, num total de 80 volumes, entre eles o Diccionario Internacional e Enciclopédia.

II" foi atribuída apenas em 1933 e em 1942 é construído o novo prédio[7], instalado na Rua Borges de Medeiros, como se identifica nas imagens das figuras 1 (matéria do jornal O 5 de abril da época) e figura 2, produzida pela professora Beatriz Fischer[8], na década de 1990. Entre os primeiros professores cita-se Elvira Brandi Grin, uma educadora de referência no munícipio. O primeiro diretor foi o professor Jardelino Petersen[9].

Figura 1 - Novo edifício do Grupo Escolar D. Pedro II (1942)

Fonte: Jornal O 5 de Abril (1942)

Figura 2 - Colégio Estadual 25 de Julho, de Novo Hamburgo (1995)

Fonte: arquivo pessoal de Beatriz Fischer.

[7] A empresa contratada para construção do novo prédio foi Haessler & Woebcke LT, e ficou pronto em 2 de dezembro de 1941.
[8] Agradeço a professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer pela gentileza de compartilhar fontes do seu arquivo pessoal para este estudo.
[9] De acordo com Spohr, Jardelino Petersen era natural de Taquara e permaneceu como diretor do educandário até 1937, quando foi substituído pela professora Nair Maria Becker. Jardelino, posteriormente foi removido para a Coletoria Estadual, onde se aposentou como funcionário público.

Distante de realizar aqui uma genealogia sobre a história institucional[10], destaca-se que em 31 de julho de 1954 foi criado o curso Ginasial, em 1959, a instituição transforma-se em Colégio Estadual 25 de Julho e e em 1966[11] foi criada a escola normal. Em 1978 criou-se a Escola Estadual de 1º e 2º graus 25 de Julho, atualmente identificada como Colégio Estadual 25 de Julho.

A proposta pedagógica, a figura do diretor, a estrurura arquitetônica, bem como a cultura escolar instituida com os grupos escolares apresenta-se como uma propaganda de modernização do ensino até então desenvolvidos nestas regiões. A possibilidade da seriação, a presença de um diretor acompanhando e supervisionando o trabalho docente, também agregam nesta perspectiva a qualidade pedagógica e formativa. Ao analisar os documentos percebe-se que havia uma expectativa ainda sob influência do próprio positivismo de que esta escola poderia contribuir para manutenção do regime republicano.

Em Novo Hamburgo, o grupo escolar, as professoras estaduais durante muito tempo foram referência no processo de formação dos professores, sobretudo para as professoras de escolas isoladas, como identificado em outro estudo, Souza (2015). Além disso, muitos docentes da instituição ocuparam cargos de gestão em diferentes situações da história da educação do município. Como é o caso da professora Nair Becker, que fora Delegada de Ensino ou ainda como Suely Glória Fontana Copetti que exerceu atividades na Secretaria Municipal da Educação e atuou ainda no processo de implantação do Ensino Superior, com a criação da FEEVELE.

O grupo escolar representava o espaço culminante das ações sociais no que se refere educação, mobilizando e envolvendo a comunidade em diferentes projetos. Ainda em relação a formação, como se identifica no excerto abaixo, a escola promoveu em 1931, a Semana da Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, com uma programação que envolvia participação de professores das escolas estaduais, das subvencionadas e rurais, bem como das escolas municipais.

> GRUPO ESCOLAR
> Foi installada, no dia 13 deste mez no Grupo Escolar desta Villa a Semana da Educação, patrocinado pela Associação Brasileira de Educação, sediada no Rio de Janeiro.
> Para que se revistisse de maior interesse, as discussões do programa elaborado, foi convidado especialmente para comparecer às sessões, **o Sr. Cel. Prefeito** e demais autoridades, bem como algumas **pessoas gradas.**
> **Programma das conferencias:**
> Dia 13, dissertação a cargo do Director do Grupo, Sr. Jardelino Petersen.

[10] Conforme consta em matéria publicada desde 1935 no jornal O 5 de abril, o elevado número de alunos do gruo escolar e as diferentes instituições que funcionavam no mesmo: caixa escolar, biblioteca e inúmeras campanhas pela alfabetização (considerando a particularidade de se ensinar a língua pátria), as iniciativas para ajudar as famílias carentes, a intenção de elevar o grupo escolar à categoria de Colégio Elementar. Em 1936, na edição de 5 de junho de 1936, publica-se diferentes manifestações de setores da sociedade, dentre eles do prefeito municipal, da Associação Hamburguesa de Esportes Atléticos (AHEA). Destaco a passagem do Diretor da Instrução pública do Estado, Affonso Guerreiro Lima "A elevação desse Grupo a Collégio Elementar é, sem dúvida, um acto de inteira justiça, em vista do grau de prosperidade a que attingio pelo esforço e competência de todos os que nelle trabalham. Entretando, como a instrucção publica, por força da reforma constitucional, está em pleno período de remodelação, torna-se necessário aguardar a elaboração do Codigo da Educação, que regulará o assumpto e concretizará a justa aspeiração dessa localidade e de outras do Estado".

[11] Pelo Decreto n. 17865, de 15 de abril de 1966, criou Curso Normal de grau colegial, transformou grupo escolar em Escola normal, transformou o Curso primário em Curso de Aplicação.

> Thema: "A emancipação mental do Brasil; problemas sociaes e políticos correlacionados com a **educação popular,** especialmente pelo ensino agrícola".
> Dia 14, a cargo da professora Srta. Zozina Ferreira Soares.
> Thema: "A escola regional nos seus aspectos: urbana, rural, marítima e fluvial. A prosperidade nacional pela educação no trabalho apropriado às diversas zonas do paiz".
> Dia 15, a cargo do professor João Pereira da Rosa. (O 5 de Abril, 15/05/1931, p.2).
> Thema: "A escola marítima e fluvial e os seus cursos de pesca. Apparelhamento necessário a esses estabelecimentos de educação e futuro immenso dessa industria".
> Dia 16, a cargo da professora d. Frederica Schütz Pacheco
> Thema: "A educação rural. O problema brasileiro e a sua economia".
> Dia 18, (Dia da Bôa Vontade) a cargo da professora Srta. Christiana Haag.
> Thema:" A educação dos adultos. Importancia do ensino e methodos específicos relativos aos meios urbanos e ruraes.
> Dia 20, a cargo da professora d. Elvira Brandi Grin

Entre as décadas de 1930 e 1950, a visão de uma pedagogia da Escola Nova perpassa práticas de diferentes escolas no Estado, identifica-se que atividades com cartazes, ilustrações, com esquemas explicativos constituíam uma estratégia didática sob a égide da intuição e da contextualização dos saberes no desenvolvimento da aprendizagem, bem como de forte cunho nacionalista e que se evidencia nos programas de formação.

Considerações finais

A escolarização das crianças e dos jovens se consagrou entre o final do século XIX e início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos, como a escola primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas; a influência de modelos de modernização; a valorização de um determinado tipo de grupo social e de uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira.

O investimento no setor educacional repercutiu na forma de escola implantada e/ou adaptada entre as décadas de 1930 a 1950, ou seja, o grupo escolar. Investigar os grupos escolares no Rio Grande do Sul, sobretudo, na primeira metade do século XX, pressupões reconhecer suas relações com as escolas complementares e os colégios distritais, projetados no final do século XIX e implantados a partir de 1901. A criação das escolas não corresponde ao provimento imediato de docentes, embora, as escolas reunidas (fase transitória para os grupos escolares) tenham representado uma facilidade neste quesito. Nesse sentido, com a supressão das Escolas Complementares, a partir de 1909, o ensino graduado se institui no estado com a implantação dos Colégios Elementares.

O modelo dos Grupos escolares influenciou concomitantemente na concepção arquitetônica da escola, bem como na composição material da escola, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. Apesar de extintos na década de 1970 o formato dos grupos escolares foi de extrema importância na educação primária no Brasil, permanecendo vivo na memória daqueles que fizeram parte desta história, como alunos, professores e gestores. A passagem pela instituição marca significativamente as trajetórias dos sujeitos envolvidos, envolvendo a comunidade escolar com celebrações, implantando bibliotecas, caixa escolar, constituindo um rito e uma cultura escolar comprometida com uma concepção de cidadania, mesmo que a escola pública primária dessa primeira metade do século XX não tenha

beneficiado todos os estudantes, a sua presença desempenhou um reconhecido papel na formação do caráter e forjou nesse grupo específico de estudantes uma identidade regional e nacional associada ao sentimento pátrio.

Referências

ALMANACK ESCOLAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Diretoria Geral da Instrucção Pública. Edição Oficial. 1935. Livraria Selbach: Porto Alegre.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942).** O Novo e o Nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906 – 1918). São Paulo, **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

GERTZ, Rene. Apresentação. A câmara de vereadores de São Leopoldo de 1846 a 1937. In: SILVA, Haike Roselane Kleber da; HARRES, Marluza M. **A história da Câmara na história**. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 56-71.

GRAZZIOTIN, Luciane S. santos.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt de. **Colégios Elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul**. Memórias e cultura escolar. Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016**.**

MAGALHÃES, Justino. A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, n.1, 2018, p. 41-55.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco:** escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: EDUCA-Unidade I&D de Ciências da Educação, 2010.

O 5 de Abril. Jornal. Grupo Escolar. 15 de maio de 1931, ano V, n. 3, Novo Hamburgo, p. 2.

O 5 de Abril. Jornal. Grupo Escolar Pedro II. Pleitea-se a sua elevação à categoria de Collegio Elementar. 5 de junho de 1936, ano X, n. 8, Novo Hamburgo, p. 2.

O 5 de Abril. Jornal. Grupo Escola Pedro II. 15 de julho de 1935, ano IX, n. 3, Novo Hamburgo, p. 2.

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. Apresentação. In: HEINSFELD, Adela te al. (Orgs.). **Fazendo história regional. Política e cultura**. V. 1. Méritos, 2015. p. 5-8.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1889–1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SPOHR, G. **Reminiscências.** 1965[?]. Acervo do Colégio 25 de Julho, folhas avulsas. Arquivo. Geral 1990. 2 folhas datilografadas.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. Vidal, Diana Gonçalves. **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 3-14.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

CASO RIOCENTRO: A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE COMO INSTRUMENTO DE GARANTIA DO DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

Larissa Santana dos Santos[1]

Introdução

Esse artigo busca através do método de abordagem indutivo e de procedimento monográfico – estudando um dos atentados a bomba que ocorreram no período da Ditadura Militar (1964 – 1985) e que fora atribuído pelo exército à esquerda, conhecido como o caso Riocentro – e do método de pesquisa de documentação indireta, realizando a análise dos relatórios publicados pela Comissão Nacional da Verdade sobre o caso e de artigos que discutam sobre temas correlacionados, como o conceito de Justiça de Transição e os direitos ligados a ela, com enfoque principal no Direito à Memória e à Verdade, buscando demonstrar qual é o papel da CNV na garantia desse direito e qual o seu impacto social.

A relevância dessa temática se dá pela necessidade da sociedade brasileira se reconciliar com seu passado – após vier um período ditatorial turbulento e repleto de violência, quando uma infinidade de direitos foi ferida pelo Estado que deveria proteger a população e não a ferir.

Como a própria CNV declara, seu trabalho é relevante para a reconciliação nacional, ao passo em que mostra os culpados e fornece um meio para a reconciliação deles com a sociedade:

> Trata-se de gesto que abrirá caminho para a superação definitiva do passado, consolidando em base permanente o compromisso dos militares com o Estado democrático de Direito e reconciliando-os plenamente com a sociedade brasileira (CNV,2014).

O caso Riocentro

Segundo o portal "Memória Globo" ocorreria no dia 30 de abril de 1981 mais uma edição de um dos eventos mais importantes do ano no Rio de Janeiro: o show do 1º de Maio – em homenagem ao dia do Trabalho – que contaria com diversos artistas renomados, como Alceu Valença, Elba Ramalho e Ney Matogrosso. Naquela noite cerca de 20 mil pessoas foram ao Riocentro – um centro de convenções e eventos situado na Barra da Tijuca que foi a sede do show. As apresentações tiveram início às 21:00 horas, tudo corria bem até que cerca de vinte minutos depois houve uma explosão no estacionamento, uma bomba explodiu dentro de um carro Puma, no veículo estavam dois militares à paisana, ambos membros do DOI-CODI (órgãos de inteligência militares): o sargento Guilherme Pereira do Rosário – que morreu na hora – e o capitão Wilson Luiz Chaves Machado, proprietário do veículo e estava dirigindo o mesmo, que ficou gravemente ferido, mas foi socorrido e sobreviveu.

[1] Acadêmica de Direito do 7º semestre da Universidade de Sorocaba (UNISO) - CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/3175324247966986 - E-mail: larisantos26594@gmail.com

Estilhaços do carro e inclusive partes da vítima voaram em um raio de 50 metros, o que demonstrava qual a capacidade de destruição da bomba. Cerca de meia hora depois ocorreu outra explosão, próxima a casa de força do Riocentro, porém não chegou a atingir a estrutura.
No dia seguinte o atentado dominou a programação da Globo, informações sobre as vítimas foram transmitidas no Jornal Hoje, além da notícia de que havia outras duas bombas no local – o que foi negado pelo exército – e da exibição da foto de dois tubos de gás lacrimogêneo que foram confundidos com a bomba. À noite, durante Jornal Nacional foi transmitida uma cobertura completa realizada pela repórter Leila Cordeiro, além das declarações furiosas de políticos, que insistiam em culpas os comunistas pelo ocorrido.
Na manhã do dia 2 de abril os militares ocuparam os estúdios da TV Globo, não apenas exigindo a retificação da informação de que os tubos de gás lacrimogêneo não eram artefatos explosivos, mas censuraram a exibição de qualquer tipo de informação sobre o atentado.
Logo após foi aberto um Inquérito Policial Militar (IPM), conduzido pelo coronel Job Lorena de Santana, que no dia 30 de junho de 1981 reuniu os jornalistas e numa declaração – durante a qual a imprensa não pôde realizar perguntas - apresentou o resultado de suas investigações: os militares haviam sido vítimas de um ataque, no qual havia sido implantada uma bomba na porta direita do automóvel.
Então em 2 de outubro de 1981, o Superior Tribunal Militar arquivou o inquérito, sem chegar à autoria do atentado. E assim o caso permaneceu até 1999, quando foi aberto o segundo IPM.

A justiça de transição

Após experienciar um conturbado período ditatorial, marcado pela violência e pela injustiça – ao passo que mesmo após o fim do regime os responsáveis não foram imputados criminalmente, em decorrência da Lei n° 6.683, de 28 de agosto de 1979 – popularmente conhecida como "Lei da Anistia" que concedia anistia a todos que tivessem cometido crime político ou eleitoral e "aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta" (BRASIL, 1979) entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979 – apesar de ser duramente criticada por deixar de responsabilizar militares que cometeram crimes graves como tortura durante a Ditadura, a lei também favorece os oprimidos do regime que haviam sido exilados durante o período ditatorial. É nesse cenário que a sociedade brasileira entra no período democrático, cambaleante, aprendendo a lidar com os profundos traumas deixados pelo regime anterior. Surgiu então a necessidade da implantação da chamada Justiça de Transição, conceituada pelo ONU no parágrafo 8 do Relatório S/2004/16 do Conselho de Segurança como um conjunto de mecanismos e processos que buscam reconciliar uma sociedade vítima de um regime violento durante a transição para um regime mais justo.
O ICTJ (Internacional Center for Transicional Justice) estabelece como direitos da Justiça de Transição: o Direito à Memória e à Verdade; o Direto à Justiça; o Direito à Reparação e por fim o Direito à Reforma Institucional - cada um deles representando um aspecto dos mecanismos transicionais.

O direito à memória e à verdade

A Declaração Universal de Direitos Humanos estabelece em seu artigo 19 que:

> Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão. (ONU, 1948)

O Direito à Memória e à Verdade se enquadra nessa disposição, pois a sua premissa é de garantir que todo indivíduo tenha acesso à verdade dos fatos. No quarto volume da coletânea de artigos "Direito à Memória e à Verdade: Boas Práticas" publicada pelo Ministério Público Federal, Lucas Borges Santos e Bruno Burgarelli Albergaria Kneipp afirmam em seu trabalho intitulado "O Direito à Verdade e à Memória como pressuposto para a formação da Identidade Constitucional e efetivação da cidadania democrática" trazem que:

> Por certo, se não há uma dignificação do indivíduo, conforme preceituado pelo artigo primeiro da Constituição, quando lhe é vedado conhecer a sua história, não há que se falar em uma coesão interna da sociedade quando lhe é retirada a capacidade reflexiva a respeito dos acontecimentos políticos aos quais tenha enfrentado, motivo pelo qual o direito à verdade e à memória reclama efetividade no âmbito da justiça de transição. (Borges e Burgarelli, 2018, p 290 - 291)

Tal afirmação demonstra a importância de se garantir o acesso à verdade sobre a história de uma sociedade, para permitir que os indivíduos nela inseridos possam, através de análise pessoal dos fatos, assimilar os acontecimentos e superar os traumas gerados por eles. Só através da verdade e da preservação da memória pode-se garantir uma real chance de reconciliação do indivíduo e do coletivo com o seu passado histórico.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV)

Em 2011 foi criada comissão para realizar investigações sobre os abusos que ocorreram no Brasil entre 1946 a 1988, chamada de Comissão Nacional da Verdade (CNV). Ela foi estabelecida pela lei 12.528 de 18 de novembro de 2011, que em seu artigo primeiro determina a finalidade de sua criação- promover a reconciliação nacional:

> Art. 1º É criada, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional. (BRASIL, 2011)

Pode se inferir então que a Comissão Nacional da Verdade foi criada como instrumento da Justiça de Transição, pois ao investigar atos que foram obscurecidos pelas instituições da época faz valer o Direito à Memória e à Verdade, quando analisa documentos históricos e traz os fatos aos holofotes sociais, garantindo que a sociedade conheça a verdade sobre o seu passado e a sua história.

O artigo quarto dessa lei - entre outras disposições - estabeleceu a forma como a CNV iria conduzir suas investigações:

> Art. 4º Para execução dos objetivos previstos no art. 3º, a Comissão Nacional da Verdade poderá:
> I - receber testemunhos, informações, dados e documentos que lhe forem encaminhados voluntariamente, assegurada a não identificação do detentor ou depoente, quando solicitada;
> II - requisitar informações, dados e documentos de órgãos e entidades do poder público, ainda que classificados em qualquer grau de sigilo;
> III - convocar, para entrevistas ou testemunho, pessoas que possam guardar qualquer relação com os fatos e circunstâncias examinados;
> IV - determinar a realização de perícias e diligências para coleta ou recuperação de informações, documentos e dados; (BRASIL, 2011)

Os incisos supracitados não são os únicos estabelecidos no artigo quarto, porém são suficientes para demonstrar a capacidade da CNV de apurar os acontecimentos do período e determinar qual era de fato a verdade, para assim garantir que ela nunca seja esquecida.
Outro artigo que merece destaque é o que revela o caráter público dos relatórios de investigação:

> Art. 5º As atividades desenvolvidas pela Comissão Nacional da Verdade serão públicas, exceto nos casos em que, a seu critério, a manutenção de sigilo seja relevante para o alcance de seus objetivos ou para resguardar a intimidade, a vida privada, a honra ou a imagem de pessoas. (BRASIL, 2011)

Segundo o site da própria comissão, a CNV realizou diversas investigações no período entre 2012 e 2014, quando enfim publicou diversos relatórios sobre as conclusões alcançadas pelas investigações. Um dos casos investigados pela Comissão foi o do Riocentro, o relatório trouxe à tona informações valiosas que foram apuradas durante o IPM de 1999 e que contrariavam as obscuras conclusões do IPM de 1981.

Relatório da CNV sobre o Caso Riocentro

No relatório preliminar de pesquisa sobre o caso Riocentro apresentado pela CNV é estabelecido um contexto histórico sobre os ataques a bomba, segundo a comissão entre o ano de 1979 e 1981 foram registrados cerca de 40 ataques a bomba no país:

> De 1979 até o atentado do Riocentro, em 30 de março de 1981, ocorreu uma série de atentados a bomba no Brasil, que tinham por alvo lideranças de oposição à ditadura, instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). (CNV,2014, p. 6)

Além da declaração anterior a CNV apresentou uma lista de todos os ataques registrados, demonstrando uma tendência extremista adotada pelo Governo para lidar com os opositores do regime.

O relatório traz toda a descrição dos fatos já narrados na primeira parte desse artigo, acrescentando, porém, informações de extrema relevância que mudam totalmente a visão sobre o que de fato aconteceu naquele dia.
A primeira incongruência foi identificada com a análise do laudo cadavérico, as feridas demonstravam que a bomba explodiu no colo do sargento Rosário:

> Com base nas fotografias do local e no Laudo Cadavérico do Sargento Guilherme Pereira do Rosário e do Auto de Corpo de Delito do Capitão Wilson Luiz Chaves Machado, verificou-se que a bomba encontrava-se no colo do Sargento Guilherme, que estava sentado no banco anterior direito do veículo Puma e não sob o referido banco, como noticiava a versão oficial do Exército. O Sargento serviu como barreira aos efeitos destrutivos da bomba, motivo pelo qual o Capitão, que estava sentado no banco do motorista, teve seu corpo menos exposto, sobrevivendo à explosão. (CNV, 2014, p.6)

A constatação da real posição da bomba derrubava a versão de que os militares foram alvos de extremistas de esquerda, restou demonstrado que o Sargento era quem de fato manipulava a bomba e assim deixava de ser considerado vítima e passa a ser considerado autor do atentado. Essas informações – assim como a constatação da experiência de Rosário com explosivos já haviam sido apuradas durante o IPM de 1999, porém só tiveram visibilidade com a intervenção da CNV.
Outro aspecto importante demonstrado no relatório foi a antecedência com a qual o ataque foi planejado: cerca de um mês antes o Direito do Riocentro – Coronel Dickson Grael – foi demitido, um dia antes foi trocado o Comando do batalhão que forneceria segurança ao evento – além da suspensão do policiamento da PMERJ, no dia do evento outra ação extremamente duvidosa foi realizada, 28 dos 30 portões do pavilhão do Riocentro foram trancados, o que demonstra a intenção de dificultar a saída das pessoas durante o atentado, para potencializar ainda mais o pânico gerado pelo atentado.
O depoimento do Almirante Júlio de Sá Bierrenbach – que na época do ataque era ministro do STM – foi esclarecedor para demonstrar as pressões sofridas durante o IPM de 1981, segundo ele era nítido que tentaram disfarçar os fatos de todas as formas possíveis. Relatos como esse foram frequentes durante as oitivas de 1999 – restou comprovado que as investigações de 1981 foram cerceadas por pressões militares e, portanto, as conclusões do IMP de 1981 não eram confiáveis.
O IPM de 1999 termina com a conclusão de que os dois militares eram os autores do atentado e que cometeram crime contra a Segurança Nacional.
As conclusões da CNV sobre o caso Riocentro geraram uma reviravolta na história do atentando – afinal era um episódio que fora atribuído à extrema esquerda e que agora restou comprovado que os autores eram os que se declaravam vítimas, demonstrando que o Governo da época, ao invés de proteger a população, como de fato era o seu dever, era quem a estava atacando, pois se o atentado tivesse dado certo as consequências poderiam ter sido muito mais graves.

A CNV como mecanismo de garantia ao direito à memoria e à verdade

Como foi demonstrado acima, a CNV teve um papel crucial na apuração dos fatos do caso Riocentro – mesmo que o IPM de 1999 já tivesse apurado a culpa dos militares, a retratação

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

histórica do evento só foi possível graças ao relatório da Comissão, que reuniu documentos – alguns deles inéditos, enviados para a CNV durante o início da investigações – de forma didática e de fácil acesso, proporcionando para toda a sociedade brasileira a chance de conhecer a sua história – como ela realmente aconteceu. Não só com o esclarecimento do Caso Riocentro, mas de outros também investigados por ela, trazendo à luz um passado obscuro que não deve ser esquecido, para que nunca mais se repita.

Num artigo nomeado "Verdade, Memória e Reconciliação" encontrado no site da CNV – que fora publicado originalmente na Folha de São Paulo em José Carlos Dias, José de dezembro de 2014 - Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro, Pedro Dallari, Rosa Cardoso representando a Comissão Nacional da Verdade, destacam a importância da continuidade de seu trabalho "O relatório não representa o começo ou o fim da investigação desses temas pela sociedade brasileira." (CNV,2014) e de sua relevância para a Memória da sociedade atual, num contexto em que grande parte da população não viveu durante o período ditatorial e apenas o conhecem através das informações que lhes são disponibilizadas:

> Mesmo que adequadamente consagrada, a verdade não promove o resgate da memória social se não é revelada e compartilhada. Essa constatação - e a de que mais de 80% dos brasileiros nasceram após o golpe de 1964 e que 40% (80 milhões) nasceram depois do final da ditadura, em 1985 - levou a CNV a dar especial atenção à efetivação do direito à memória, também uma de suas finalidades legais. (CNV, 2014)

Conclusão

O presente trabalho procurou estabelecer qual era a relevância da Comissão Nacional da Verdade no que tange a garantia do Direito à Memória e à Verdade, utilizando para isso o exemplo do caso Riocentro – um atentado a bomba que ocorreu em 1981 e que foi posteriormente alvo de investigação pela CNV. As informações reveladoras trazidas pelo relatório da Comissão retificaram fatos históricos que foram "maquiados" pelo Exército na tentativa de manter a sua reputação frente a sociedade. Conclui-se então que a Comissão foi um instrumento de garantia de direitos transicionais, ao passo em que proporcionou à sociedade a oportunidade de conhecer a verdade sobre o seu passado, permitindo que a Memória do que se foi ensine os que virão e auxilie na construção de um futuro democrático e garantidor de direitos.

Referências

Atentado no Riocentro. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/atentado-no-riocentro/>. Acesso em: 02 mar. 2022

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. **Concede anistia e dá outras providências.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm>. Acesso em: 04 mar. 2022

ONU - Organização das Nações Unidas. **The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies.** Disponível em:< http://archive.ipu.org/splz-e/unga07/law.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em: <http:/www.onu-brasil.org.br/documentos direitos humanos.php.> Acesso em :08 mar. 2022

SANTOS, Lucas Borges; KNEIPP, Bruno Burgarelli Albergaria. **O Direito à Verdade e à Memória como pressuposto para a formação da Identidade Constitucional e efetivação da cidadania democrática**. Coletânea: Direito à Memória e à Verdade: Boas Práticas, vol. 4 (Brasília, MPF, 2018). Disponível em: < http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr2/publicacoes/coletaneas-deartigos/07_18_coletanea_de_artigos_justica_de_transicao> Acesso em: 08 mar. 2022

BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. **Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l12528.htm> Acesso em: 08 mar. 2022

Relatório preliminar de pesquisa - Caso Riocentro: Terrorismo de Estado contra a população brasileira. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/riocentro/relatorio_preliminar.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022

Verdade, Memória e Reconciliação. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/verdade-e-reconcilia%C3%A7%C3%A3o.html>. Acesso em: 09 mar. 2022

PERCURSOS URBANOS EM NATIVIDADE - RJ: PERSPECTIVA PARA O RECONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NEGRO

Márcia Aparecida de Souza[1]
Meryelle Macedo da Silva[2]

Introdução

Este estudo desenvolve uma reflexão a respeito dos patrimônios culturais negros do município de Natividade-RJ. A população negra que é parte da inscrição histórica da população natividadense, não figura como tal na história oficial do referido município. Dessa forma, este trabalho visa suprir a carência de informações a esse respeito, visto entender-se ser relevante produzir e divulgar para a sociedade essa parte da história da população negra como forma de auxiliar no entendimento do modo de produção da sociedade em que vivemos.

Diante desse contexto, carecemos de referenciais teóricos-metodológicos que nos auxiliem no reconhecimento do patrimônio cultural negro de Natividade. Assim, o escopo principal desse trabalho foi o de propor os percursos urbanos como prática pedagógica para o reconhecimento do patrimônio cultural negro. Os percursos urbanos, como aponta Silva e Cunha Junior (2019), se trata do andar pelas ruas, seja no campo ou na cidade, tendo como finalidade o açambarcar dos objetos geográficos em sua essência social.

Tivemos a afrodescendência como método da nossa pesquisa, a mesma, na perspectiva de Cunha Junior (2013) é política e sistemática, atentando para os territórios historicamente produzidos pela população negra. Como procedimento metodológico realizamos a revisão de literatura, baseada em afrorreferências, como Silva e Cunha Junior (2019), Querino (2018) e Cunha Junior (2010). Durante os percursos tivemos como instrumento de coleta de dados a história oral e o registro iconográfico.

Dentre o repertório cultural negro de Natividade, nosso foco foi a arquitetura. Acreditamos que o patrimônio arquitetônico nos permite interpretar a história no presente, possibilitando a permanência da memória social. Identificamos um rico acervo patrimonial arquitetônico forjado pela população negra, a exemplo dos casarões localizados no centro da cidade e das edificações localizadas nas fazendas. Atentamos de modo mais enfático às construções existentes na Fazenda Bela Vista, as mesmas são reveladoras de técnicas construtivas africanas que foram espacializadas pela população africana e afrodescendente, tendo em vista o período afrodiásporico.

Compreendemos que os percursos urbanos propiciaram a consciência espacial, permitindo o resgate da história através da análise social dos objetos geográficos, o que corrobora para a emergência de narrativas de confronto ao eurocentrismo, bem como, para a construção de uma identidade étnico-racial.

[1]Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), profmarciasouza2016@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), meryellerodrigues@hotmail.com

Patrimônio cultural negro

Em razão do escravismo criminoso, comunidades africanas de várias regiões do continente foram expropriadas de seu lugar, trazidas forçadamente para uma terra desconhecida, tornando-se um bem mercadológico. A compreensão de sociedade europeia, pautada no narcisismo, influenciou a organização social dos territórios conquistados, onde se cristalizou a compreensão dos povos africanos e seus descendentes como incivilizados, seres animalescos, desprovidos de alma e sem pensamento racional. Com isso, as ideias sobre o trabalho africano e de seus descendentes se limitam a um fator de produção, e com isso não conseguimos perceber o conhecimento especializado dos escravizados para as várias áreas de produção social.

Entretanto, o projeto escravista criminoso europeu, teve como elemento norteador, a saber, as técnicas e tecnologias de domínio africano, e que eles, os europeus, não possuíam. Os conhecimentos africanos produziram e transformaram o espaço geográfico das terras invadidas, através dos ofícios especializados na área de arquitetura e urbanismo, mineração, agricultura, pecuária e etc, bem como no que tange às sociabilidades e ambiências negras.

No que se refere ao Brasil, é de fundamental relevância acadêmica e, portanto, social, as ideias de Querino (2018, p. 30) para quem a colonização do território brasileiro ocorreu predominantemente pelo trabalho africano e afrodescendente, tendo em vista a transferência de conhecimentos necessários à formação de uma sociedade. Nesse contexto, o autor afirma que foi por meio da atuação de africanos e afrodescendentes "[...] que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc, competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira".

Diante dessa análise, afirmamos a existência de africanidades em todo o território brasileiro, cuja apreensão nos leva ao reconhecimento das afrodescendências. As africanidades, se constituem como as marcas materiais e imateriais da população negra produzidas historicamente, as quais nos permite compreender a base sociológica dos lugares, tendo em vista o protagonismo social negro presente nas várias áreas do conhecimento. O patrimônio cultural constitui parte dessas marcas socioculturais da população negra, sendo, portanto inscrito como africanidades. De acordo com Cunha Junior (2019, p.91) o patrimônio cultural negro pode ser explicado como "[...] tudo que confira valor a memória negra, a identidade negra e a produção da história e cultura negra [...]".

Assim, temos no patrimônio cultural a possibilidade de compreensão da historicidade dos lugares, considerando a sociabilidade negra, no intuito de propiciar a valorização da memória individual e coletiva, conferindo um reconhecimento identitário das populações e dos seus espaços vividos. Importa citar que o reconhecimento étnico-racial favorece a perpetuação dos valores africanos, das sociabilidades e ambiências negras, sendo resistência frente ao racismo que no Brasil é estrutural, impedindo a ascensão social, cultural e econômica da população negra.

Dentre os artefatos materiais e imateriais da cultura negra temos as arquiteturas antigas, as feiras livres, as festas de espiritualidade de matriz africana, os terreiros de umbanda e candomblé, os ofícios das populações negras, os lugares da memória, a música, a dança, e as variadas manifestações artísticas que ritmam as sociabilidades e as ambiências negras seja no campo ou na cidade. O reconhecimento do patrimônio cultural negro está atrelado a referenciais teóricos-metodológicos específicos, como é o caso dos percursos urbanos.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Os percursos urbanos e o reconhecimento do patrimônio cultural negro

Ao realizarmos um percurso urbano em determinado lugar deparamo-nos com um cenário que por vezes nos leva a imaginar como tal lugar teria sido no passado, como foi seu processo de transformação no passar dos anos, décadas e até séculos para chegar ao estágio que se encontra. E entre os muitos pensamentos que nos ocorre, se observarmos os objetos geográficos e analisarmos sua essência social compreenderemos as singularidades sociais, econômicas, culturais, políticas e étnicas daquela localidade.

Os percursos urbanos consistem num referencial teórico-metodológico para o estudo das africanidades, possibilitando o reconhecimento das afrodescendências dos lugares. De acordo com Silva e Cunha Junior (2019, p. 204) os percursos urbanos tratam-se do caminhar pelas ruas, observando a aparência dos objetos geográficos na busca de encontrar sua essência social, compreendendo a forma como determinada realidade foi produzida historicamente. Para os autores "[...]os percursos urbanos se apresentam como consciência espacial e valoração da memória, esta vista como alimento para o sentimento identitário afrodescendente [...]".

Percebemos que os percursos urbanos estão atrelados ao método da afrodescendência, cunhado por Cunha Junior (2013) para quem a pesquisa acadêmica deve através de um olhar sistemático, mas também sensível, valorizar a cultura negra dos lugares, evidenciando também suas problemáticas sociais, no intuito de transformar positivamente a realidade. Aqui não existe o mito da neutralidade científica, pois os pesquisadores adentram politicamente os territórios pesquisados. Nesse contexto, os percursos urbanos podem ser uma das formas de sistematização do método da afrodescendência. Ao caminhar apreende-se o espaço através dos sentidos. Vemos, tocamos, escutamos, sentimos o cheiro e observamos a paisagem da qual fazemos parte, assim como as outras pessoas. Fazemos parte do movimento social que investigamos e nesse sentido podemos conversar com os mais velhos e até solicitar que algum morador nos mostre os locais que considera importante.

Além das anotações acerca da escrita do lugar, podemos também fotografar os espaços percorridos, os objetos geográficos, os lugares da memória, os elementos importantes para uma consciência espacial do lugar a partir da ancestralidade negra. Durante os percursos, ao passo que respondemos questionamentos feitos de modo precedente, também adquirimos novas problemáticas de pesquisa que nos trazem a necessidade de um novo percurso, agora com outro olhar e com novos objetivos.

Para que um percurso urbano seja bem sucedido é necessário ter-se como base leituras afrorreferenciadas, elas ampliam a percepção acerca da espacialidade negra singularizada nos lugares. Por meio dos percursos urbanos podemos elaborar narrativas contra-hegemônicas, confrontando as historiografias de base eurocêntrica que em geral negam a presença negra nos lugares ou inferiorizam suas produções, a exemplo do que acontece no município de Natividade, localizado no Estado do Rio de Janeiro.

Percurso urbano em Natividade/RJ

Não há como refletir criticamente acerca do município de Natividade, descontextualizado da atuação da população negra, considerando o período afrodiásporico. Africanos e afrodescendentes foram preponderantes para a produção e transformação do espaço

geográfico brasileiro. No campo e na cidade foram eles que lançaram a base de funcionamento da sociedade, onde imperou a tranferência de conhecimentos africanos, além de valores civilizatórios, propiciando a constituição de um patrimônio cultural negro. Embora, africanos e afrodescendentes sejam protagonistas no que se refere ao desenvolvimento social, econômico e cultural local, tal protagonismo não é evidenciado, o que dificulta a compreensão da escrita do lugar, bem como o reconhecimento étnico-racial de sua população.

No intuito de reconhecer o patrimônio cultural negro de Natividade, realizamos percursos urbanos no campo e na cidade. Dentre os caminhos possíveis para se pensar o patrimônio, nosso foco foi a arquitetura, considerando que através do patrimônio arquitetônico podemos conhecer a história dos lugares, o que nos leva a valorização da memória individual e coletiva. Nesse ponto da discussão é relevante o trabalho de Silva (2019) que conceitua as arquiteturas forjadas por técnicas de construção africanas, bem como pela mão de obra africana e afrodescendente, como afroarquiteturas. Os apontamentos realizados pela autora nos permite olhar para Natividade na busca de reconhecer e evidenciar suas afroarquiteturas como ato político de visibilizar a população negra.

Iniciamos nossos percursos pelo espaço citadino, nos chamando atenção o rio Carangola que corta todo o primeiro distrito. O rio influenciou as transformações socioespaciais da cidade, como a ocupação populacional, a escolha do lugar de implantação da ferrovia e, mais recentemente, a construção das principais estradas. É importante enfatizar que as distribuições dos pontos importantes e degradados da cidade em relação à ocupação do território, dependeu do rio. A ocupação da planície ficou a cargo das classes sociais mais abastadas, enquanto que nos morros passou a habitar a população pobre, constituindo assim, bairros negros.

Ainda no que tange a centralidade urbana deparamo-nos com construções de valor histórico, como imponentes casarões, que até hoje são de posse das famílias ricas locais. Ao observarmos as características arquitetônicas dos casarões, relacionando ao período em que foram edificados, problematizamos sobre o grupo étnico responsável por sua construção, bem como as técnicas ali empreendidas.

A interpretação dessas e outras memórias edificadas deve considerar um amplo processo de produção de materiais, como tijolos e telhas, bem como o ato de quebrar e carregar pedras, a utilização da madeira, do ferro para produzir portões e adereços, dentre outras especificidades que foram preponderantes para a formação da cidade. Enfatizamos que esses ofícios não foram realizados pelos imigrantes brancos e sim pelos ex-escravizados e descendentes destes, que habitavam nas cidades e pelos que passaram a habitá-la devido serem expulsos das fazendas no pós abolição, foram eles que realmente construíram e dinamizaram o espaço geográfico de Natividade.

No período colonial e imperial, todo trabalho ligado à arquitetura e urbanismo era realizado pela população negra. Podemos citar os ofícios de carpinteiro, ferreiro, marceneiro, canteiro e pedreiro. Africanos e afrodescendentes construíram igrejas, residências, clubes, edificaram pontes e abriram estradas. Nesse processo entoavam cantos, conectando-se com sua ancestralidade, deixando em cada arquitetura valores civilizatórios africanos. Vale a pena ressaltar que as espacialidades negras aqui forjadas partiram de um sistema de dominação dos corpos negros.

Temos também na zona rural do município, a existência de afroarquiteturas. Tratam-se de edificações relevantes para compreendermos a influência africana na arquitetura e urbanismo local, tendo em vista os materiais utilizados e a mão de obra especializada do colono preto que já veio da África detendo os conhecimentos que foram aplicados no Brasil, em específico no município de Natividade. Dentre as afroarquiteturas rurais, nosso enfoque foram as edificações existentes na Fazenda Bela Vista, pois nos chamou atenção as originalidades arquitetônicas, bem como a dinamicidade socioespacial local ligada à ancestralidade negra.
Saindo da área urbana de Natividade seguindo pela estrada que leva à cidade de Varre-Sai-RJ, a cerca de aproximadamente 10 Km, entrando à esquerda da estrada asfaltada, chega-se por uma estrada de chão à fazenda Bela Vista. Em meio ao verde dos pastos e vestígios de matas em um relevo acidentado em uma pequena distância é possível contemplar o colégio, a antiga venda e algumas casas, todas pintadas na cor amarela com uma barra azul e com telhados marrom, parte integrante da paisagem rural da Fazenda Bela Vista, seguindo temos uma pequena capela. À frente, uma área de declive e logo abaixo à esquerda, a beneficiadora de café e à direita o enorme terreirão de café. Esse terreirão é calçado e em uma área um pouco acima dele encontram-se os canais também calçados, que deslocam e conduzem a água em direção aos tanques de lavagem do café (Figura 1).

Figura 1: Beneficiadora e terreirão de café

Fonte: Acervo dos autores (2022).

A grande expansão do café na referida fazenda se relaciona com a história da própria população negra, pois o café é uma planta africana de predominância na região da Etiópia e do Quênia. A produção cafeeira exige um trabalho especializado, que se inicia com a plantação, passa pela colheita até chegar ao seu beneficiamento. Os métodos de secar os grãos e depois de acondicioná-los e torrar é um processo técnico africano que exige um preparo da mão de obra, este processo foi realizado entre 1830 e 1890 somente por africanos e descendentes, depois foi transferido ao longos dos anos para o domínio dos europeus e retirados dos africanos e descendentes o pioneirismo dos processos.
Toda essa complexidade do trabalho com o café que havia e ainda há, mesmo em menor proporção, é observável na fazenda Bela Vista que se configura na atualidade como um

patrimônio cultural negro, considerando a grande participação dos escravizados e descendentes para seu desenvolvimento, em razão da espacialização de conhecimentos de matriz africana, na agricultura, pecuária e arquitetura. Descendentes de africanos continuam a habitar o local e propiciar, através do trabalho, o seu funcionamento. Num município que nega suas raízes ancestrais negras, evidenciá-las é um ato político, cujo objetivo é a construção de uma sociedade igualitária do ponto de vista étnico-racial.
Continuando o percurso ao lado do terreirão vê-se uma espécie de casa de máquinas e uma pequena tulha de madeira. Pouco mais à frente uma porteira dá acesso a um correr de construções à esquerda, à beira do ribeirão e à direita há um coqueiral e lavouras de café. As construções abaixo (Figura 2) são edificadas em taipa e se assemelham a uma senzala. As senzalas, como aponta Weimer (2008), se configuram como uma tipologia arquitetônica de matriz africana, que no Brasil, em razão do período escravocrata foi reelaborada.

Figura 2: Construções em taipa

Fonte: Acervo dos autores (2022).

Em nosso caminhar pela fazenda, percebemos a existência de outras edificações em taipa. A taipa é um tipo de construção vernacular elaborada a partir dos materiais disponíveis na natureza. Na fazenda Bela Vista as edificações seguem os processos construtivos utilizados nas regiões africanas. Para Weimer (2008) as construções em taipas são comuns para o povo de origem bantu. Os europeus conheceram as construções em taipa leve no Brasil, com a população africana, até então, só se observava na Europa a taipa de pilão, cuja origem é norte africana. Acerca das especificidades da taipa no Brasil, temos a taipa de mão e a taipa de pilão. Segundo Cunha Junior (2010, p.29):

> A taipa de pilão, utilizada para alicerce e para paredes, se produz da massa de terra crua socada como no pilão. À massa de terra crua se acrescentam esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais. Estes são emparelhados em formas de madeiras de onde vem o nome de taipa. A taipa de mão é uma versão mesmo elaborada e menos trabalhosa da taipa de pilão. Esta também recebe o nome de "pau a pique". Sobre a trama de galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal, é aplicada massa igual à da taipa de pilão, mas com a mão tendo uma menor compactação.

É importante ressaltar que os solos da região são do tipo latossolos, cuja composição química é apropriada para a elaboração da taipa. Ao material argiloso se introduz cinzas da queima de esterco animal e água. A consistência correta da terra decorre do conhecimento adquirido com o tempo e por pessoas específicas. Os latossolos da região se assemelham aos solos encontrados nas regiões africanas. Os latossolos vermelhos distroférricos, conhecidos também como terra roxa, configuram os ambientes tropicais, sendo utilizado para a arquitetura em lugares como Quênia e Etiópia. Nos espaços brasileiros, de predominância da cultura bantu, como no caso do Rio de Janeiro, os conhecimentos sobre o uso desse solo foram amplamente espacializados.

Continuando o percurso aos fundos em uma área mais elevada encontra-se a sede da Fazenda Bela Vista, com um jardim gramado na frente e uma bela fonte. Ao lado da sede, como continuidade da mesma, há uma construção antiga, que possui dois pavimentos, o superior no mesmo nível que a sede da fazenda e o inferior, um porão apoiado sobre grossos pilares, esteios e estrutura de madeira e pedra (Figuras 3 e 4). Atualmente o espaço é utilizado para guarda de ferramentas.

Ambos os pavimentos são embasados em madeira. Nos inferiu a possibilidade dessa construção ser uma enxovia. De acordo com Weimer (2008, s/p) às enxovias são um tipo de construção afro-brasileira, sendo possível sua existência logo no início do regime escravista "[...] As condições de vida destas enxovias melhoram sensivelmente a partir da proibição das migrações forçadas, em meados do século XIX. Nesta época, socializou--se o costume de colocar as enxovias nos porões das casas dos senhores [...]"

Figura 3 (esquerda): Edificação ao lado da Fazenda
Figura 4 (direita): Teto da construção antiga (porão)

Fonte: Acervo dos autores (2022).

Nos chamou atenção que as madeiras utilizadas nas construções foram retiradas das matas da região com destaque para a Braúna, que foi uma madeira farta na localidade até aproximadamente 1960. Essa madeira tem como característica ser lisa e compacta, possuir tonalidade do pardo-escuro ao preto e ser uma das madeiras de lei das mais duras. Essa árvore tem a densidade e as características de trabalhabilidade semelhantes ao Ébano ou pau ferro africano, dessa forma deduz-se que essa equivalência de propriedades da madeira

propiciou a transferência de conhecimento africano para a aplicação em Natividade e região. De acordo com moradores locais, essa madeira constituiu o forte das estruturas de madeira das casas da região no período do escravismo criminoso e no pós abolição.
Outra especificidade do local é a estrutura das casas com vigas e colunas constituídas de enormes peças de madeira. Vigas de até 20 metros de comprimento feitas de apenas um tronco de madeira (Figura 5). Vigas de 20 cm X 20 cm e de 30 cm X 30 cm. As construções e todo o entorno da fazenda Bela Vista são heranças de um passado no qual destacou a mão de obra escravizada, espaços que segundo Muaze devem ser percebidos:

> [...] de forma alargada a fim de problematizar não somente a diversidade da cultura material, construções, lugares de morada e ambiente natural que [existem] nesses espaços, mas também as múltiplas relações de trabalho, formas de vida e experiências sociais estabelecidas entre os sujeitos históricos no interior das grandes propriedades (MUAZE, 2008, p.294).

Ainda sobre as originalidades arquitetônicas da Fazenda Bela Vista, temos edificações que aportam a separação entre a estrutura e o fechamento, sendo a estrutura feita em madeira e o fechamento em taipa (Figura 5). Esse tipo de construções são ditas como modernas, embora sejam elaboradas milenarmente no continente africano. Tal fato mostra o desconhecimento que existe acerca dos conhecimentos africanos para a arquitetura e urbanismo brasileiro, desconhecimento decorrente em muito da nossa base educacional eurocentrada.

Figura 5: Beneficiadora de café

Fonte: http://onortefluminense.blogspot.com.

Consideramos de grande relevância a valorização da memória e a preservação tanto o patrimônio material quanto o imaterial, encontrados tanto na cidade quanto no campo na cidade de Natividade, visto que ambos fazem parte de nossa construção histórica e explicam

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

a importância que tiveram os africanos na construção da sociedade escravista através de técnicas, tecnologias, sociabilidades e ambiências e não apenas do trabalho físico.
A análise da arquitetura nos permite açambarcar a história de determinado lugar visando o reconhecimento do protagonismo negro, cujo resultado foi a constituição de um patrimônio cultural. Reconhecer o patrimônio cultural negro é uma postura contra-hegemônica em relação as bases historiográficas eurocentradas dos lugares e que dificultam o entendimento crítico da realidade, bem como a construção de uma identidade étnico-racial.

Considerações finais

Através dos percursos urbanos reconhecemos o patrimônio afroarquitetônico de Natividade. Observamos a grande utilização da tecnologia da taipa e os diversos usos da madeira que encontra-se em perfeito estado de conservação nos telhados, portas, assoalho, estruturas e paredes, comprovantes do trabalho e transferência de conhecimento e tecnologia africana e de que a população africana e afrodescendente natividadense, que eram os trabalhadores, construtores local, traziam consigo uma enorme bagagem cultural.
A arquitetura dos casarões citadinos e mais especificamente da Fazenda Bela Vista ilustra perfeitamente o quanto é errôneo o pensamento de alguns ilustres historiadores que repentem que "o negro" não estava preparado para o mercado de trabalho livre, falácia que criou uma ideologia racista de desqualificação da população negra para o trabalho moderno. Esse trabalho comprova a qualidade dos métodos construtivos trazidos pelos africanos e proporciona possibilidades de futuras análises e diálogos sobre outros espaços, com vistas a contribuir para o entendimento e pertenças identitárias.
A guisa de conclusão, consideramos que estudos como esse são necessários para garantir que as histórias não caiam no esquecimento e que futuras análises sejam facilitadas. Registrar fatos que até então foram apenas falados é uma forma de apresentar para sociedade o trabalho, a cultura, a tecnologia e o conhecimento secular dos africanos e afrodescendentes, características que pretende-se evidenciar a partir do estudo das edificações por eles construídas. Essa representatividade e evidência do protagonismo da população negra na construção da cidade possibilita que na atualidade seus descendentes se orgulhem do passado glorioso que vai para muito mais da simples menção que os livros apresentam. Além de ser fonte de preservação do patrimônio material e imaterial que essas edificações representam.

Referências

CUNHA JUNIOR, Henrique. **A espacialidade urbana das populações negras:** conceitos para o patrimônio cultural. In: Afro patrimônio cultural. SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.) Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019. p. 49-100.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes** (FAFICA. Online). v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

MUAZE, Mariana. **As memórias da Viscondessa**. Família e poder no Brasil Império.Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira.** Jundiaí, SP: Cadernos do mundo inteiro, 2018.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas.** 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA, Crato, 2019.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR,Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos,** vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações Arquitetônicas Brasil--África.** Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/G%C3%BCnter%20Weimer%20-%20Inter-rela%C3%A7oes%20Arquitetonicas%20Brasil-Africa.pdf>.Acesso em: 14 mar. 2022.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

LUGARES DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE BH PARA DIMENSÃO ESPIRITUALIDADE NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Ricardo Pinto de Paula[1]

Motivações encontradas para a pesquisa contextualizada em um processo de investigações desenvolvidas

Por intermédio deste texto são apresentados resultados parciais de estudos desenvolvidos em uma pesquisa de natureza qualitativa que venho realizando na cidade de Belo Horizonte, entre o período 2021-2022, pelo Programa de Pós-Graduação "Mestrado Profissional em Educação e Docência" da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Identifiquei a existência de uma problemática que pode vir a desarmonizar os ânimos nas intenções de profissionais da educação e da cultura que, mesmo em formas esparsas, vem demonstrando interesses de promoverem mais diálogos favor da construção de um lugar melhor consolidado, em abrangência e profundidade, para a Espiritualidade na Educação em escolas públicas estaduais.

Isto, no sentido de ser reconhecida dentro dos eixos da organização curricular, não apenas nos escritos legislativos para sua organização, mas principalmente nos documentos orientadores de sua prática. Esta, integrada às demais abordagens que vêm sendo justificadas enquanto forças que movem a dinâmica pedagógica transdisciplinar considerando os contextos sociohistóricos e culturais dos estudantes. Cultura, História e Sociedade não são marcos, são linhas que enovelam o viver para emancipar-se por si mesmo dentro da vida dos estudantes e que, por meio das quais, as orientações pedagógicas procuram dar fluência aos conteúdos curriculares nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais.

É possível presumir que para esta construção requeiram-se intercâmbios de diferentes ideias que estão sendo geradas em ambientes acadêmicos repercussivos das práticas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento humano em diversas realidades educacionais. Assim, a pesquisa não vem se ostentando à pretensão de trazer explicações e mostrar caminhos absolutos e definitivos para a solvência da problemática em que postula. Todavia, gerar conhecimentos que possam contribuir no processo contínuo de diálogos e entendimentos a respeito de significados e importâncias da Espiritualidade, não somente para ampliar a Educação com mais uma possibilidade para sua sobrevivência, mas também, para fortalecer a amplitude da formação humana pretendida para as juventudes estudantis.

---

[1] Atua em setores pedagógicos para modalidades e temáticas educacionais com ações de educação patrimonial em escolas públicas de Minas Gerais (SEEMG). Filiado a grupos de estudos envolvendo o ensino de História, educação, espiritualidade e pedagogias freirianas (FaE-UFMG); filosofia espiritualista (FEB) e a pesquisas no patrimônio cultural da região central de Belo Horizonte (SMCBH; IEPHAMG e IPHAN). Especialista em gestão pública do patrimônio cultural (FAPP-UEMG) e ensino das artes visuais (Escola de Belas Artes-UFMG). Vinculado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ricardo.educativo@gmail.com

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Assim, a pesquisa revela, dentre suas principais funções motivadoras, participar das discussões sobre as especificidades do tema de que se trata junto a demais pesquisas nos programas de pós-graduação. Por exemplo: dialogar em torno do que professoras (es) de História possam encontrar, em lugares de memória de um espaço público central da cidade, prós e contras para reflexão-ação da história de Belo Horizonte ambiências para se desenvolver, junto às suas turmas de estudantes, a dimensão Espiritualidade na Educação Multidimensional proposta para a modalidade de Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI, na educação pública estadual.

Neste sentido, os estudos com a pesquisa vêm se conduzindo em uma pergunta questionadora que por sua vez motiva a buscar compreensões em relação à problemática: Quais desafios e possibilidades para professores de História desenvolverem a dimensão Espiritualidade com estudantes de 1º Ano do EMTI de uma escola pública, em contato com história de BH na Praça da Estação?

A partir desta questão formou-se um objetivo geral para a pesquisa. Foi, então, proposto investigar desafios e possibilidades da História de Belo Horizonte, no contexto da Praça da Estação contribuir, enquanto lugar de memória do patrimônio cultural do centro da cidade de Belo Horizonte, para desenvolver a dimensão Espiritualidade nas aulas de História de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio de Tempo Integral – EMTI, considerando a proposta da Educação Muldimensional para esta modalidade educativa na rede pública estadual de Minas Gerais.

Sentidos da dimensão Espiritualidade nesta formação

A dimensão Espiritualidade está interligada às dimensões Emoção e Corporeidade intencionando desenvolver o ensino-aprendizagem estimando transcendência das racionalidades nos processos pedagógicos transdisciplinares. Não adentra na perspectiva da religiosidade, por abrir em seus objetivos, mesmo sem muita nitidez, uma perspectiva holística, visto que as legislações da educação pública estabelecem a laicidade nas escolas.

Estudos nas orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o EMTI trazem possibilidades de se presumir que a espiritualidade, nos escritos dessa diretriz, pode estar ampliada nas possibilidades de formação humana pensada, inclusive, na perspectiva holística.

Conforme diretriz implementada desde 2019 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é proposto, para o Ensino Médio da modalidade de Tempo Integral (EMTI), a Educação Interdimensional difundindo a espiritualidade, a emoção e a corporeidade enquanto dimensões a serem despertadas em processos pedagógicos transdisciplinares que contribuam para ampliar perspectivas nas aprendizagens para além de domínios racionais. (MINAS GERAIS; SEE, 2021)

Considera os quatro pilares da Educação preconizados pela Unesco para garantir aprendizagens voltadas ao ser, ao conviver, ao fazer, ao conhecer e a BNCC. Pretende unir perspectivas e expectativas dos estudantes no modelo da Escola da Escolha nos eixos: vida, acadêmico e competências empreendedoras. (BRASIL; MEC, 2018)

Os estudos com a pesquisa conduzem ao entendimento de que a dimensão Espiritualidade está ligada às dimensões Emoção e Corporeidade para comporem juntas a Educação Multidimensional. Intenciona-se constituir integralidades na vida dos estudantes com o

desenvolvimento simultâneo de suas habilidades cognitivas – na dimensão corporal, e emocionais – na dimensão dos sentimentos interligando-as pela dimensão da sensibilidade. Pretende-se implementar uma lógica educacional para desenvolver simultaneamente, as dez aprendizagens essenciais, em consonância com os referidos quatro pilares da Educação para a integralidade dos estudantes em seus contextos de vida integrando, por sua vez, o ser, o conviver, o fazer e o conhecer.

Os estudos com a pesquisa possibilitam entender que se pretende com o desenvolvimento da dimensão Espiritualidade culminar a formação humana dos estudantes no sentido de integralidade proposta para os estudantes do EMTI incluindo conhecimentos sociohistórico e cultural associados à práticas cidadãs solidárias. Entretanto, não demonstra interesses na difusão de religiosidades e considerando a laicidade nas escolas públicas estaduais foi possível observar a espiritualidade tende-se a demonstrações de abrir diálogos com a perspectiva holística ampliando as possibilidades de formação humana contribuindo para construção de integralidades nos sujeitos. (MINAS GERAIS; SEE, 2019)

Contudo, entende-se que as dimensões da Educação Multidimensional não são desenvolvidas separadamente dos conteúdos de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares da educação básica. Em razão dos estudantes desta modalidade terem o tempo escolar estendido aos turnos manhã e tarde, considera-se que existe um tempo integral escolar, especialmente destinado ao EMTI, propiciando condições para colocar em prática a proposta. (MINAS GERAIS; SEE, 2019)

Foram estudadas três bases filosóficas formando um sentido epistemológico para a Espiritualidade ser entendida enquanto dimensão de conhecimento fortalecendo uma aparente abstração de sua dimensionalidade. Vem ao encontro com as intenções da Educação Multidimensional promover transcendência das racionalidades cognitivas e emocionais com reflexão-ação solidárias para consigo, com outras pessoas e cidade enquanto sociedade.

Foi, então, possível fazer correlações entre esses pensamentos filosóficos que unem espiritualidade, educação e transcendência. Em Ferdinand Rohr (2013), as pessoas são constituídas de quatro dimensões imanentes em si mesmas: física, sensorial, psíquica e mental lógico-racional. Em experiências sociohistóricas e culturais transcendem conhecimentos que se refletem no espaço-tempo despertando a dimensão espiritual para sentir-se integradas enquanto seres humanos na realidade, por necessidade incondicional em suas vidas.

Em Paulo Freire (1996); (2005), esta integração acontece em processos dialéticos transformando consciências ingênuas em críticas resignificando leituras autônomas de mundo e (re)humanizando vidas para novas realidades.

Em Allan Kardec, esta reflexão-ação desperta e evolui na consciência humana o bem universal como sentido que une o espírito que pensa e a matéria que por ele se manifesta para não vivenciar ódios, orgulhos, egoísmos, racismos, violências...

Contextualizando a pedagogia de Kardec, Francisco Cândido Xavier, pelo Espírito Emmanuel (1932); (2013), durante este processo formam-se duas asas na consciência humana: a do amor (virtudes morais) e a da sabedoria (conhecimentos sensíveis) que se equilibram em práticas solidárias coletivas que transformam a realidade sociohistórica e cultural da sociedade.

Com este estudo foi possível entender, em síntese, que o envolvimento desses três pensamentos contextualiza a transcendência das racionalidades no ensino-aprendizagem

incentivador de reflexões-ações solidarias enquanto caminho a percorrer no processo de formação humana.

Conhecimento histórico e práticas cidadãs solidárias com o patrimônio cultural em lugares de memória

Mesmo propondo uma Educação Multidimensional em diretriz específica para o EMTI, a Secretaria de Estado de Educação pauta o currículo desta modalidade na Base Nacional Comum Curricular. Conforme a BNCC, as culturas materiais e imateriais integradas à História da cidade em espaços públicos, reconhecidos como lugares de memória da área central das cidades são contextualizadas com pouca abrangência e profundidade. (BRASIL; MEC, 2018; MINAS GERAIS, SEEMG, 2020)

O componente curricular de História no Ensino Médio, incluindo o do EMTI, orientado pela BNCC, está dentro da Área de Conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais junto aos componentes curriculares de Geografia, Sociologia e Filosofia. Propõe que o ensino-aprendizagem esteja articulado em quatro campos de abordagem: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo e Sociedade; Política e Trabalho. Esses campos abrem oportunidades de diálogos com a História em lugares de memória que formam o Patrimônio Cultural das cidades. Ainda que dialoguem de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares, podem aproximar-se com maior intensidade de principais objetivos do ensino de História ligados ao conhecimento histórico sociocultural na formação humana. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p.547-558)

Com os estudos na pesquisa entende-se que, possivelmente, o 1º Ano do EMTI, série escolar em estudo, é o início de uma nova etapa escolar na vida dos estudantes ampliando conhecimentos associados à prática cidadã construídos no Ensino Fundamental, nos propósitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Inclui ações pedagógicas além dos espaços físicos das escolas incentivando práticas cidadãs valorizando a solidariedade, dentre outros valores para a formação integral nos estudantes.

Em algumas atividades ligadas a conteúdos do componente curricular de História das escolas em Belo Horizonte, abrem-se oportunidades para visitas de estudantes a lugares de memória que revelam a história da cidade no contexto de seu patrimônio cultural, incluindo a Praça da Estação Central desta cidade. (BRASIL; MEC, 1996-2018; MINAS GERAIS, 2018-2021)

Estudos em fontes da Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHAMG) é possível entender que a Praça da Estação é referência da cultura de Belo Horizonte fazendo parte da história da cidade desde a fundação do município. Amplamente conhecida e frequentada pela população residente e visitante de Belo Horizonte, está localizada na área estratégica central denominando-se, formalmente, de Conjunto Paisagístico e Arquitetônico da Praça Rui Barbosa.

Concentra-se em seu núcleo a Estação Ferroviária Oeste de Minas e um extenso largo com monumento em homenagem à Civilização Mineira e jardins para acesso ao antigo centro comercial. Neste espaço aberto realiza-se intensa programação de atividades socioculturais para livre acesso e participação de todos os públicos e com a presença das juventudes estudantis em diversos projetos e ações produzidas por instituições dos governos federal, estadual e municipal, por organizações não governamentais e representações da diversidade identitária.

Ao entorno deste centro sediam-se o Museu de Artes e Ofícios, a Casa do Conde de Santa Marinha com o espaço cultural Funarte, a antiga Serraria Souza Pinto, os viadutos da Floresta e Santa Tereza, e áreas com jardins e monumentos. Agregam-se às suas proximidades e adjacências o Arquivo Público de Belo Horizonte, a Escola Livre de Artes da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, o Centro Cultural da UFMG e o Prédio Central.
Seu prédio original foi construído em 1898 quando cidade recebeu seu primeiro relógio público para a torre da Estação Ferroviária que era o centro referencial de chegada de mão de obra de trabalhadores, materiais e suprimentos para a construção da nova capital de Minas que se transferira de Ouro Preto para Belo Horizonte. Para atender à sua grande demanda foi demolida para sua nova construção, em estilo neoclássico, iniciada em 1905, inaugurada em 1922 e recebendo uma revitalização em 2007. A Praça da Estação foi tombada, em 1988, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais e pelo Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte em 1998 considerando o seu conjunto urbano e adjacências.
É possível entender, por conseguinte, que a Estação Central é um lugar de memória nesta praça, quanto uma outra referência deste núcleo ou a ele circundado e aproximado. Podem também formar conjuntamente um único lugar de memória para incentivar experiências de estudantes do EMTI para unirem conhecimento histórico e práticas cidadãs solidárias para com esses lugares. Serão incentivados a relações de sentidos unindo conhecimento histórico com práticas de cidadanias solidarias considerando os lugares de memória sendo ambientes que proporcionam aproximações, entendimentos e convívios com o patrimônio cultural na amplitude de seu conceito, pois conforme o artigo 216 da Constituição Federal do Brasil, de 1988:

> Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

Vem a ser possível entender que seus significados estabelecem correspondências com o tema de cada um desses campos de abordagens propostos para o Ensino Médio, Porém, na BNCC, a História das cidades em seus lugares de memória sociocultural precisam ser melhor contextualizados diante da generalidade em que são propostos, vindo este projeto de pesquisa contribuir também neste sentido, como sugestão a professoras (es) de História que atuam nesta etapa escolar. (BRASIL, 1988; BRASIL, MEC, 2018)
Neste sentido, as relações entre o conceito ampliado de patrimônio cultural e o ensino-aprendizagem em História estão presentes nos entendimentos gerados com os estudos na pesquisa. Considerando (BITTENCOURT, 2008), o ensino-aprendizagem em História evidencia, dentre seus principais objetivos, o de desenvolver conhecimento histórico junto a jovens estudantes. E em (RUSEN, 2006), para que sejam despertados interesses nos estudantes de entrecruzar a história oficial e não oficial para saberem se orientar dentro da continuidade do tempo da vida.

Considerando, em síntese, (BITTENCOURT, 2008), (LIMA, 2019); (RUSSEN, 2006), o ensino de História, no EMI das escolas estaduais de Minas Gerais, pretende desenvolver questionamentos, inferências e relações lógico-discursivas, que interagem dinâmicas simultâneas de identificação, reconhecimento e valorização do tempo na vida da realidade. Envolvem ações com subjetividades gerando perguntas e respostas e efeitos na vida cidadã permitindo criticidades na investigação, reflexão e análise unindo imaginação e criatividade na apropriação e fruição em diferentes linguagens.

Estudos em (MENDES, 2012) e em (RANGEL, 2002), é possível entender que este processo pode acontecer considerando ser o patrimônio cultural acervos de heranças transmitidas de geração em geração fortalecendo sua identidade na organização da sociedade. São bens comuns com autenticidade reconhecida pela grande família associativa que o detém e o desenvolve tornando-se referências culturais integradas à história local que dependem de cuidados e proteções coletivas para continuarem a existir.

Complementando-se em (CHUVA, 2014) e em (FONSECA, 1997) foi possível perceber que o patrimônio cultural dentro da história da cidade em lugares de memória está presente em formas materiais reunindo bens tangíveis na constituição arquitetônica dos conjuntos urbanos incluindo: prédios públicos, igrejas, casarios, largos, ruas, pontes, etc.; museus e seus acervos; jazidas, peças, fósseis e vestígios arqueológicos, paleontológicos e etnográficos; livros, publicações e documentos em arquivos públicos, bibliotecas e universidades. E com a mesma intensidade, em suas naturezas imateriais compreendendo bens intangíveis em paisagens, meio ambiente, saberes e fazeres ancestrais e tradicionais; linguagens das artes literárias, cênicas, visuais, musicais, moda; crenças, festas, danças, folguedos, culinária, artesanato; nos mitos, lendas, superstições, causos, jogos e brincadeiras. (I)materialidades se complementam afirmando a identidade coletiva em seus ambientes de vida. Passado, presente e futuro compõem uma história viva despertando a mente das pessoas para origens, causas e consequências desta história nos lugares onde se reflete.

Considerando, em síntese, estudos em (NORA, 1993), foi possível entender que a pessoa humana, ao fazer contatos com lugares de memória que compõem o patrimônio cultural local, encontra nas representações e expressões de seus ambientes convites para integrar-se àquela história sociocultural de que ela também se sente acolhida e participante. Ao identificar e reconhecer a história da cidade no contexto sociocultural do lugar, a pessoa encontra o passado dentro da atualidade que ela vive. E, ao repercuti-lo dentro de si mesma, passa a percebê-lo entre estranhamentos e apreciações até que questionamentos começam a surgir. Daí, então, ela se envolve à medida em que vai interagindo com o lugar que faz a história se reproduzir em impressões, indagações.

Em (LE GOFF, 1990), entende-se que passado, presente e futuro são uma história viva no lugar que ao se despertarem simultâneos na mente da pessoa ela se envolve na história que o lugar possui - de dentro para fora. À proporção em que começa a se sentir ambientada, percebe que a história foi quem adentrou na pessoa e a história da cidade revelada naquele lugar passa a dialogar com a história de vida da pessoa e se compreendem. Durante os diálogos a história da cidade, no lugar, faz provocações para a história de vida da pessoa responder com pensamentos, reações e atitudes não apenas de forma intimista e individual, mas exteriorizada coletivamente.

E, em (SCHLEE, 2017), foi possível concluir que identificar, reconhecer e preservar pelas atuais gerações para as outras a viverem esses lugares de memória impulsiona reflexões-ações

solidárias de amor que em que história cidade-pessoa se funde nas corporeidades da matéria e nas emoções do espírito. Esta prática de solidariedade é uma vivência que incentiva o desenvolvimento da espiritualidade na pessoa humana. Indo além do termo o ser solidário passa a ser vivências que incentivam o bem comum mediada pela história.
Pelas bases encontradas nos estudos em (FLORÊNCIO, 2015) e em (MENDES, 2012), trouxeram entendimentos de que transformar visitas de estudantes do 1º Ano do EMTI a lugares de memória em experiências que motivem o conhecimento histórico a práticas de cidadania solidárias para com o patrimônio cultural neles existentes, podem acontecer envolvendo nessas visitas ações de Educação Patrimonial. Incentiva-se a integração entre estudantes e comunidade em uma responsabilidade conjunta de fomentar a valores compreensivos da memória sociohistórica da diversidade cultural local por meio de ações solidárias para sua proteção contra depredação, destruição, esquecimento, desaparecimento.
E, para concluir em (CHUVA, 2014) e (MENDES, 2012), percebe-se que o colocar em prática cidadanias solidárias com conhecimento histórico em lugares de memórias se tornam ações que envolvem as pessoas, e também as juventudes estudantes, ao comprometimento sensível e responsável com a preservação da cultura material se faz em processos de tombamento e a salvaguarda da cultura imaterial, por meio do registro da manifestação e expressão. Resultam-se à proteção da autenticidade do Patrimônio Cultural pelo reconhecimento coletivo do teor autêntico que os tornam bens culturais. Extrapola o sentido de verdade impresso pelas determinações teóricas e se torna um processo construído por juízos de valores dados pelas pessoas que convivem junto a esses bens inspirados na complexidade da vida em que estão presentes e se relacionam com eles. Considerando, inclusive, que fazem as visitas se transformarem em convívios envolvendo aproximações, conhecimentos, empatias, alteridades e amor ao conhecimento sociohistórico da vida. FLORÊNCIO (2015); MENDES (2012).

Percurso metodológico desenvolvido com a pesquisa

Está sendo desenvolvida uma pesquisa qualitativa considerando (BODGAN; BIKLEN, 1994) e (GODOY, 1995). Em sua primeira etapa foi realizada em uma bibliográfica-documental, entre 2021 e 2022. Adotou-se enquanto método de pesquisa bibliográfica-documental bases teóricas de (GIL, 2008) e análise de conteúdo pelas teorias de (BARDIN, 2008).
As referências bibliográficas-documentais e legislativas serão acessadas em acervos do Museu Histórico Abílio Barreto, Arquivo Público Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHAMG) e Ministério da Educação relativa à história de Belo Horizonte, da Praça da Estação Central e sobre Patrimônio Cultural.
As legislações e orientações pertinentes ao Ensino Médio de Educação de Tempo Integral na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, serão acessadas em acervos de consultas públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e Ministério da Educação.
A segunda etapa será iniciada entre abril de maio de 2022, para realizar uma pesquisa de campo durante 2022 considerando (ENGELL, 2000) sobre pesquisa-ação na linha narrativa, baseando-se em (PAIVA, 2008). Pretende-se entrevistar professoras (es) de História da

modalidade. A sequência didática terá como base as duas etapas, no formato de um recurso educativo, anexo à dissertação, ao final do segundo semestre de 2022.

Considerações

Os estudos com a pesquisa possibilitaram apresentar conhecimentos parciais que, embora estejam consoantes com o objetivo geral proposto para a pesquisa, precisam de ser aprimorados no campo de delimitação de cada objetivo específico com mais aprofundamentos e desenvolvimento da etapa de pesquisa de campo.

Dentre os apontamentos mais significativos que podem ser trazidos em considerações finais desta apresentação e que o Patrimônio Cultural encontra nas aulas de História do EMTI uma porta de entrada para buscar as juventudes estudantis a convívios com seus contextos sociohistóricos e culturais nos lugares de memória onde se encontra enquanto fonte para formação humana com práticas solidárias cidadãs junto às juventudes estudantis.

Demonstra sinais de que após concluída a pesquisa seus conhecimentos compartilhados poderão vir a ter função colaborativa para melhor reconhecimento das culturas que fazem parte da história de espaços públicos do centro de Belo Horizonte, ao exemplo da Praça da Estação, considerados lugares de memória cultural coletiva da cidade onde as juventudes estudantis precisam estar cada vez mais envolvidas aos citados contextos para assim proteger, preservar e salvaguardar sua diversidade cultural.

Incentivar o fortalecimento das relações deste Patrimônio Cultural com os objetivos do ensino-aprendizagem em História na Educação Multidimensional do EMTI de escolas públicas estaduais em Minas Gerais ampliando apropriação e fruição da diversidade sociocultural que forma a História da cidade em formas inclusivas e democráticas.

Incentivo à Educação Patrimonial motivando parceiras entre professoras (es) e agentes que atuam com ações de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, e do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG; a partir da valorização deste Patrimônio Cultural nas aulas de História motivando estudantes do Ensino Médio a serem convidados e incluídos nos processos de preservação e salvaguarda das culturas locais;

Democratização de conhecimentos científicos em diálogos com conhecimentos empíricos para fortalecer lugares para a dimensão Espiritualidade nos programas de pós-graduação de universidades de redes públicas e particulares e junto a estudantes, professoras (es), gestoras (es) que atuam com culturas e pedagogias culturais.

O conteúdo deste trabalho não pretende ser verdades absolutas, definir fórmulas, ou trazer respostas com soluções definitivas, mas reflexões que possam contribuir, de forma pedagógica, para redimensionar a relação conhecimento histórico e práticas cidadãs solidárias com o Patrimônio Cultural do centro de Belo Horizonte e de outras cidades incentivando fortalecimento da docência em História no Ensino Médio de Tempo Integral.

Agradeço pela oportunidade de compartilhar esta experiência de estudos em minha pesquisa, parabenizando o Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura – Conjugare, pela 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica Educação, Cultura e Cidadania.

Referências

BARDIN, L**. Análise de conteúdo.** Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Procedimentos metodológicos no ensino de História.** Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. p. 223-290. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Aprendizagens em História. Materiais didáticos: concepções e usos.** In: Ensino de História: fundamentos e métodos. p. 291-343. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

CHUVA, M. **História e Patrimônio.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** In: Curitiba, Educar, n. 16, p. 181-191, 2000.

FLORÊNCIO, S. R. R.; Et.al. **Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais.** In: Série Cadernos do Patrimônio Cultural, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 1, p.1-210, 2015.

FONSECA, M. C. L. O **patrimônio em processo**. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, fundação Nacional Pro-Memória, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: paz e Terra, 1996.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

GIL, A. C. **Pesquisa bibliográfica documental.** In: _____, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** ERA - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KARDEC, A. **O livro dos Espíritos - Filosofia Espiritualista** BEZERRA, E. N., (trad). Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2020.

LE GOFF, J. LEITÃO, V., Et.al. (Trad.). **História e Memória.** Editora Unicamp, 1990.

LIMA, P. L. O.**. Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG.** Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

MENDES, A. R. **O que é patrimônio cultural.** 1 ed. Olhão: Gente singular, 2012.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da diretriz curricular do Ensino Médio de Tempo Integral.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021.

_____. **Educação Multidimensional para o Ensino Médio de Tempo Integral.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2019-2021.

_____. **Currículo Referência Minas Gerais para o Ensino Médio das Escolas Estaduais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2019.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** KHOURY, Yara Aun. In: São Paulo, Revista Projeto História, Puc-São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PAIVA, V. L. M. O.. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** In: Belo Horizonte, UFMG/CNPq, Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v..8, n. 2, 2008.

RANGEL, M. M.. **Educação Patrimonial: conceitos sobre patrimônio cultural.** In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial. Belo Horizonte: Lições de Minas, 2002.

RÖHR, F. **Educação e Espiritualidade.** Campinas: Mercado das letras, 2013.

RUSEN, Jorn**. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis educativa. Ponta Grossa: v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez., 2006.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

SCHLEE, A. R, (org). **Patrimônio cultural brasileiro: 1937 - 2017**. In: História do Iphan 1937-2017. Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, nº 35. Brasília: IPHAN, 2017.

XAVIER, F. C. **Pensamento e vida** (pelo Espírito Emmanuel, Pedro Leopoldo, MG, 1932). Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2013.

APRENDENDO A CONTAR: A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS AULAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL/RS, BRASIL (1890-1930)

Samanta Vanz[1]
Weslei Vivan[2]

Considerações iniciais

Na investigação dos vestígios da cultura material para constituição de uma narrativa histórica sobre a educação primária do município gaúcho de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, entre 1890 e 1930 se faz uma aproximação entre a empiria da pesquisa e a dimensão empírica e política da cultura escolar conceituadas por Escolano (2017). Pensar a cultura material escolar, a partir da perspectiva da História Cultural, implica construir problemas de investigação impregnado de escolhas teóricas, que consideram os aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram estas narrativas, permitindo que se pense na realidade cultural sob a ótica de suas representações, da maneira como esta realidade é pensada, construída e lida (CHARTIER, 1990).

A escola, como configuração formal do processo de escolarização[3], institui determinada cultura: a escola enquanto espaço, do material, e a escola enquanto lugar, das interações sociais, é representante de um discurso de ordem estética, ideológica e simbólica, onde os sujeitos incorporam elementos constituintes da cultura, apropriando-se de práticas específicas. É nos aspectos da experiência destes imigrantes, e do contexto em que se estabelecem, que se constituem as narrativas de escolarização desta região.

O processo imigratório europeu na região deu-se a partir de 1875 com a chegada dos primeiros imigrantes italianos, sendo que, dois anos após a ocupação da região, o território passou a se chamar Colônia Caxias (ADAMI, 1981). Apenas em 1890, a região se eleva à categoria de município, sendo assim chamado de Caxias, atual Caxias do Sul, local onde esta pesquisa foi realizada. Neste contexto de imigração, a educação se torna um tema importante entre os colonos, sendo a instrução primária, do ler, escrever e contar, muito cara aos imigrantes italianos que se estabeleceram na região.

A construção da empiria desta pesquisa se utiliza de diversas fontes documentais para estabelecer a configuração dos indícios de uma cultura material escolar na região de Caxias do Sul, RS, entre os anos de 1890 e 1930: relatórios da Intendência, leis e decretos, jornais, solicitações de materiais de professores, inventários de materiais e objetos, como os livros didáticos. Nesse sentido, opta-se pela análise documental como abordagem metodológica,

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil. E-mail: svanz1@ucs.br
[2] Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil. E-mail: wvivan1@ucs.br
[3] Faria Filho (2004, p. 522), que afirma que escolarização é um "processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados" e/ou ainda [...] a escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

que procura identificar nas recorrências dos vestígios dessas fontes um norte para a interpretação do contexto (BACELLAR, 2005).
A pesquisa procura trazer uma possibilidade de análise para a narrativa histórica que entrelaça os elementos materiais com os sujeitos e o ensino da matemática, entrelaçando o que era prescrito, com os vestígios que nos permitem pensar no que era efetivamente realizado na educação elementar do município.

Vestígios materiais de uma cultura escolar da matemática

A partir dos vestígios materiais e das orientações dos órgãos de educação, percebe-se que o ensino da matemática se dava de forma sistematizada, possibilitando "a compreensão do aluno a partir dos elementos mais elementares que foram sendo complexificados ao longo do estudo dessas disciplinas" (CORSETTI, 2000, p. 179). Um dos principais materiais para o ensino da matemática eram os livros didáticos chamados de "Arithmetica". No Quadro 1, faz-se um inventário dos materiais identificados nas solicitações e relações de materiais existentes nas aulas públicas de Caxias do Sul e que servem como base para a análise desta pesquisa:

Quadro 1 – Materiais para o ensino da Matemática

Aritmética, por Dr. Demétrio Ribeiro
Aritmética Primária, por Trajano
Aritmética para as escolas, 3 edição
Geometria prática, por A. C. Borges
Pedra preta para cálculo
Primeira Aritmética, por J. TH. Souza Lobo
Régua métrica
Réguas com dimensões métricas
Segunda Aritmética
Sistema métrico
Tabela de cálculo
Taboada, por Um Professor
Taboada, por Antonio Maria Barber
Taboada metódica

Fonte: VANZ (2019)

As "Arithmeticas" tinham como principal função o ensino das operações básicas e de cunho aplicado, sendo isso reforçado pelo que era definido no decreto n. 3.903, de 1927: "A theoria dar-se-á após a resolução de problemas que, habitualmente, vae o aluno resolver na pratica da vida" (p. 540).
O ensino pautado na realidade dos alunos está diretamente relacionado com o objetivo do ensino primário do *saber contar*, priorizando os saberes do cotidiano de maneira sistemática: "para o ensino da aritmética, era indicado que a teoria seria trabalhada após a solução de problemas que habitualmente o aluno resolvesse na prática da vida" (LUCHESE, 2015, p.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

415). Esses conhecimentos de ordem prática tinham a finalidade de serem aplicados em suas profissões, fosse nas indústrias, fosse nas lavouras.
Na Figura 1, há um exemplo desta maneira de abordagem prática no livro "Arithmetica Primaria" de Antonio Trajano.

Figura 1 – Ensino a partir do cotidiano

— 29 —

DIVIDIR

Ensino intuitivo da figura.

1. Dividindo-se 10 meninos em 2 grupos iguaes, quantos meninos haverá em cada grupo?
Solução: 10 divididos em 2 partes iguaes dão 5 cada 5.
2. 15 maçãs divididas em 3 porções iguaes, quantas maçãs haverá em cada porção?
3. Repartindo-se 12 peras por 4 meninos, quantas peras receberá cada um?
4. Dividindo-se 10 laranjas por 10 meninos, quantas receberá cada um?
5. Dividindo-se 10 pennas por 5 meninos, quantas receberá cada um?
6. Com 8$ quantos livros posso comprar, de 2$ cada um?
7. Com 7 tostões, quantas maçãs posso comprar, de tostão cada uma?
8. Dividindo-se 12 estrellas, em grupos de 3 estrellas, quantos grupos teremos?
* * * | * * * | * * * | * * *
9. Dividindo-se as mesmas estrellas em grupos de 4 estrellas, quantos teremos?
* * * * | * * * * | * * * *

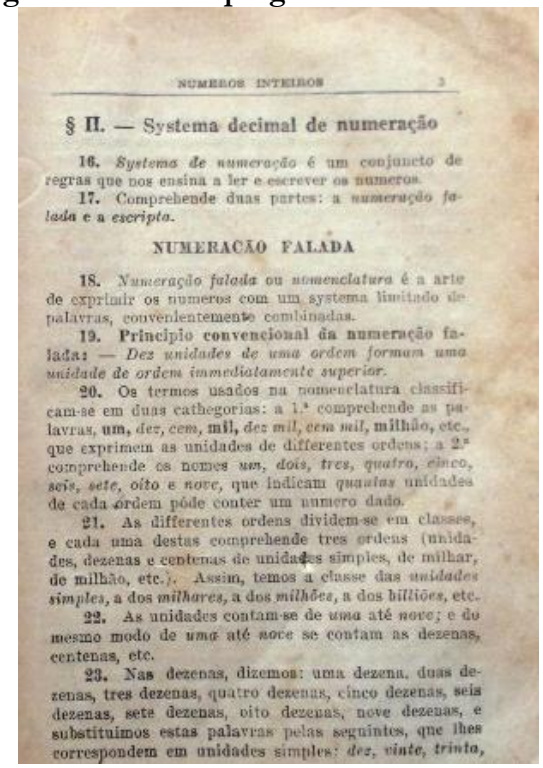
Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul.

Neste recorte do livro vemos um exemplo da lição de divisão, que era dada com o auxílio de uma ilustração, e que trazia uma situação cotidiana para o exercício proposto pelo autor. Esta abordagem se dava em cada seção do livro, com as diferentes abordagens dos conteúdos da disciplina. Para Búrigo (2014, p. 7),

> O caráter prático atribuído ao ensino da Aritmética era explicitado na recomendação do cálculo com números concretos - representações de medidas do sistema métrico ou de outras grandezas quantificáveis -, e na orientação reiterada para a resolução de problemas práticos. Prescrevia-se o estudo de "problemas praticos sobre as quatro operações em números inteiros e decimaes, applicando a reducção à unidade"; "applicação das regras aprendidas [sobre frações] em problemas praticos"; "regra de juros simples em problemas praticos; avaliação dos juros, capital, taxa e tempo"; "regra de sociedade simples e composta, em problemas praticos e applicação do methodo de reducção à unidade"; "problemas praticos com applicação da raiz quadrada" (decreto n. 239, 1899, p. 265-273).

E era nos livros didáticos que estavam as principais diretrizes para esses aprendizados: para Souza (1998, p. 178), "o estudo da aritmética envolvia as quatro operações, problemas, tabuada, cálculo mental, frações ordinárias e decimais". A abordagem desses conhecimentos dava-se de diferentes formas; na "Primeira Arithmetica" de Souza Lobo, por exemplo, era necessário que o aluno acompanhasse as orientações dadas pelo autor sobre as regras e definições dos conteúdos, de uma maneira mais enciclopédica, sendo necessário que o aluno soubesse o elementar para avançar nos conteúdos (SOUZA, 2018). Na Figura 2, há um exemplo desta abordagem:

Figura 2 – Ensino progressivo dos conteúdos



NUMEROS INTEIROS 3

§ II. — Systema decimal de numeração

16. *Systema de numeração* é um conjuncto de regras que nos ensina a ler e escrever os numeros.

17. Comprehende duas partes: a *numeração falada* e a *escripta*.

NUMERAÇÃO FALADA

18. *Numeração falada* ou *nomenclatura* é a arte de exprimir os numeros com um systema limitado de palavras, convenientemente combinadas.

19. **Principio convencional da numeração falada:** — *Dez unidades de uma ordem formam uma unidade de ordem immediatamente superior.*

20. Os termos usados na nomenclatura classificam-se em duas cathegorias: a 1.ª comprehende as palavras, **um**, *dez*, *cem*, **mil**, *dez mil*, *cem mil*, **milhão**, etc., que exprimem as unidades de differentes ordens; a 2.ª comprehende os nomes *um*, *dois*, *tres*, *quatro*, *cinco*, *seis*, *sete*, *oito* e *nove*, que indicam *quantas* unidades de cada ordem póde conter um numero dado.

21. As differentes ordens dividem-se em classes, e cada uma destas comprehende tres ordens (unidades, dezenas e centenas de unidades simples, de milhar, de milhão, etc.). Assim, temos a classe das *unidades simples*, a dos *milhares*, a dos *milhões*, a dos *billiões*, etc.

22. As unidades contam-se de *uma* até *nove*; e do mesmo modo de *uma* até *nove* se contam as dezenas, centenas, etc.

23. Nas dezenas, dizemos: uma dezena, duas dezenas, tres dezenas, quatro dezenas, cinco dezenas, seis dezenas, sete dezenas, oito dezenas, nove dezenas, e substituimos estas palavras pelas seguintes, que lhes correspondem em unidades simples: *dez*, *vinte*, *trinta*,

Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul

Como uma possibilidade de utilizar mais de um material para o ensino da disciplina, é interessante observar a relação de materiais existentes na "Aula Pública S. José da 1ª legoa", em 1899, para articular o livro de Souza Lobo, *Primeira Arithmetica*, com o uso de demais materiais voltados ao ensino da aritmética: o único livro didático presente nessa escola é o de Souza Lobo, sendo que objetos como a "taboada methodica" e o "sistema métrico" também compõem esse contexto escolar.

A *Arithmetica Primaria*, livro do autor Antônio Trajano, apresentava uma lógica divergente daquela construída por Souza Lobo: o livro demonstra de forma sistematizada os conteúdos, partindo da caracterização dos algarismos até exercícios mais complexos, sendo que, nos conteúdos mais básicos, as ilustrações relacionadas com o cotidiano eram utilizadas como uma maneira de facilitar a aprendizagem, como o uso de imagens de frutas, livros, cafés, vinho (SOUZA, 2018). Para Costa (2010, p. 248), "não somente os exemplos e ilustrações, mas também o elenco de longas listas de exercícios chamadas de aplicação e problemas para resolver auxiliam nas fixações dos conceitos trabalhados". Na Figura 3 há um exemplo das ilustrações que acompanhavam os exercícios nas páginas do material didático:

Figura 3 – Exemplo de abordagem

FRACÇÕES

71. Fracção ou quebrado é uma ou mais partes de uma unidade.

Uma unidade é uma cousa inteira, como por exemplo, uma maçã. Se dividirmos esta maçã em duas partes iguaes, cada uma destas partes se chamará uma metade ou um meio da maçã, e se escreverá $\frac{1}{2}$, isto é, 1 dividido por 2. Se a dividirmos em tres partes iguaes, cada parte se chamará um terço, e se escreverá $\frac{1}{3}$.

Se dividirmos a maçã em quatro partes, cada uma parte se chamará um quarto da maçã, e se escreverá $\frac{1}{4}$. Duas destas partes são dois quartos da maçã e se escrevem $\frac{2}{4}$; tres destas partes são tres quartos e se escrevem $\frac{3}{4}$, e as quatro partes são $\frac{4}{4}$ ou a maçã inteira.

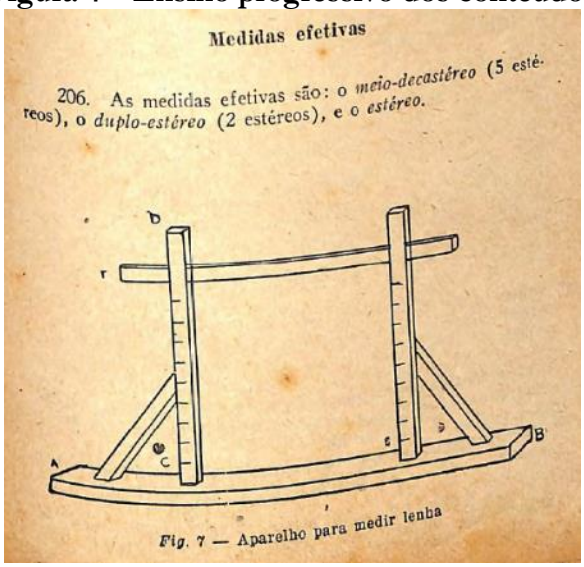
Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul

Na *Revista do Ensino*, de setembro de 1953, o livro *Segunda Aritmética*, de Souza Lobo, ainda é presente como uma possibilidade de ser adquirido para o ensino primário, o que nos permite identificar os conteúdos apresentados pelo autor nesse livro que também foi utilizado nas aulas públicas de Caxias do Sul ainda em 1891:

> Número inteiros, Frações decimais, Sistema métrico decimal, Noções sobre os restos e sobre a divisibilidade dos números, Números primos, Metrologia, Números complexos, Razões e proporções, Aplicações, Raízes quadrada e cúbica, Aplicações geométricas: (estas últimas ocupam 40 páginas, incluindo uma sinopse de toda geometria prática, plana e no espaço). (39ª edição). 14 x 20 – 364 pgs.

Na Figura 4, identificamos a abordagem do conteúdo referente ao sistema métrico decimal que se apresenta por meio de uma explicação teórica e uma ilustração à guisa de exemplo:

Figura 4 – Ensino progressivo dos conteúdos



Medidas efetivas

206. As medidas efetivas são: o *meio-decastéreo* (5 estéreos), o *duplo-estéreo* (2 estéreos), e o *estéreo*.

Fig. 7 — Aparelho para medir lenha

Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A partir dos conteúdos apresentados nos capítulos da *Primeira Arithmetica* e da *Segunda Arithmetica*, foi possível elaborar o Quadro 2 como um comparativo entre os conteúdos abordados:

Quadro 2 – Comparativo de conteúdos

Primeira Arithmetica	Segunda Arithmetica
Números inteiros	Números inteiros
Frações decimais	Frações decimais
Sistema métrico decimal	Sistema métrico decimal
Divisores dos números	Noções sobre os restos e sobre a divisibilidade dos números
Frações ordinárias	Números primos
Metrologia	Metrologia
Método de redução à unidade	Números complexos
Definições de geometria	Razões e proporções
-	Aplicações
-	Raízes quadrada e cúbica
-	Aplicações geométricas

Fonte: VANZ (2019)

É importante perceber a maneira sistemática com que os conteúdos eram apresentados dentro da estrutura de cada livro, mesmo que a *Segunda Arithmetica* apresentasse, em suas primeiras lições, os mesmos assuntos abordados no livro anterior. Nessa comparação dos conteúdos, também é possível levantar uma outra questão: seria mesmo o ensino da aritmética baseado apenas nos cálculos básicos, ou a aplicação dos conteúdos dos livros didáticos não era de fato realizada? Para Búrigo (2014, p. 15), "a predominância do ensino em escolas isoladas, até meados dos anos 1920, sugere, contudo, que o programa em geral praticado era mais modesto que o prescrito". Pode-se pensar, portanto, que por mais que os conteúdos destinados ao ensino primário abrangessem objetivos ambiciosos no tensionamento dos conteúdos, sua aplicação era tida como mais módica. No trecho do Jornal *O Popular*, de 1929, é possível identificar as áreas de conhecimentos avaliadas nos exames dos professores do ensino elementar e reforçar a suposição para a problematização proposta:

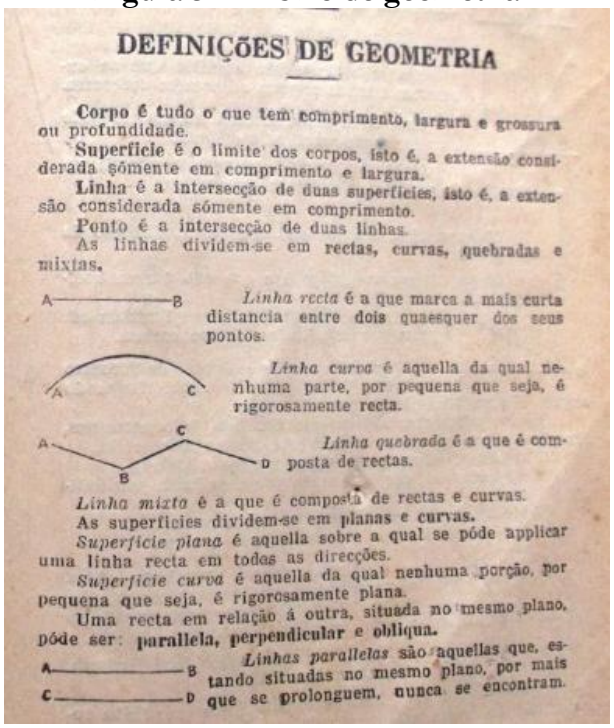
> Addição, subtração, multiplicação e divisão de inteiros. Problemas sobre cada uma destas operações e de recapitulação sobre todas. Numeros primos.
> Metro, grammo e litro. Seus multiplos e sub-multiplos e sua utilidade.

Além dos livros didáticos, também havia a prescrição do uso de objetos para o ensino da aritmética, como a tabela de cálculo, o sistema métrico e as réguas com dimensões decimais. Nas solicitações feitas pelos professores das aulas públicas de Caxias do Sul, havia o uso da pedra preta. Esse objeto era indicado para o uso das operações básicas e também para o desenho, sendo utilizado em um momento anterior ao uso do papel, com a mesma finalidade da lousa (HAWAT, 2015). No caso dos itens que aparecem na empiria desta pesquisa, pode-

se considerar que eram utilizados para esses dois fins, sendo que em algumas fontes documentais aparece a especificação de seu uso (pedra preta para cálculo), e, em outras, o mesmo objeto é solicitado junto com réguas e materiais específicos para o estudo da geometria.

O estudo da geometria foi, de muitas maneiras, o responsável por inserir nas aulas públicas alguns dos objetos apresentados na empiria desta pesquisa. A geometria tinha como objetivo sua aplicação prática, e o livro encontrado nos documentos voltados a esse estudo tinha como nome "Geometria Pratica", com o estudo de formas geométricas, iniciando a partir de linha até chegar no conhecimento dos sólidos geométricos (HAWAT, 2015). Souza (1998, p. 203) relata que a prescrição do ensino da geometria "deveria iniciar com o auxílio de sólidos geométricos: esferas, cubo e outros sólidos", porém, em nenhum documento selecionado para esta empiria foram identificados esses elementos. No livro "Primeira Arithmetica", de Souza Lobo, há uma introdução a geometria, com as definições básicas de corpo, superfície, linha e ponto, sendo o último conteúdo abordado no livro didático (FIGURA 5):

Figura 5 – Ensino de geometria



DEFINIÇÕES DE GEOMETRIA

Corpo é tudo o que tem comprimento, largura e grossura ou profundidade.

Superficie é o limite dos corpos, isto é, a extensão considerada sómente em comprimento e largura.

Linha é a intersecção de duas superficies, isto é, a extensão considerada sómente em comprimento.

Ponto é a intersecção de duas linhas.

As linhas dividem-se em **rectas, curvas, quebradas** e **mixtas.**

A——B *Linha recta* é a que marca a mais curta distancia entre dois quaesquer dos seus pontos.

A C *Linha curva* é aquella da qual nenhuma parte, por pequena que seja, é rigorosamente recta.

A C B D *Linha quebrada* é a que é composta de rectas.

Linha mixta é a que é composta de rectas e curvas.

As superficies dividem-se em **planas** e **curvas.**

Superficie plana é aquella sobre a qual se póde applicar uma linha recta em todas as direcções.

Superficie curva é aquella da qual nenhuma porção, por pequena que seja, é rigorosamente plana.

Uma recta em relação á outra, situada no mesmo plano, póde ser: **parallela, perpendicular** e **obliqua.**

A——B C——D *Linhas parallelas* são aquellas que, estando situadas no mesmo plano, por mais que se prolonguem, nunca se encontram.

Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul

Ainda nos documentos analisados, o sistema métrico aparece como um elemento separado do conteúdo dos livros didáticos, assim como as tabuadas, o que nos permite pensar nesse item como objeto a parte, complementando os conteúdos programados para as aulas públicas. Nesse mesmo sentido, as réguas métricas teriam a finalidade de tornar concretos os saberes aprendidos nas lições dos livros didáticos.

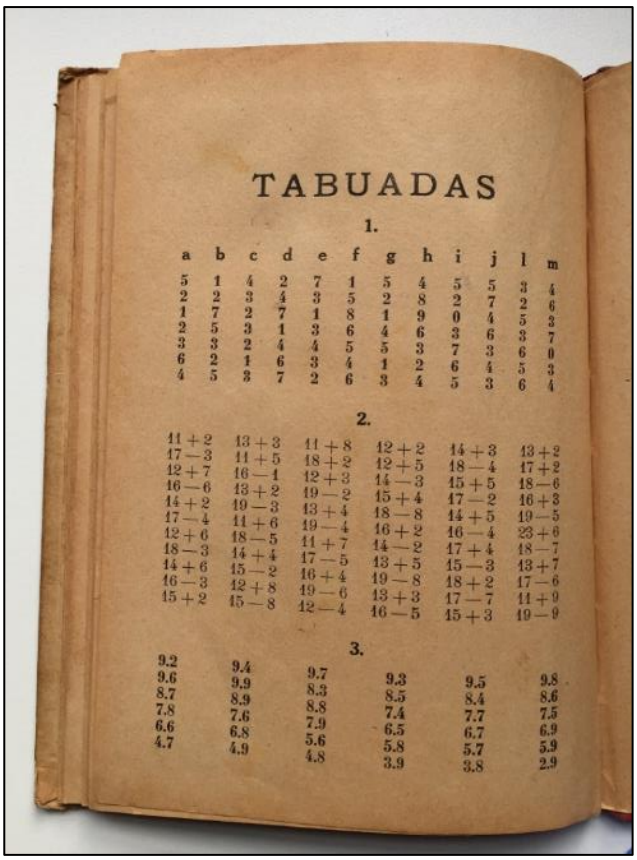
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Já para a memorização da tabuada, eram utilizados exercícios variados, sendo que esses exercícios poderiam ser seguidos por meio dos livros didáticos ou por meio das "taboadas methodicas". Essas tabuadas eram compiladas das operações básicas, com a finalidade de reforçar o que era aprendido nas lições dos livros didáticos. Na *Revista do Ensino*, de setembro de 1953, há a descrição desse material:

> Tabuada metódica, por Isidoro José Lopes
> As tabuadas completas, de 0 a 9, para as operações de somar, dominuir, multiplicar e dividir. (12ª edição),
> 14 x 19 – 16 pgs.

Esses produtos eram comercializados por um valor inferior aos livros didáticos, o que pode justificar a sua quantidade ser maior em relação aos livros. As tabuadas também eram conteúdos encontrados em livros didáticos, como a *Primeira Arithmetica*, por exemplo. A Figura 6 apresenta uma série de exercícios das Tabuadas, encontrados ao fim do livro *Arithmetica Elementar Pratica: Colleção de Regras, Exercicios e Problemas. Methodicamente compilados pelas Professoras do Collegio São José*, de São Leopoldo, e impresso pela Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia:

Figura 6 – Exercícios de Tabuadas



TABUADAS

1.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m
5	1	4	2	7	1	5	4	5	5	3	4
2	2	3	4	3	5	2	8	2	7	2	6
1	7	2	7	1	8	1	9	0	4	5	3
2	5	3	1	3	6	4	6	3	6	3	7
3	3	2	4	4	5	5	3	7	3	6	0
6	2	1	6	3	4	1	2	6	4	5	3
4	5	3	7	2	6	3	4	5	3	6	4

2.

11 + 2	13 + 3	11 + 8	12 + 2	14 + 3	13 + 2
17 — 3	11 + 5	18 + 2	12 + 5	18 — 4	17 + 2
12 + 7	16 — 1	12 + 3	14 — 3	15 + 5	18 — 6
16 — 6	13 + 2	19 — 2	15 + 4	17 — 2	16 + 3
14 + 2	19 — 3	13 + 4	18 — 8	14 + 5	19 — 5
17 — 4	11 + 6	19 — 4	16 + 2	16 — 4	23 + 6
12 + 6	18 — 5	11 + 7	14 — 2	17 + 4	18 — 7
18 — 3	14 + 4	17 — 5	13 + 5	15 — 3	13 + 7
14 + 6	15 — 2	16 + 4	19 — 8	18 + 2	17 — 6
16 — 3	12 + 8	19 — 6	13 + 3	17 — 7	11 + 9
15 + 2	15 — 8	12 — 4	16 — 5	15 + 3	19 — 9

3.

9.2	9.4	9.7	9.3	9.5	9.8
9.6	9.9	8.3	8.5	8.4	8.6
8.7	8.9	8.8	7.4	7.7	7.5
7.8	7.6	7.9	6.5	6.7	6.9
6.6	6.8	5.6	5.8	5.7	5.9
4.7	4.9	4.8	3.9	3.8	2.9

Fonte: Reserva técnica Museu Municipal de Caxias do Sul.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Para Costa (2010), as tabuadas funcionavam como um material que possibilitava sintetizar os saberes direcionados ao contar, sendo que a construção e disposição gráfica de seus elementos possibilita inferir uso individual ou coletivo, de acordo com as necessidades da aula. Um problema a ser identificado, e que é reforçado por Hawart (2015), é que muitas vezes a falta de especificação dessas tabuadas relacionadas a autor, título e editora dificulta a realização de um mapeamento estruturado desses materiais.

Considerações finais

A constituição de uma cultura material baseada no uso dos objetos, livros didáticos e materiais de ensino voltados à aritmética permite que se problematize a situação da disciplina não mais como um reflexo das prescrições governamentais, mas da adaptação de tais prescrições em um contexto em que os vestígios materiais permitem identificar um outro percurso do que foi realmente realizado.

Nessa perspectiva, é possível sustentar que as aulas públicas de Caxias do Sul careciam, muitas vezes, de materiais essenciais para se legitimar a pedagogia moderna prescrita pelos positivistas. Os inventários dos materiais presentes nas aulas públicas permitem que se fale em certa estrutura para o ensino: havia livros didáticos para o ensino da matemática, havia material, havia o espaço escolar. O que se percebe, em contrapartida, é a sua precariedade.

O aumento paulatino das aulas públicas do município e da frequência escolar é representante da temporalidade e do reconhecimento do papel da educação na constituição do homem moderno. Nessa perspectiva, é importante também estabelecer a influência do método intuitivo na prescrição de objetos para o ensino e a constituição da cultura material ao estabelecer o lugar de uso dos objetos nas práticas e rotinas escolares.

Seja pelas práticas docentes relacionadas aos conteúdos dos livros didáticos, seja pelos objetos que nos trazem possibilidades de materializações de modos de fazer, os vestígios dos materiais que pertencem à dimensão empírica das aulas públicas se entrelaçam com as características do contexto dessas aulas e nos permitem estabelecer uma narrativa que fale em precariedade, mas que também deixa vislumbrar os preceitos do método intuitivo em que havia uma dependência com o uso dos materiais escolares.

Referências

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**: Educação. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1981.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Aritmética nas escolas primárias gaúchas na primeira metade do século 20: o ensino prescrito. **Hist. Educ.** [Online] Porto Alegre v. 18 n. 44 Set./dez. 2014 p. 9-25.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (8): 175 – 192, set. 2000.

COSTA, David Antonio. **A Aritmética escolar no ensino primário brasileiro**: 1890-1946. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2010.

ESCOLANO, Augustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro. **Os saberes elementares matemáticos nas escolas isoladas de Porto Alegre**: avaliações, programas de ensino e livros escolares (1873-1919). 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Andréia Fernandes. Manuais escolares e o saber profissional do professor que ensina matemática: uma análise das obras de Souza Lobo, Ramon Dordal e Antonio Trajano. **Anais do 4 ENAPHEM** – Encontro Nacional de pesquisa em História da Educação Matemática. Campo Grande (MS), 2018.

VANZ, Samanta. **O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930):** vestígios da cultura material escolar. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SABERES E MEMÓRIAS EXPRESSOS NO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO DE SÃO VICENTE (SP/BRASIL)

Sandra C. A. Pelegrini[1]

Introdução

Na atualidade, muito se debate sobre a gestão do turismo cultural como um meio de promoção do desenvolvimento urbano com responsabilidade social. Nesse caso, a aplicação de novas tecnologias pautadas pelos conceitos de sustentabilidade e preservação tanto dos ambientes naturais, como das paisagens históricas e dos bens imateriais e artísticos, geram prospecções otimistas em relação as suas implicações sociais, de modo que fomentem a melhoria da qualidade de vida da população residente em cidades com "vocação" histórica.
Quando essa problemática é aplicada na análise da Instância Balneária de São Vicente, localizada no litoral sul de São Paulo (Brasil), os pesquisadores se surpreendem diante das interpretações sobre as metamorfoses da cidade, ao longo de sua história, porque detectam a variabilidade entre os investimentos no turismo cultural e no turismo de massa, e também, a disparidade das práticas que norteiam a concepção de desenvolvimento sustentável e as práticas de gestão do patrimônio natural, artístico cultural que, sem dúvida, estão embasadas nas complexas percepções de identidades, histórias e memórias que tangenciam a prática da "invenção" e "reinvenção" do patrimônio, como sugerem o os historiadores Peter Burke (2004) e Eric Hobsbawn (1984).
Aliás, tais conceitos, quando fundamentados em visões romantizadas do processo histórico tendem a dissimular os embates pela memória e implicam em correr-se o risco da produzir narrativas e percepções utópicas das relações entre os indivíduos, os seus legados culturais e o turismo como atividade rentável para a maior parte população.
Nesta linha interpretativa, o que ora se apresenta são frutos de sondagens acerca das contingências que envolvem o processo de ressignificação de marcos históricos do patrimônio na Estância Balneária de São Vicente, localizada no litoral sul do estado de São Paulo. Para tanto, se problematiza as construções discursivas que assinalam a sua "vocação" histórica e turística com vistas a alcançar o desenvolvimento social e econômico; além das questões que envolvem o patrimônio artístico da cidade.
O município de São Vicente é sublimado por empresários e autoridades políticas por dois fatores: o de figurar como a cidade mais antiga do Brasil e de possuir atrativos turísticos, considerados essenciais para a promoção do desenvolvimento social e econômico local. Nessa direção, privilegia-se a análise de dois momentos pontuais da história de São Vicente: os marcos da fundação, no século XVI, e o período em que se detecta o fomento de atividades turísticas diversificadas, no segundo quartel do século XX. O primeiro momento é relevante para a compreensão dos atributos históricos que foram conferidos a cidade; o segundo, é oportuno para a observância do processo de ressignificação do patrimônio artístico. A partir do enfoque proposto, visa-se apreender as interfaces entre as noções de

[1] Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Centro de Estudos das Artes e do Patrimônio Cultural, da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil Campus sede (CEP 87 020 900). A autora é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo (Brasil). E- mail: sandrapelegrini@yahoo.com.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

patrimônio e memória permeadas pela espetacularização de referenciais históricos e culturais, patrocinadas por autoridades políticas e agentes sociais envolvidos nos empreendimentos turísticos vicentinos.

As abordagens dessa natureza implicam o enfrentamento das balizas da história oficial do município e a idealização das memórias das comunidades e dos demais cidadãos residentes em São Vicente, uma vez que pressupõe o afastamento da tendência à homogeneização dos anseios individuais e coletivos. Indaga-se, então: como se fortalece o discurso e a motivação dos interlocutores que defendem o incentivo às atividades turísticas como estratégia de desenvolvimento? Esses agentes, por conseguinte, se distinguem como aliados das políticas de proteção, conservação e preservação de bens culturais? A população residente é capacitada e estimulada para participar das ações que visam a proteção e a conservação do patrimônio artístico existente no município?

É certo que, além de articularem interesses de grupos, os critérios que informam as políticas de proteção do patrimônio tangenciam as recomendações de organismos internacionais e nacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)[2]. Contudo, essas orientações não dão conta de restituir vínculos identitários, tampouco possibilitam a apropriação e a ressignificação culturais – aspecto que efetivamente poderia favorecer a preservação deles.

Novamente, ressalta-se que esses processos são permeados por tensões motivadas por especificidades locais, rivalidades entre grupos, lideranças comunitárias e políticas. No caso de São Vicente, há que se levar em consideração também as interferências do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat).

Posto isto, faz-se necessária a retomada de parte da história do município, e depois, a abordagem das questões relacionadas a proteção, conservação e preservação dos bens artísticos do município supracitado.

A Primeira Cidade do Brasil

São Vicente, reconhecida como primeiro núcleo urbano do Brasil, celebrou 490 anos no mês de janeiro de 2022, suas praias ocupam a extensão de 3.400 metros do litoral sul do estado de São Paulo e, segundo os dados do IBGE/2015, reúne 350 mil habitantes em 147,893 km², na Microrregião de Santos.

A antiga cartografia e os registros dos integrantes de expedições espanholas apresentam indícios da presença de europeus na baixada santista desde os primeiros anos do século XVI. Mas, a vila foi oficialmente fundada em 22 de janeiro de 1532, por Martim Afonso de Sousa, um fidalgo nomeado donatário de duas capitanias hereditárias pelo rei Dom João III.

Pesquisadores como Castro (1932), Roque (2002) e Leme (2003) partilham do entendimento de que não foram encontrados registros forais relativos à elevação do povoado de São Vicente à condição de vila entre 1536 e 1537. Todavia, a representação cartográfica,

[2] O Iphan, criado em 1936, com a insígnia SPHAN, constituiu um dos primeiros passos do governo brasileiro, sob a liderança de Getúlio Vargas, no sentido da proteção do patrimônio edificado barroco (PELEGRINI, 2009), (FUNARI; PELEGRINI, 2011).

concebida para demonstrar as condições náuticas de acessibilidade ao porto, apresenta representações do casario e de um templo, provavelmente, erguido pelos jesuítas.
A planta da Vila de São Vicente (século XVIII) oferece indícios dos predicados do local que favoreceram o estabelecimento dos colonizadores portugueses naquelas paragens como, por exemplo, a existência de rios que garantiam acesso à água doce e a facilidade de defesa do território frente eventuais investiduras de corsários aventureiros. Outras vantagens apresentadas referem-se à proteção parcial dos ventos fortes vindos do Sul e o distanciamento dos Tupinambás, assentados no lado oriental da ilha.
Segundo a historiografia, a esquadra de Martim Afonso de Souza teria ancorado na ilha de São Vicente e coube a ele e seus marujos o estabelecimento dos marcos territoriais da colônia portuguesa nessa parte do litoral brasileiro. Para obter êxito e alcançar tal objetivo, teria enfrentado contínuos confrontos com a população indígena, em especial, os Carijós, Tamoios e Guaianases; desenvolvido atividades exploratórias nessas águas e no rio da Prata; oportunizado a instalação de instituições representativas do poder real (igreja, pelourinho e câmara); desenvolvido a cultura da cana-de-açúcar e a agricultura de subsistência; e introduzido os mecanismos necessários para a manufatura do açúcar.
Mesmo sem integrar oficialmente o plano de colonização da coroa portuguesa, a expedição afonsina foi incumbida de dar início à ocupação e resguardou o litoral do Brasil das invasões estrangeiras, reuniu aventureiros arrebatados pelo desejo do enriquecimento rápido, abriu caminho para a ocupação do litoral brasileiro e colaborou indiretamente para a implantação do projeto agrário exportador que vigorou por séculos, entre outros aspectos porque Martim Afonso trouxe consigo as primeiras mudas de cana-de-açúcar e instalou o primeiro engenho da colônia em São Vicente. Do ponto de vista de Gianesella (2012), Martin Afonso comprovou a existência de minas de ouro, prata e pedras preciosas no território brasileiro[3].
Sem a pretensão de discorrer sobre todas etapas do desenvolvimento do município, torna-se imperioso retomar intercorrências que, de alguma maneira, interferiram nas feições de São Vicente e nas vivências de seus moradores como, por exemplo, as intempéries e as inundações que alteraram as feições da paisagem da Vila (MADRE DE DEUS, 1975); os infortúnios resultantes das invasões e saques de corsários piratas ingleses e holandeses, respectivamente em 1591 e 1615 (LUÍS, 1980); a desativação das atividades dos engenhos, suplantadas pelo desenvolvimento da cafeicultura em regiões do planalto paulista no século XVIII; o impacto da expansão do comércio dos grãos de café nas décadas de 1910 e 1920 para o mercado internacional realizada pelo Porto de Santos (CASTRO, 1932).
Todos esses acontecimentos foram comentados aqui sem o intento de produzir uma narrativa linear sobre a trajetória histórica de São Vicente, mas eles, sem dúvida, contribuíram para a estagnação econômica do município ao longo dos séculos. Entre eles, talvez, o mais significativo tenha sido o incremento das operações portuárias em Santos que catalisou investimentos e gerou empregos naquela cidade.
No segundo quartel do século XX, São Vicente cresceu moderadamente em torno das atividades balneárias que atraiam veranistas nas estações mais quentes do ano. Mas, as deficientes políticas sociais, culturais, ambientais e econômicas culminaram em ataques

[3] A produção de açúcar, voltada para a exportação, nos engenhos do Nordeste brasileiro foi a principal atividade econômica da colônia portuguesa, entre meados dos séculos XVI e do XVIII. Mas, a literatura especializada constatou que a crise do "Ciclo do Açúcar" se iniciou na segunda metade do século XVII (PRADO, 1983).

frequentes à ambiência litorânea e na insuficiência de empreendimentos no âmbito da saúde e da educação, nas áreas da segurança e da habitação. Por conseguinte, propagaram-se as favelas e a maior parte da população passou a trabalhar em outras áreas da baixada santista.
Ainda que a orla vicentina possuísse a "atratividade natural" não conseguiu garantir oportunidades de emprego advindas do turismo e promover melhores condições de vida para a população residente. Os valores da renda *per capita*, na segunda metade do século XX, foi igual ou inferior a dois ou três salários mínimos (ROQUE, 2005) – dados que uma década depois já foram alterados, porém ainda são significativos do ponto de vista do enfoque proposto nessa reflexão.
A partir de 1997, nota-se a preocupação mais incisiva por parte das autoridades políticas municipais, no sentido de promover investimentos em atrativos turísticos associados à "vocação" histórica da cidade, o que justificou as iniciativas no sentido de promover opções de entretenimento e lazer para os turistas. Para tanto, o marketing cultural pautou-se em frases como "A Primeira Cidade do Brasil", "Berço da Democracia nas Américas", "São Vicente - a primeira sempre" e "A Primeira Câmara das Américas", bordões que se difundiram por meio das narrativas da imprensa local, ganharam destaque considerável nos discursos políticos e nas ações das empresas turísticas, que realizaram investimentos com vistas a atrair veranistas e fomentar o turismo, mediante a apresentação de opções alternativas de entretenimento como feiras náutico-esportivas; mostras de fotografias; espetáculos teatrais que narram a saga de Martim Afonso e os conflitos do colonizador com os indígenas; a construção de uma plataforma de 700 metros para pescadores, de pesque-pague e de parques temáticos, como a "Parque Cultural Vila de São Vicente", localizado na Praça João Pessoa, na área central.
A plataforma de pesca de setecentos metros de comprimento integra o cenário que permite aos visitantes e aos pescadores vislumbrarem a Baía de São Vicente e estabelece uma conexão entre o "Marco Padrão" e a Ponte Pênsil. O monumento situado na ilhota "Pedra do Mato", na Praia do Gonzaguinha, de fronte da "Biquinha", oferecido pela colônia portuguesa da baixada santista e inaugurado em 1933 para celebrar a efeméride dos quatrocentos anos de fundação da cidade.
A "Biquinha de Anchieta", afamada pela boa qualidade da água desde 1533, notabilizou-se por ter sido um dos mais importantes mananciais utilizados pela população residente em São Vicente, durante séculos, e ainda, por figurar nos registros memoriais e na historiografia vicentina como o local, onde o padre jesuíta, José de Anchieta evangelizava os indígenas – imagem perenizada na composição da azulejaria portuguesa.
A despeito das intencionalidades dessas iniciativas, é certo que o "Parque Cultural Vila de São Vicente", inaugurado em 2000, nas imediações da Igreja Matriz erguida em 1757, é apresentado aos veranistas como uma "máquina do tempo" que, segundo as notícias veiculadas pela Prefeitura Municipal, "reproduz a arquitetura, usos e costumes da Primeira Cidade Brasileira, colonizada por portugueses". Nesse parque, os turistas poderiam apreciar o "cotidiano colonial do século XVI" e se depararem com homenagens a "importantes personagens da história vicentina e brasileira na região" (PMSV, 2014).
No cenário do parque há réplicas do pelourinho e do casario que abriga bares, restaurantes com atrações musicais, lojinhas de souvenir e locais para exposições de fotografia e pintura. Nos finais de semana, quando o fluxo de visitantes é maior, atores surgem pelas ruas e tabernas declamando poesias, contando histórias da fundação de São Vicente e recriando

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

conversas entre comadres que, tal qual, nos antigos vilarejos coloniais, comentavam coisas e casos do dia-a-dia.

O parque, administrado pela Associação de Desenvolvimento Econômico e Social às Famílias (ADESAF), granjeou inúmeras apreciações críticas dos estudiosos do patrimônio, pois os seus gestores tendenciosamente articularam a ideia de autenticidade à reprodução das peculiaridades estéticas e históricas da arquitetura e do traçado da antiga vila, sem nenhuma referência aos pescadores e com a inserção de guarda-sóis e de um lago artificial, entre outros anacronismos.

A concepção do parque como um lugar capaz de reavivar as memórias da população residente e dos visitantes é triplamente dissimulada porque não se destina aos munícipes, institui um simulacro das histórias oficiais e se assenta em um projeto hierarquizante de acesso à cidade, pautado por uma velada proposta de distinção e de exclusão social agravada em maio de 2011, quando a Secretaria de Turismo adotou "Passaporte Turístico".

Entre o portal de entrada e as cercas de madeira que circundam a vila, o cenário se mostra impregnado de explicações distorcidas e de representações dicotômicas das relações humanas, das noções de progresso e civilização (metrópoles e colonizadores europeus) versus as de atraso e barbárie (colônias e indígenas/mamelucos); de juízos de valor que induzem a supressão de distintivas acepções de cultura e poder, por exemplo, referentes ao aniquilamento da população indígena, realizado pelos colonizadores.

Além disso, as obras não passaram pela avaliação de técnicos especializados, o parque foi concluído com advertências de embargos e de ultimatos de interdição por infringir as determinações da Lei Federal Tombamento (25/1937) e também por transgredir as normativas de proteção do entorno de bens, sob a tutela e salvaguarda do Estado (MOTTA; THOMPSON, 2010).

Scocuglia, ao comentar a arquitetura cenográfica, chama a atenção para dois perigos principais desse tipo de "reconstrução": o da transformação dos "indivíduos" em "meros contempladores unidimensionais" e o da "valorização artificial do solo urbano, associada a uma ampliação do fluxo de pessoas nas áreas criadas dentro das propostas de geração de espaços públicos parciais" (2006, p.1-2).

Nos períodos próximos aos preparativos das festas de celebração do aniversário do município, salta aos olhos dos observadores a nítida disseminação de slogans como "A Primeira Sempre", entre outras frases similares que foram e continuam sendo utilizadas como marketing cultural e empresarial, impressos até na pintura dos veículos responsáveis pelo transporte dos turistas e pela condução de passageiros nas vans que circulam pela cidade.

Nessa linha de pensamento, pode-se inferir que a falta de planejamento urbano e o descumprimento das normativas legais que regem a legislação brasileira referente a proteção do patrimônio foram recorrentes na trajetória de São Vicente? Para se entender o mérito dessa hipótese e os possíveis elos entre os dois problemas apontados, torna-se necessária a abordagem dos sobressaltos vivenciados pela população vicentina expressos nas interpretações dos especialistas.

Ao sabor dos ventos

Na metade do século XX, mais precisamente em 1953, Claude Levi-Strauss (1985) pontuou o problema do crescimento desordenado das cidades interioranas de São Paulo. Ele advertiu

para o fato de que as autoridades municipais paulistas, tal qual o poder público da capital do Estado, não estavam conservando os monumentos citadinos, entendidos por ele como importantes referenciais identitários. Em outras palavras, pode-se deduzir que suas reflexões já detectavam uma temerária questão: os marcos históricos, as práticas e os costumes tradicionais dessas populações estavam à mercê do esquecimento e da extinção.

Nessa linha de argumentação e fundamentando seus argumentos nas proposições do referido antropólogo, Cecília Rodrigues dos Santos, coordenadora do Núcleo de Arquitetura do Centro Cultural São Paulo, em exercício no primeiro ano do século XXI, admitiu a existência de "descontinuidade administrativa dos municípios" no âmbito das "políticas culturais locais", o que as deixam susceptíveis às "pressões de grupos da comunidade" aos "interesses imobiliários", informados por noções de "progresso e desenvolvimento" associada à "renovação contínua das cidades" (2001, p. 45).

Nesta linha de raciocínio, pode-se inferir que São Vicente não tenha fugido a essa máxima e, portanto, que o seu patrimônio natural e histórico-cultural tenha enfrentado problemas como os relatados acima. Portanto, além de não ter sido protegido pela legislação específica, tampouco foram contemplados pelas disposições protecionistas do Estado brasileiro explícitas nas Cartas Magnas de 1934, 1937 e 1988. Embora a Lei de Tombamento brasileira date de 1937 e o município seja centenário, o seu Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico, Cultural e Turístico (CONDEPHASV) foi criado somente em 21 de outubro de 2005[4].

O conselho, formado por vinte e dois membros, prometeu agilidade no encaminhamento de uma relação dos bens a serem avaliados, mas, segundo jornal "A Tribuna", até meados de maio de 2007, somente dois deles haviam sido tombados. Em "A cidade só tem dois patrimônios" (20/05/2017), os redatores manifestaram indignação frente à inoperância do CONDEPHASV, responsabilizado pelo "abandono" e a destruição do patrimônio histórico e artístico vicentino – situação interpretada como paradoxal e incompatível frente a propagada condição da cidade como "anciã" do Brasil.

É certo que houve resistência aos processos municipais de tombamento e que os debates se acirraram publicamente dado aos choques de interesses e a insatisfação daqueles que haviam se beneficiado do *boom* imobiliário veranista, da década de 1960. Talvez, por essa razão, como insinua o editorial publicado em "A Tribuna", de 06/11/2008, o anúncio do tombamento de monumentos históricos e turísticos da cidade tenha sido postergado e se restringido aos pontos tradicionais da cidade, como a "Biquinha de Anchieta"; o "Marco Padrão" da praia do Gonzaguinha; a "Praça 22 de Janeiro"; a "Igreja Matriz de São Vicente" e a "Ponte Pênsil"; as fachadas de algumas construções e a estatutária fixadas à frente do frontispício do prédio da Prefeitura; a "Casa" e a "Escola Martim Afonso"; o "Grupão" (escola século XIX); ao Edifício Gáudio; a volumetria dos edifícios "Mirante" e "Anchieta", instalados na área central; e também, o "Jardim da Casa do Barão", o Palacete "Acastelado do Jardim Aralinda"; ao "Porto das Naus", as "Ruinas do Acaraú" e ao "Curtume" .

O historiador Marcos Atanásio Braga – então presidente do CONDEPHASV, admitiu as dificuldades de aceitação do tombamento quando se tratava de propriedade particular, mas

[4] A Câmara de Vereadores sancionou a Lei 1634/05 que o instituiu como "órgão autônomo e deliberativo em questões referentes à preservação e tombamento de bens culturais e naturais, vinculado à Secretaria de Turismo e Cultura" (Art. 1- Lei 1634/05-PMSV).

assinalou que as ações protetivas dos monumentos eram apoiadas pelo prefeito Tércio Garcia (PSB), haja visto que agregavam valor às propriedades pertencentes a pessoas físicas e àquelas sob a responsabilidade de pessoas jurídicas, como escolas, igrejas e prédios ocupados pelo serviço público.

Se no âmbito do patrimônio cultural e natural, a trajetória da preservação no município enfrentou problemas e até descaso, a situação se agravou no que diz respeito a preservação das práticas culturais da população vicentina.

No casario erguido no "Parque Cultural Vila de São Vicente", como foi dito antes, há restaurantes, bares, sorveterias e lojas de doces que poderiam oferecer iguarias da culinária indígena ou luso-brasileira, todavia, os organizadores sequer aventaram essa possibilidade. Os proprietários desses estabelecimentos distribuíam *folders* na praia, enaltecendo a diversidade da culinária internacional existente no Parque Cultural da Vila de São Vicente e para chamar a atenção dos veranistas promoviam eventos especiais para receber chefes renomados. Assim, perderam a oportunidade de divulgar os saberes e os sabores locais, confiando-os as celebridades da gastronomia. Ignorar as singularidades dos pratos do litoral vicentino implica em desrespeito à população que, mais uma vez, acaba sendo excluída ou colocada em plano secundário em nome do marketing turístico. Outra evidência desse desprestígio em relação às práticas culturais vicentinas se deu por meio da exclusão dos grupos de teatro amador da cidade que conceberam e apresentaram a peça "Fundação da Vila de São Vicente" em 1982, no decorrer da comemoração dos 450 anos da cidade, uma iniciativa apoiada pela Secretaria de Educação, da Prefeitura Municipal.

À época uma parte dos moradores atuavam no espetáculo que revivia a chegada de Martim Afonso ao litoral sul de São Paulo, e os demais participavam ativamente das celebrações religiosas, das solenidades cívicas e das festividades culturais. A peça teatral era exibida em um cercado na praia do Gonzaguinha, com poucos elementos cenográficos, figurinos mais ou menos improvisados e um elenco coadjuvante formado por voluntários da comunidade. Algumas imagens da missa, da procissão do padroeiro e do espetáculo foram publicadas pelo jornal "A Tribuna" (23/01/1982, p. 5-6), um dia após sua exibição ao público. A manchete "São Vicente festeja os seus 450 anos", seguida de detalhado texto, não deixava dúvidas sobre a relevância do acontecimento na baixada santista. A matéria chamava a atenção para o número de pessoas que se concentraram nas proximidades do monumento do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil, referindo-se a presença de "mais de duas mil pessoas". Além disso, comentava o quão prestigiado estivera o palanque armado na Avenida Getúlio Vargas (principal via da área central)[5].

Em 1998, o espetáculo havia tomado outras proporções a ponto de suscitar parcerias entre o público e o privado com vistas a custear as obras de construção de uma arena na praia de Gonzaguinha. O cenário já não era mais improvisado, os principais atores da cidade foram

[5] Segundo o jornal, entre as autoridades militares e civis, estavam presentes, o prefeito Antonio Fernando dos Reis (Arena - Aliança Renovadora Nacional) e o Almirante Júlio de Sá Bierrenbach, do Superior Tribunal Militar; o ex-prefeito Koyu Iha e seus correligionários de oposição, o Senador da República Franco Montoro, os deputados estaduais paulistas Rubens Lara e Emílio Justo, todos filiados ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Além disso, comentou o discurso de Bierrenbach, que versara sobre "o respeito aos princípios democráticos" e a efetivação de uma "constituição" que representasse "os anseios da comunidade" – como era de se esperar, frente ao contexto da agonizante Ditadura Militar naqueles anos. **N**o decorrer da década de 1980, o Governo Militar no Brasil já estava desgastado e negociou a transição para a Abertura Política, mediante a pressão das organizações da sociedade civil em prol da campanha das "Diretas Já", responsável por restabelecer a ordem democrática no país em 1985.

sendo substituídos por intérpretes profissionais famosos no meio artístico e, pela primeira vez, a peça foi exibida no período noturno[6].

No ano de 2002, a atração turística foi inclusa na lista do "Livro dos Recordes Guinesss Book" como "maior espetáculo teatral em areia de praia do mundo". Passados mais cinco anos, ela passou por novas transformações, quais sejam a inserção de uma sofisticada queima de fogos e réplica da caravela "Espírito Santo", integrada ao circuito turístico vicentino em 2007[7]. À época, o espetáculo teatral obteve repercussão nacional e passou a ser exibido em partes, divido em atos, durante os sete dias da semana. Recebeu um público com cerca de 56 mil pessoas; contou com a participação de 1.300 atores coadjuvantes da comunidade e de atores profissionais que se destacavam nas emissoras da televisão brasileira[8].

O gigantismo e a espetacularização das edições de "A Fundação da Vila de São Vicente", realizadas sempre na segunda quinzena do mês de janeiro, distanciou-se da população local e definitivamente se tornou um entretenimento para os veranistas[9]. Todavia, a grandiosidade das edições, embora tenham captado recursos de marketing cultural; por um lado, provocaram euforia entre os munícipes, atraíram muitos turistas e geraram renda para a população que sobrevivia de trabalhos informais; mas, por outro, causaram descontinuidades na exibição do espetáculo no início da década de 1990, devido aos onerosos orçamentos e dificuldade de patrocínio de empresas estatais e privadas.

Mesmo assim, a matéria "São Vicente completa 484 anos", publicada pelo jornal "Gazeta de S. Paulo" (22/01/2016), saudou a retomada da peça teatral de "forma não oficial", encenada no Instituto Histórico e Geográfico de São Vicente, mais precisamente nos "Jardins da Casa do Barão", com o "apoio de grupos de arte e moradores da cidade". Dessa vez, duzentos "atores da comunidade" reassumiram seus papéis e o médico e músico da cidade, Henrique Marques, personificou a figura de Martim Afonso de Souza, sob o "comando" de Roberto Marchese, responsável pela primeira edição do espetáculo na praia, em 1982.

Considerações Finais

Sem dúvida, os vínculos entre as identidades locais e os patrimônios históricos e culturais tendem a se estreitar no momento em que o tombamento ou o registro se tornam canais para os habitantes recriarem simbolicamente a sua relação com a cidade e de sentirem que suas reminiscências individuais integram as memórias coletivas desses lugares. Portanto, as ações educativas, os projetos de conservação, reabilitação e revitalização, a implantação de leis e decretos de nada valem se o sentido de pertença não estiver vivo na alma das comunidades que formam o contingente populacional das cidades (PELEGRINI, 2009). Ademais, não se pode ignorar as interferências dos visitantes ou turistas na manutenção e na transformação

[6] As imagens da vista aérea da arena da Praia de Gonzaguinha e do espetáculo noturno podem ser consultadas nos arquivos da rádio CBN da cidade de Santos (Disponível em <http://cbnsantos.com.br/ > Acesso 12 Jan. 2022) e nos arquivos do Jornal Vicentino. Disponível em <http://www.jornalvicentino.com.br/ > Acesso12 Jan. 2022, respectivamente.

[7] Uma fotografia da réplica dessa embarcação, batizada como "Espírito Santo", pode ser visualizada no site do Jornal Vicentino. Disponível em <http://www.jornalvicentino.com.br > Acesso15 Jan. 2022.

[8] Artistas como Alexandre Borges, Ary Fontoura, Bianca Rinaldi, Bete Mendes, Cecil Thiré, Francisco Cuoco, Humberto Martins, Isadora Ribeiro, John Herbert, Júlia Lemmertz, Malvino Salvador, Marcos Pasquim, Mauro Mendonça, Ney Latorraca, Nuno Leal Maia, foram alguns dos atores contratados.

[9] Conforme informações publicadas no site da Secretaria de Cultura da Prefeitura (PMSV) e empresas de turismo (06/01/2014). Disponível em <http://www.notícias.bol.uol.com.br> Acesso 16 Jan. 2022.

das culturas tradicionais receptoras, como sugerem Canclini (2006), Bhabha (2013) e Burke (2008), uma vez que as fronteiras culturais são fluidas, dinâmicas e multifacetadas.
No caso de São Vicente detecta-se que as autoridades responsáveis pelas políticas públicas de preservação e de fomento às atividades turísticas municipais, além de não garantirem a conservação dos bens naturais, paisagísticos e históricos da cidade, não levaram em consideração essas questões e a necessidade de envolver o empresariado, os trabalhadores, as crianças, jovens e adultos em projetos de conscientização sobre a relevância da proteção de edifícios antigos, bens artísticos e até da Mata Atlântica, tampouco dos rios ou das praias, o que resultou em uma situação desastrosa, qual seja, pouco restou da paisagem histórica original e os ambientes foram degradados.
De igual modo, não foram valorizadas as práticas culturais, os costumes tradicionais, os saberes de ofício da pesca ou da preparação dos alimentos consumidos pelas comunidades – potenciais bens culturais intangíveis a serem salvaguardados para as futuras gerações se fossem integrados as atrações locais, como as do "Parque Vila de São Vicente".

Referências

BARRETO, Margarita. **Cultura e Turismo:** discussões contemporâneas. Campinas: Papirus, 2007.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BURKE, Peter**. Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

_____ O que é história cultural**.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos:** Conflitos Multiculturais da Globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

Capitanias Hereditárias *(1534-1762)***.** Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação do Senado Federal, 2004, v.24. Disponível em < http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1086 > . Acesso jul. 2022.

CASTRO, Eugênio de. **A expedição de Martim Afonso de Souza. 4º Centenário da Fundação de São Vicente.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1932.

GIANESELLA, Rubens. **Gêneses urbanas do colonialismo**: síntese de encontros culturais (2012, p. 165-200). *Anais do Museu Paulista.* Arquivo disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...47142012000100007/> Acesso10 Abr. 2016.

LEME, Pedro Taques de Almeida. **História da Capitania de São Vicente**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes tropiques**. Paris: Plon, 1985.

MADRE DE DEUS, Frei Gaspar da. **Memórias para a história da Capitania de São Vicente**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

MOTTA, Lia; THOMPSON, Analucia. **Entorno de bens tombados**. Rio de Janeiro: Iphan/DAF/Copedoc, 2010.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural:** Consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PRADO JR. Caio. **História Econômica do Brasil** (28ª. Edição). São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROQUE, Irene Tulik Mariano. **Efeitos de ações públicas na imagem turística de uma localidade**: São Vicente revelada nos clippings. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: ECA-USP, 2002.

_____Efeitos de ações públicas na imagem turística de São Vicente (2005). **Revista Eletrônica Patrimônio:** Lazer & Turismo (UNISANTOS). Disponível em site <http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/artigosfe96.html/> Acesso15 Fev. 2022.

SANTOS, Cecilia Rodrigues dos. Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural**. São Paulo em Perspectiva** (2001). Disponível em site http://www.scielo.br/scielo.php?script/ Acesso 09 Jul. 2021.

SCOCUGLIA, Jovanka Baracuhy Cavalcanti. A insustentável leveza do patrimônio cultural: memória e marketing (2015). **Revista Eletrônica Patrimônio**: Lazer & Turismo (UNISANTOS) Disponível em site <http://www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio/> Acesso1 abr. 2021.

SILVA, Maria da Glória Lanci da. **Cidades Turísticas:** identidades e cenários de lazer. São Paulo, Aleph Editora, 2004.

Corpo documental
Matérias Jornalísticas

A Tribuna, 6 de novembro de 2008 (página A-11)

Cenas com diálogos de época retornam ao Parque Cultural Vila de São Vicente. **Jornal Vicentino**. Disponível em <http://www.jornalvicentino.com.br/v2/cenas-com-dialogos-de-epoca-retornam-ao-parque-cultural-vila-de-sao-vicente/ > Acesso 18 Mar. 2021.

FIDALGO, José Roberto Lopes (et ali). "Encenação revive a fundação da cidade". **A Tribuna**(23/01/1982).Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/sv/svh035a.htm> Acesso em Dez 2021.

Jornal Vicentino. Disponível em <http://www.jornalvicentino.com.br/> Acesso em 01 Mai 2021.

Parque Cultural Vila de São Vicente volta a apresentar cenas teatrais (14/03/2014). **G 1-Santos**. Disponível em <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/03/parque-cultural-vila-de-sao-vicente-volta-apresentar-cenas-teatrais.html/> Acesso Jan. 2022.

São Vicente festeja os seus 450 anos. **A Tribuna** (23/01/1982). Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/sv/svh035a.htm > Acesso Mai. 2021

Documentos Institucionais, Leis e Cartas Patrimoniais

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355100&search=sao-paulo|sao-vicente/> Acesso 04 Jan. 2022.

Lei 1634/05 - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico, Cultural e Turístico de São Vicente (CONDEPHASV).
Prefeitura Municipal de São Vicente. Disponível em <http://www.saovicente.sp.gov.br> Acesso19 de Jul. 2021.

Processo: 21825/81 Tomb.: Res. 20 de 30/4/82 D.O.: 5/5/82 Livro do Tombo Histórico: Inscrição n. 175, p. 41, 26/5/1982 (Ponte Pênsil de São Vicente)

Processo: 00373/73 Tomb.: ex-ofício em 30/3/82 Tomb.: Iphan em 17/1/55 Livro do Tombo Histórico: Inscrição n. 162, p. 36, 30/3/1982 (Remanescentes da Vila Colonial e Porto das Naus)

Processo: 20868/79 Tomb.: Res. 40 de 6/6/85 D.O.: 15/6/85 Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico: Inscrição n. 16, p. 305, 8/9/1986 (Serra do Mar e de Paranapiacaba);

Processo: 20853/79 Tomb.: Res. 29 de 6/6/88 D.O.: 7/6/88 Livro do Tombo Histórico: Inscrição n. 279, p. 72, 18/7/1988. Casa do Barão e Cobertura Vegetal.
Unesco. Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais. Mondiacult (México, 1982). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/> Acesso 09 Jul. 2021.

ET 10
GÉNERO, INTERSECCIONALIDADE E SEXUALIDADES

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Adriana Silveira Campanharo[1]
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho[2]
Vilma Aparecida Bianchi[3]

A sexualidade é um assunto que sempre foi e vem sendo muito discutido no dia-a-dia das pessoas. Segundo Maia (2014, p.3) a sexualidade está presente "desde que nascemos, na infância, na adolescência, na juventude, na vida adulta, na maturidade e no envelhecimento". A sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural, ela tem grande importância no desenvolvimento e na psique humana, pois, independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Do ponto de vista da Psicologia, manifesta-se desde o momento do nascimento até à morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento.

> Assim, [...] sexualidade é essa necessidade de receber e expressar afeto e contato, que todas as pessoas têm e que traz sensações prazerosas e gostosas para cada um. Assim, sexualidade não é apenas sexo, é o toque, o abraço, o gesto, a palavra que transmite prazer entre pessoas e que temos desde antes de nascer, na barriga da mãe, quando bebês e durante toda a vida. Conforme vamos crescendo, descobrimos também o prazer provocado pelo contato sexual, através do estímulo que fazemos em nós mesmos ou com outras pessoas. Essa forma de exprimir a sexualidade vai se juntar às outras maneiras de contato que já vínhamos vivendo desde bebês, gerando a sexualidade adulta (DONATI, 2011).

A Educação Sexual nas escolas deveria envolver discussões sobre o direito ao prazer, ao exercício da sexualidade com responsabilidade e propiciar a construção da autonomia sexual dos adolescentes a fim de diminuir a vulnerabilidade às Doenças Sexualmente Transmissíveis, gestação não planejada e não desejada, e outros aspectos que a falta de autonomia pode levar a diferentes formas de sofrimento físico e emocional. Engloba, assim, relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

Ao pensarmos na Educação Sexual formal, devemos remeter quais os valores que são elencados e de que forma são abordados, pois muitas escolas as questões da sexualidade ficam reduzidas aos conteúdos programáticos, do "Sistema Reprodutor no currículo de Ciências Naturais, com o objetivo de discutir a reprodução humana, conteúdos relativos à anatomia e fisiologia do corpo humano e as doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, essa abordagem não abarca as ansiedades e curiosidades dos alunos, pois não abrangem a complexidade da sexualidade.

Na infância o indivíduo já começa a expressar a sua sexualidade por meio de curiosidades, exploração do próprio corpo, e do outro no sentido das diferenças sexuais, sem compreender

[1]Mestranda em Psicologia- Lattes: http://lattes.cnpq.br/2690190304202307 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Assis. E-mail: adriana.silveira@unesp.br
[2] Doutoranda em Psicologia - Lattes: http://lattes.cnpq.br/0549915842189599 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Assis. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br
[3]Doutoranda em Psicologia - Lates: http://lattes.cnpq.br/1815825721517641 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Assis. E-mail: vilma.bianchi@unesp.br

as regras sociais da moral. Nessa fase, a criança expressa a sexualidade por diálogos carregados de curiosidade, casos de masturbação individual e até mesmo jogos ou brincadeiras inocentes em que há o toque corporal entre as crianças, ainda sem compreenderem o que é certo e errado. (MAIA, 2014).

Na adolescência, que se inicia a puberdade, começa a descoberta e a compreensão da sexualidade na prática. Nesse momento descobrimos como indivíduos sexuados, percebendo as relações no sentido de amar e sentir. E chegando na fase adulta, compreendemos melhor as noções de:

> Cuidado de si e do outro, a maternidade e a paternidade, a possível relação conjugal, as experiências mais amadurecidas da resposta sexual (desejo, excitação, orgasmo), escolha das práticas sexuais e as manifestações e as condições da identidade sexual que nem sempre condizem com as regras e padrões definidos pela sociedade. (MAIA, 2014, p. 3)

A sexualidade, portanto, sendo fator inerente à vida dos seres humanos, deve ser discutida em termos educativos, principalmente com as crianças e adolescentes. Informar, explicar promover reflexões é papel de todos os responsáveis pela educação, isto é, exige a mobilização de toda a sociedade, do Estado, da família e da escola.

Desde a antiguidade a sexualidade vem gerando polêmicas, mexendo com a sensação e fantasia das pessoas, associada a coisas feias, inconvenientes e impróprias. Apesar da revolução sexual, da globalização e dos meios de comunicação terem contribuído para uma modificação nas atitudes morais e nas questões ligadas ao sexo e sexualidade, esse assunto ainda assim continua sendo um tabu.

O estudo da sexualidade envolve o crescimento global do indivíduo, tanto intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual propriamente dito. A maioria dos pais acham constrangedor conversar sobre sexo com seus filhos, ora pela educação recebida de seus pais, ora pela repressão ou por não saberem como abordar o tema. Assim, os filhos na maioria das vezes, ficam sem respostas para suas dúvidas, gerando conflitos ou acidentes inesperados por terem informações errôneas ao consultar variadas fontes impróprias.

Levar a temática sobre a sexualidade para a sala de aula é mais do que explicar para os alunos questões biológicas, são várias as dimensões envolvidas, uma vez que a sexualidade está presente desde a infância,fase adulta, bem como no envelhecimento. Como está presente em todos os momentos da vida dos indivíduos, o desenvolvimento sofre influenciasda cultura e códigos de ética e moral do coletivo, a sexualidade então atinge não somente as dimensões "bio" e "psico", como também a dimensão social. É importante, aqui, compreender alguns conceitos relevantes nessa temática, e que não são a mesma coisa: sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero.

Segundo Gagliotto (2009. p.18),

> [...] a sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais).

Já identidade de gênero, é socialmente construída (comportamentos, atitudes consideradas feminino ou masculino dentro de uma cultura ou sociedade. Ou seja, tem haver com a

identificação. Ela pode se enxergar mulher, homem transgénero, entre outras e até não se identificar com nenhum deles. Então, vamos dizer que identidade de gênero vem da alma, da cabeça.

As crianças começam a observar e compreender o gênero para si mesmos em uma idade precoce dentro do contexto doméstico, e suas expectativas aumentam à medida que se envolvem em relacionamentos com pares.

No jardim de infância, a manutenção da identidade de gênero é definida em termos físicos, então se uma menina participasse de um jogo estereotipado masculino, outras crianças poderiam questionar seu gênero.

Para os adolescentes, a identidade de gênero fica intimamente ligada a características psicológicas, então o comportar-se de maneira atípica de gênero pode ser considerado como uma violação da "essência" desse gênero, levando à exclusão por outros.

Enquanto crianças e adolescentes veem os estereótipos de gênero principalmente como social-convencional e / ou questões pessoais, também há casos em que o uso de estereótipos de gênero pode ser visto como moral.

Enquanto que orientação sexual se refere às atrações afetivas, emocionais e/ou físicas de alguém (por exemplo, bissexual, gay, lésbica, hétero). Assim, gênero é um senso interno de identidade, enquanto orientação sexual é um conceito relacional. Compreendendo a presença das diferentes manifestações de sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero, bem como os danos causados pela desinformação, preconceito e homofobia enraizados pela história, tratar o assunto sexualidade é uma obrigação moral de toda a sociedade. A escola, portanto, como espaço formal, deve atentar-se a estudos científicos, bem como promoção de reflexões morais com os alunos, em todos os níveis da escolarização. É importante atentar-se também ao desenvolvimento da criança, aos conceitos de moral e o papel da escola enquanto formadora social.

A escola deve respeitar a diversidade humana. Isso inclui o gênero e a diversidade sexual. Sabe-se que a educação não é um ato neutro, que há relação estreita entre o que cada um pensa e a sua prática pedagógica. Esta é amparada por uma teoria, mesmo que inconscientemente. A educação é sempre uma ação política, portanto o gênero e a educação sexual devem fazer parte do currículo escolar desde a infância. Porém, este currículo deve ser planejado, assumido pelas/os professoras/es de forma a discutir os conhecimentos sobre esse assunto, sem preconceitos e discriminações.

Tratar pedagogicamente de identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade nas escolas significa inserir os assuntos referentes a este tema da diversidade no currículo, por meio dos conteúdos contemplados nas diretrizes curriculares, não havendo necessidade de se criar uma disciplina específica de Educação Sexual na escola.

No cotidiano das escolas é fácil perceber a naturalização que existe com os preconceitos de raça, gênero e orientação sexual. É tão comum que se percebe, mesmo entre os/as educadores/as, atitudes diárias que reforçam esses preconceitos, seja por meio de piadas, comentários ou mesmo naturalização dos espaços de meninos e meninas, homens e mulheres, heteros, bi, trans e homossexuais. É preciso que a equipe diretiva e pedagógica de cada escola se dedique mais a esses assuntos, não se cale, para que atitudes de desnaturalização dos preconceitos se tornem hábito e não somente assunto para palestra com profissionais externos à escola.

Em geral, existe nos Projetos Pedagógicos das escolas a citação da existência das equipes multidisciplinares e dos trabalhos de enfrentamento à violência, questões de gênero e orientação sexual. Porém, na maioria das vezes, percebe-se que muito disso fica no papel, pois o pátio do colégio continua sendo espaço preferencial dos meninos. Normalmente os/as homossexuais e transexuais são motivos de piadas, violência e exclusão diariamente. A partir do momento em que as/os gestoras/es das escolas tomarem a linha de frente, no sentido de abordar de fato, questionar **ou**mesmo duvidar dessas naturalizações, fica**rá** mais fácil de atingir educadoras/es e toda a comunidade escolar no sentido de mudar esta realidade. Percebe-se que a maioria das/dos educadoras/es prefere calar-se para não se incomodar.
Conforme nos apresenta Gagliotto (2009, p.46),

> [...] a modernidade produziu uma nova síntese da Sexualidade, tendo como concepção predominante a perspectiva médico-higienista que se preocupou sobremaneira com a descrição e constituição anatômica e fisiológica dos órgãos sexuais, suas funções procriativas e doenças sexualmente transmissíveis.

Sabe-se que a escola foi incumbida, desde seu início, de separar os sujeitos. Já começou por distinguir os que nela entravam dos que a ela não tinham acesso. Dentro dela também foram divididos por diversos mecanismos os/as alunos/as. Conforme Louro (1997, p. 57) "A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas". Com o passar do tempo, os sujeitos excluídos da escola foram requisitando seu espaço na mesma. Os currículos, organização e prédios das escolas foram sendo modificados pelos novos grupos. Surgiram regulamentos que serviam, na maioria das vezes, para "garantir- e também produzir- as diferenças entre os sujeitos" (ibid, p. 57). A escola tanto pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem como pode construir relações que libertam e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores. Para isso é necessário que a instituição escolar contribua para uma educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade.
A legislação brasileira prevê a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres e estabelece que a República Federativa deve promover o bem de todas as pessoas, sem preconceitos ou qualquer outra forma de discriminação. Porém percebe-se que para isso se efetivar na prática, é necessário que haja muita reflexão sobre gênero e sexualidade. Só assim essas categorias podem deixar de ser usadas para classificar, discriminar e excluir. Desta forma haverão novas maneiras de abordagem que desconstruam preconceitos e discriminações.

A sexualidade à luz da Teoria do Domínio Social

No campo da Psicologia, a moralidade vem sendo estudada a partir de diferentes matrizes e modelos teórico-metodológicos que, de um modo geral, buscam compreender os processos que orientam e definem a adoção e desenvolvimento de valores e critérios de ação pelos indivíduos (MARTINS; BRANCO, 2001).

Neste campo, destacam-se os trabalhos de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), os autores propõem que o desenvolvimento moral desenvolva a compreensão do respeito mútuo, ou seja, da moralidade autônoma, que considera a justiça e o bem-estar alheio como os pontos centrais, o que só ocorreria após um longo período de heteronomia (das normas impostas) e da compreensão do aspecto convencional das normas (BIAGGIO, 1999).

Mais recentemente, surgem outros teóricos como Turiel (1983) e Nucci (1996, 2000), segundo os quais a moralidade é apenas um dos componentes do julgamento social como um todo e não seu único domínio, desenvolvendo-se paralelamente aos domínios do julgamento sobre as convenções sociais e decisões pessoais. Argumenta-se que, desde muito cedo, por exemplo, as crianças são capazes de distinguir meras convenções sociais de questões morais (NUCCI, 1996, 2000; NUCCI; TURIEL, 1984, 2002, TURIEL; SMETANA, 1989).

A tese central de Turiel (1983, 2002) é que a vida social é guiada por um processo racional e que a construção de categorias fundamentais do conhecimento começa na infância. Dessa forma o sujeito social de Turiel é um ser em contato direto com o fenômeno social, que define, interpreta e julga, não se acomodando e nem recebendo passivamente do grupo as convenções sociais e os juízos morais. As pessoas participam ativamente na construção das categorias fundamentais do conhecimento social, em interação com o meio. As interações com o meio constituem uma tentativa de compreender as outras pessoas e como elas se relacionam. A interação entre indivíduo e meio social é recíproca. Os indivíduos não só sofrem o controle do meio, como buscam entendê-lo, construindo suas estruturas sociais e morais.

O desenvolvimento, de acordo com Turiel (1984), implica uma expansão do conhecimento social e uma complexidade cada vez maior das interações com os outros. O autor considera que os desenvolvimentos de conceitos sociais são dependentes dos tipos de eventos vivenciados pelos sujeitos. Assim, o autor compreende o sujeito social como estando numa situação interacional como o meio ambiente social. A relação "interacional" é vista aqui como um indivíduo único interagindo com os eventos que estão presentes no seu meio ambiente social.

O desenvolvimento implica mudanças sequenciais sistemáticas na organização do pensamento em diferentes domínios. O desenvolvimento dirige-se continuamente para um aumento de equilíbrio, de modo que cada estágio é mais equilibrado que o anterior, o que não representa simplesmente um ajuste ou conformidade às pressões externas.

As pessoas, no seu desenvolvimento, defrontam-se com tipos de acontecimentos que diferem entre si e isso contribui para a construção de distintos domínios de conhecimento. Os tipos de acontecimentos qualitativamente diferentes que experimentam, dão lugar a distintos domínios de pensamento (TURIEL, 1984, p. 47).

O domínio é o componente organizativo das ações. De acordo com o conteúdo das experiências são construídos os seguintes domínios: No domínio psicológico, incluem-se os conhecimentos sobre o próprio comportamento e o dos outros, considerando as construções de personalidade e identidade dos indivíduos, sendo que dessa forma muitas vezes as regras não são respeitadas como nos outros domínios, faltando certa empatia entre os indivíduos no que se refere a ser errado ou não suas violações. (CAETANO et al., 2019). O domínio convencional com os conceitos de sistemas e relações sociais organizadas "compartilhadas pelo sujeito com seu grupo, as quais são arbitrárias e contingentes à sociedade nas quais se

desenvolvem, servindo para normatizar as ações sociais". (MILNISTSKY-SAPIRO, 2000, p. 12). O domínio moral envolvendo os julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar. Os conceitos resultantes desse domínio "dizem respeito às consequências intrínsecas das ações avaliadas. Esta área compreende princípios considerados universais". (MILNISTSKY-SAPIRO, 2000, p. 12).

A criança constrói esses conhecimentos atuando sobre os diferentes acontecimentos com os quais se defronta no seu dia-a-dia. As situações não são todas do mesmo tipo ou estão incluídas na mesma classe, ao contrário, têm propriedades diversas o que contribui para a construção das diferentes formas de conceber as interações sociais.

Dessa forma, segundo Turiel, o pensamento se organiza dentro de fronteiras mais estreitas e de acordo com certos domínios. Segundo este modelo, Turiel propõe que a construção do conhecimento social se dá dentro de domínios - moral, social e psicológico - e não se estende através de todos eles. Os domínios e seus critérios são derivados do processo de ir e vir entre a formulação de parâmetros definidos e os dados coletados no meio social. Os domínios são suficientemente amplos nos seus limites, fazendo-os ir além de níveis e tópicos específicos. Ao mesmo tempo, são menos globais do que outras formas frequentemente usadas para classificar o pensamento social (TURIEL, 1989, p. 94).

Essa constitui, sem dúvidas, a grande contribuição efetuada por esse autor da atualidade e pouco conhecida entre os meios acadêmicos brasileiros - os pensamentos de ordem social, tanto os convencionais quanto os morais, não estão organizados em um único sistema, mas em domínios. A concepção de Turiel amplia a compreensão dos julgamentos e ações das questões convencionais e morais, contribuindo para preencher os aspectos lacunares das teorias de Piaget e Kohlberg a esse respeito. A ideia da construção do conhecimento social em domínios fornece explicações a algumas questões sem respostas em outras teorias, tais como as aparentes regressões a estágios anteriores. De acordo com a proposta de Turiel não se trataria de regressão, mas temas relacionados a domínios diferentes.

A sexualidade, como vimos, é inerente ao ser humano, mas muitas vezes abordada como um tabu e carregada de desinformação ou instrução de cunho moral. Sobre os domínios elencados, cabe relacioná-los à temática da sexualidade:

a) Domínio Moral: podemos compreender a visão sobre sexualidade no domínio moral como o conjunto de regras abarcadas pelo senso comum na sociedade, isto é, as noções da sociedade no que se refere ao que é certo e errado dentro da sexualidade. Nesse domínio, portanto, cabe à sociedade buscar a devida instrução para com o assunto, visando a promoção de uma construção moral adequada que considere os direitos, o bem-estar e a justiça nos aspectos sexuais dos indivíduos dentro da sociedade.

b) Domínio Convencional: compreendem-se as visões das autoridades que regem as leis. Esse domínio pode pecar muitas vezes na visão que os governos podem ter sobre a sexualidade, que não consideram a nação como um todo, mas buscam expressar os seus pensamentos pessoais em forma de lei, e também na forma da educação formal, que é legislada pelo Estado. A falta de conhecimento das autoridades implica na promoção da informação errada e *fakenews,* que visam doutrinar as ideias de sexualidade nas pessoas, chegando a promover o preconceito, a homofobia, e o desrespeito às diferentes manifestações sexuais.

c) Domínio Pessoal: sendo consideradas as experiências vividas pelo indivíduo, tudo o que é vivenciado no eu se refere à sexualidade, desde as próprias experiências como as dos outros, é levado em consideração para a construção de sua moralidade sexual.
Trazendo para o contexto da sexualidade, é nessa fase inicial que muitos familiares acabam por abordarem a sexualidade da maneira errada, ou sequer tocarem no assunto. Os preconceitos, a homofobia, e o entendimento incorreto sobre a sexualidade e gênero podem vir a serem descarregados pelos pais sobre as crianças, que, por sua vez, podem entender como moralidade reproduzir as ideias elaboradas pela construção social de que o "normal" é homem gostar de mulher e vice-versa, desconsiderando ou desinformando acerca da vasta diversidade de manifestações sexuais e de gênero.

Considerações finais

A sexualidade sempre foi tratada como tabu na sociedade. Falar de sexo pode muitas vezes gerar constrangimento, as pessoas possuem uma visão moral sobre a sexualidade muito curiosa, para não dizer errônea. Ora, se a sexualidade, o sexo, o gênero são fatores que acompanham todos os indivíduos desde a infância, o assunto deveria ser abordado com mais normalidade e clareza de informação. O preconceito e a homofobia não possuem sentido racional, é fruto de uma construção social baseada em preceitos duvidosos, sem base sequer biológica para sua defesa. A escola, enquanto formadora social, deve promover cada vez mais estudos que compreendam a amplitude dessa temática, considerando as fases de aprendizado dos alunos e implementando os conceitos de sexualidade em sala de aula, para que haja a informação formal e a promoção do respeito e reconhecimento da variedade de sexualidade e identidade de gênero.

Os estudos de Turiel mostram que nas dimensões dos domínios moral, convencional e pessoal, as pessoas estipulam e possuem as suas visões do que é certo e o que é errado. O domínio moral é aquele em que as pessoas devem se preocupar com os direitos humanos, o bem-estar e a justiça para com os outros. No domínio convencional, temos as regras de sociedade que dependem de uma autoridade, em lei. O domínio pessoal, que envolve os pensamentos individuais, a construção da personalidade e identidade dos indivíduos. A sexualidade nesse contexto, portanto, está atrelada a todos os três grandes domínios. No domínio moral, a visão da sociedade sobre a sexualidade é o fator determinante, parte do coletivo visando os ideais de justiça e bem-estar, sem a necessidade de autoridade. O domínio convencional compreende as promoções feitas pelas autoridades governantes, e pode disseminar desinformação e doutrinação, podendo até envolver a educação formal. E no domínio pessoal compreendem-se as experiências sexuais individuais, bem como as do outro, para sua construção.
A educação sexual é extremamente necessária, normalizar a abordagem do assunto deve compreender os domínios da Teoria do Domínio Social, sendo então o resultado dessa abordagem a construção pessoal de respeito, justiça, e de convívio pautado no bem-estar para todas as diversidades sexuais e de gênero, em todas as dimensões sociais.
Em contextos institucionais devem proteger crianças e adolescentes da discriminação; não usar gênero como propriedade de organização dentro das escolas ou salas de aula; compreensão Moral, Convencional e Pessoal (Julgamento como injusto e prejudicial ou como legítima, aceitável e útil). As pessoas constroem uma compreensão de seus mundos

sociais e conhecimento sobre gênero e orientação sexual por meio de interações e elas contribuem para moldar os jovens.

Referências

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v. 12, n.1, p. 5-20, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/sjfRrgDYQrG33ZfLD5x3rQL/?lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAETANO, L. M; SOUZA, J. M; SILVA, C. O; CHOI, P. O. I. Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel**. Educação e Pesquisa,** v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/5V4PmjxtHpXg9ZgL8T6MHBF/?lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2022.

DONATI, Fabiana Augusta. **Um estudo intergeracional sobre autonomia e iniciação sexual de universitárias e suas mães.** 2015. 150 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123905> Acesso 01 dez. 2021

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. v. 2. Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A, 1992.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças.** Petrópolis: Vozes, 1997 PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos da Diversidade/Sexualidade. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - PR, 2009. 216p.

MAIA, A. C. B. (2014). **Sexualidade e educação sexual.** Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru Disponível em: auru.https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em: 16 nov.2021

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. **Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista.** Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]., v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001.

MILNISTSKY-SAPIRO, C. **teorias em desenvolvimento sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação moral na educação médica**. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de janeiro, v. 24, n. 3, out/dez. 2000, p. 7-14.

NUCCI, L. **Moralityandpersonalsphereofaction.** In: REED, E. S.; TURIEL, E.; BROWN, T. (eds). Valuesandknowledge. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 53-74.

_____, L. **Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas".** Educação e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 71-89, 2000. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7923697. Acesso em: 14 fev.2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

TURIEL, E. **The developmentof social knowlegde: morality& Convention. Cambrigde:** Cambridge University Press, 1983.

_____**Toddler's social interactionsregarding moral and convencional transgressions. ChildDevelopment,** v. 55, p. 1767-1776, 1984.

_____**The cultureofmorality: social development,context, andconflict.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G. **Conocimiento social y accion: La coordinación de losdominios**. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). El mundo social enla mente infantil.Madrid: Alianza, 1989, p. 389-407

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

DE EVA À MARIA: A INVISIBILIDADE DA MULHER DESDE A HISTÓRIA SAGRADA ATÉ AOS LIVROS DIDÁTICOS E A NECESSIDADE DO (RE)EXISTIR DIANTE DA INVISIBILIDADE IMPOSTA PELA HISTÓRIA OFICIAL À HISTÓRIA PÚBLICA, DE GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE

Alcione Aparecida da Silva[1]
Eulália Maria A de Moraes[2]

O "ofício do historiador" é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou "mental", ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas –, as mulheres alimentam as crônicas da "pequena" história, meras coadjuvantes da História
(Michelle Perrot, Os Excluídos da História)

Introdução

O silenciamento feminino na História é uma questão problemática nas narrativas historiográficas no Brasil, principalmente quando se trata de mulheres negras e indígenas. Malgrado a constante evolução social, a mulher ainda é invisível na literatura acadêmica, redigida, em grande parte, por homens brancos. No entanto, apesar da sistemática ocultação dos seus atos, as mulheres ainda são parte da História, logo, é imprescindível que as concepções androcêntricas sejam ultrapassadas, de modo que a atuação feminina deixe de ser meramente acessória em relação ao homem, que é narrado como protagonista e responsável por todas as conquistas e eventos históricos.

Especificamente no caso brasileiro, formou-se uma educação quase exclusivamente masculina, além de elitista e autoritária, em virtude do conservadorismo da sociedade. Da literatura, extrai-se que essa educação contribuiu para a dominação masculina no cenário acadêmico. Devido a essa educação predominantemente machista, o acesso à educação é obstaculizado para as mulheres, de modo que a permanência em escolas e universidades demanda muito mais esforço.

Pensadores como Aristóteles, amparados pelo senso comum e pelos valores religiosos, descreviam o gênero feminino como moral e intelectualmente inferior. Por conseguinte, despidas de autoridade no ambiente familiar e autonomia para tomar as próprias escolhas.

[1] Professora da rede pública no Município de Ribeirão do Pinhal PR - Alcione aparecida da Silva - Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em História Pública –PPGHP, Campus de Campo Mourão. E-mail: alcionesilva2327@gmail.com
[2] Professora da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Paranavaí; membro permanente do Mestrado Profissional em História – Professora de História, campus de Campo Mourão; Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em História Pública – PPGHP, Campus de Campo Mourão. E-mail: eulalia.moraes@unespar.edu.br

Apesar da modernização social, a invisibilidade feminina ainda é evidente na produção acadêmica, principalmente no que se refere à historiografia. São resumidas a coadjuvantes dos homens, e sua atuação secundária é frequentemente esquecida, mesmo que nunca tenham deixado de participar na História.

No Brasil, são comuns os exemplos de apagamento feminino em virtude da concepção androcêntrica, arraigada no inconsciente popular (e acadêmico), impedindo que reflexões acerca da desigualdade de gênero sejam percebidas.

Michelle Perrot (2017) correlaciona a exclusão histórica das mulheres ao afastamento de todas as posições de poder social, financeiro ou político. Dessa forma, os documentos oficiais, jornais, arquivos administrativos e outras publicações eram todas produzidas por homens, considerados cidadãos produtivos, e que acrescentavam à sociedade. Assim, as mulheres não possuíam qualquer autonomia para narrar a própria história, subjugada sempre a funções acessórias: "trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem [..] A carência de fontes diretas, ligada a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento" (PERROT, 2017, p. 171).

Além do apagamento do poder, em virtude da hierarquia entre os gêneros, a mulher sofria com o enclausuramento no lar, sendo vetada do mercado de trabalho, ou com vínculos empregatícios temporários e sob remuneração extremamente desigual, dessarte, restava-lhe a atribuição da maternidade, afastadas da História (PERROT, 2017, p. 170-172).

Joan Scott (1995) atribui a origem da palavra "gênero" às participantes do movimento feminista norte-americano, como uma alternativa erudita para "mulheres" ou "feminismo". Para ela, a construção do gênero se dá por meio das diferenças entre os sexos, que afetam a organização social. Logo, a História é afetada por essas discrepâncias, e visto que cada gênero possui as suas atribuições, o sexo masculino domina a produção historiográfica (SCOTT, 1995, p. 72-73; PEDRO, 2005, p. 86-88).

Pesquisadoras feministas persistiram em analisar a história sob uma ótica global, levando em conta as desigualdades entre raças, classes e gêneros. A substituição da terminologia foi proposital, pois unifica os sexos em um mesmo universo, Joan Scott (1995, p. 75) justifica: " pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". "Gênero" parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo".

Ocorre que, apesar da existência de uma contracorrente feminista, o consenso acadêmico concorda com a narrativa branca, eurocêntrica e machista, que diminui a participação de outros grupos. Em virtude disso, a descolonização da História se faz necessária (SOARES, 2015, p. 345; MARQUES e UMBELINO, 2019, p. 327).

Os sentimentos de exclusão e apagamento são condensados nas palavras de Ana Carolina Eiras Coelho Soares:

> Apesar de todos os avanços do movimento feminista, apesar de todas as discussões propostas e teses produzidas, trabalhos e eventos apresentados, não somos consideradas parte do currículo escolar central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares (SOARES, 2015, p. 346).

O silenciamento é ainda mais intenso na História das mulheres negras, nesse sentido, a interseccionalidade se dedica ao estudo dos sistemas de poder que afetam as mulheres afros.

Essa teoria se faz necessária pois nesse contexto a opressão é fruto de múltiplas causas, que transcendem a questão de gênero, como racismo, xenofobia e outras formas de discriminação (CRENSHAW, 2002, p. 170; ASSIS, 2019, p. 20-21).
Diante deste cenário, métodos da História Pública podem ser úteis na proposição de novas fontes primárias, provenientes de relatos, depoimentos e memórias da comunidade e seus moradores. Nesse contexto, o livro didático deixa de ser o único instrumento de consulta, pois saberes diversificados são necessários, isto é, para compreender a realidade sem a lentes do patriarcado, recursos plurais devem ser empregados na construção dos conhecimentos da disciplina. Logo, é ideal que o professor de História seja consciente do silenciamento feminino, proponha reflexões sobre o apagamento e conduza os estudantes no sentido da igualdade e pluralidade de gêneros. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe uma revisão bibliográfica descritiva acerca da descolonialidade de gênero e seus aspectos interseccionais no ensino de História Pública.

Descolonialidade de Gênero e seus Aspectos Interseccionais

A teoria da interseccionalidade nasceu no feminismo negro norte americano, em oposição ao "feminismo branco, de classe média, heteronormativo" (HIRATA, 2004, p. 62). Especificamente, observa outros fatores de desigualdade, pois as discrepâncias sociais transcendem o gênero, incluindo etnia, classe social, idade, orientação sexual e deficiência, por exemplo (HIRATA, 2004, p. 63).
É a definição de Kimberlé Crenshaw (2002):

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A descolonização é um fenômeno de crítica aos discursos colonialistas, que se opõe à opressão e à manutenção dos ideais eurocêntricos, impostos pelo país dominante (MARQUES e UMBELINO, 2019, p. 338). A educação das mulheres ocorria no contexto religioso, e era voltada exclusivamente às senhoras brancas, pois as mulheres afros viviam em condição de escravas, e eram despidas de seus direitos (THIAGO, NETO e SANTOS, 2019, P. 61).
Em seus estudos, Aníbal Quijano (2005) ao contemplar as cicatrizes da colonização, percebe que o conceito de "raça" figura como importante ferramenta de opressão, "foi utilizado como primeiro critério para categorizar e distribuir povos nos muitos lugares e espaços sociais, políticos, econômicos e culturais dentro da estrutura de poder das sociedades modernas e contemporâneas" (DE SOUZA e PEREIRA, 2020, p. 436). Em outras palavras, toda pessoa que não fizesse parte da elite estaria subjugada à dominação (DE SOUZA e PEREIRA, 2020, p. 437).
Como resultado desse fenômeno, concluem Ana Maria Marques e Giseli Origuela Umbelino:

> Em contrapeso, às pessoas brancas europeias ficou reservado o pressuposto da propriedade e do trabalho assalariado. Segundo essa prerrogativa, há uma continuidade no esquema de divisão racial e de controle do trabalho que persiste até a atualidade (colonialidade do poder) que impede a emancipação real dos povos colonizados (MARQUES e UMBELINO, 2019, p. 333).

A colonialidade consiste num aglomerado de ideais e práticas voltados à opressão de uma cultura com base em um senso de superioridade. Essas concepções são transmitidas pelas gerações em três diferentes formas de dominação: do poder, ser e saber. A primeira foi proposta por Aníbal Quijano, e pode ser definida como um meio de subalternização política, que pode se dar pelo controle de capital, matérias-primas ou territórios (QUIJANO, 2005, p. 117).

A colonialidade do saber trata das produções epistemológicas, isto é, a opressão pode se concretizar pela ocultação, silenciamento ou apropriação de uma determinada cultura, principalmente de povos não-europeus. Por fim, a colonialidade do ser foi descrita por Walter Mignolo como a vivência oprimida e desumanizada, que reduz outros seres humanos a meros animais, bárbaros, lascivos e aculturados, incapazes de produzir ciência (GONÇALVES e RIBEIRO, 2018, p. 4).

Inspirada pelos achados de Quijano e Mignolo, a filósofa María Lugones percebe que antes da colonização os povos latinos dividiam as atribuições com base exclusivamente na anatomia, sem binaridade, ao passo que os europeus apresentavam outras classificações ensejadas pelo patriarcado, como sexualidade, classe, gênero e etnia (LUGONES, 2014, p. 12; DE SOUZA e PEREIRA, 2020, p. 437).

Nas palavras de Josimere Serrão Gonçalves e Joyce Otânia Seixas Ribeiro (2018, p. 5):

> Segundo Lugones (2008) antes da chegada dos colonizadores nas américas haviam outras posições de gênero que não estas hierarquizadas e dicotômicas inventadas pelos colonizadores, que impuseram gêneros binários na qual os homens assumem o modelo patriarcal, destruindo estruturas tribais que vivenciavam outros modelos, como os matriarcais. Lugones (2008) também afirma que o sistema colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe. Essa combinação é o que considera a ocorrência da interseccionalidade. Para trabalhar este conceito a autora buscou as teorizações de Kimberle Crenshaw (2002) que argumenta que categorias de opressões combinadas podem afetar a vidas das pessoas. Assim com esta compreensão interseccionalizada, Lugones evidencia que a colonialidade de gênero no sistema moderno colonial representa uma ferramenta especifica para se entender o espaço Latino Americano.

Com base nessas interseccionalidades, a autora reflete acerca da colonialidade de gênero, e nos ensina que mulheres não-brancas eram ignoradas pelo feminismo europeu e sistematicamente oprimidas pelos ideais da época. Por isso, a filósofa busca "entender a preocupante indiferença que os homens mostram diante das violências que se infringem sistematicamente sobre as mulheres de cor" (LUGONES, 2014, p. 13).

As senhoras brancas eram consideradas frias e aversas ao prazer carnal, em virtude dos ideais de castidade, pureza e maternidade. A mulher negra, por sua vez, era sistematicamente sexualizada, pois seus corpos eram percebidos como fonte de luxúria e lascívia, impuros e aptos para o pecado, desumanizados. Por serem vistas como instrumentos e livres de moral, buscando

subsistência, essas mulheres se subjugavam a toda espécie de trabalho, ao passo que os homens eram livres, memo quando comprometidos com Deus (DEL PRIORE, 1994, p. 36).
Nas palavras de Mary Del Priore (1994, p. 38):

> Se dentro da igreja os padres exerciam o papel de porta-vozes da pregação moralizante, a distância entre seus sermões e as práticas heterodoxas de suas ovelhas fazia com que fora da mesma igreja, pastores e ovelhas abandonassem as máscaras. Se dentro do templo, os clérigos pareciam estar acima do bem e do mal isolados no púlpito, nas ruas e estradas que levavam para fora das pequenas cidades coloniais, eles se misturavam às mulheres que desempenhavam ofícios cotidianos extra-lar.

O Apagamento Feminino e o Ensino de História Pública das Mulheres

A História Pública não se limita à transmissão de conhecimento, e sim demanda a integração de saberes diversificados e disciplinas plurais para pensar a historiografia de uma sociedade em transformação constante, mas com base no passado. Assim, o ensino de História Pública está em constante atualização com a finalidade de analisar os mecanismos de opressão das minorias em nossa sociedade. Visto que as mulheres foram esquecidas pelos estudiosos da disciplina tradicional, é necessário que se promova uma mudança no ensino (ALMEIDA e ROVAI, 2013, p. 200).
Tendo em vista o apagamento das participações femininas, a História Pública pode contribuir como ferramenta de reflexão dos conceitos de gênero e consequentemente como instrumento para uma educação crítica. Nesse contexto, são os ensinamentos de Rovai e Lívia Monteiro (2020, p, 216-217):

> pela ampliação de acesso a redes de saberes, criação de autorias e compartilhamentos coletivos; pelos usos de fontes e materiais não tradicionais; pelas apropriações de plataformas digitais, criando saberes em rede, cenários de inclusão e de enfrentamento de certa privatização masculina do saber.

Os estudos de história sob a ótica epistemológica feminista passaram a ser celebrados no Brasil em meados da década de 1970, atingindo a popularidade nos anos 1990. Ensejadas em parte pela obra de Joan Scott, as pesquisas buscavam compreender por que as mulheres não apareciam nos textos historiográficos (PEDRO, 2005, p. 87).
Sobre Scott, são as lições de Joana Maria Pedro (2005):

> ela, então, alertava que a disciplina História não era apenas o registro, e sim a forma como os sexos se organizavam e dividiam tarefas e funções através do tempo. A história era, ela mesma, responsável pela "produção sobre a diferença sexual".39 Pois uma narrativa histórica que nunca é neutra, e que apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero. A história, neste caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino, e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história (PEDRO, 2005, p. 87).

As mulheres eram instrumentalizadas e objetificadas para assistir e satisfazer os homens, sacrificando sua liberdade para executar uma função acessória. Ao afirmar que fêmeas colonizadas não são mulheres, Lugones aponta que estas perdem sua humanidade, são apenas fêmeas, sem o direito de serem mulheres. Para isso, parte da dominação demanda o

apagamento histórico, ressignificando a história e memória dos povos para uma narrativa que furta a identidade de um povo em troca de uma hierarquização social eurocêntrica (LUGONES, 2007, p. 20).

As ideias de Lugones concluem necessárias formas alternativas de produção epistemológica. Para a autora, é necessário que a participação feminina seja investigada e documentada para que se possa alcançar a descolonização do saber e do ser, a fim de consolidar o feminismo decolonial, capaz de empoderar os oprimidos. Da mesma forma, é imprescindível que a interseccionalidade seja difundida na academia brasileira, por se tratar de um país extremamente plural, porém com amplas desigualdades sociais, cuja tradição historiográfica é dominada pelo pensamento elitista, conservador e androcêntrico (LUGONES, 2007, p. 28).

Ao estudar a obra de Lugones, são as conclusões de Ayanne Larissa Almeida de Souza e Valmir Pereira (2020, p. 432-433):

> Seu principal interesse, partindo da tese sobre a colonialidade do poder, do teórico peruano Aníbal Quijano, foi teorizar acerca das múltiplas resistências de gênero em face das múltiplas opressões. Seus trabalhos discorreram a respeito de uma abordagem crítica que une discussões sobre raça, gênero, classe e sexualidade por meio das quais a autora tentou explicitar a indiferença com a qual os homens parecem lidar frente às mais diversas violências que recaem sobre as mulheres, sobremaneira acerca das mulheres não brancas, vítimas da colonialidade do poder e, consequentemente, da colonialidade de gênero.

A narrativa colonial brasileira contava a mulher de uma maneira estereotipada, valorizando ideais eurocêntricos de feminilidade, como a castidade, a submissão e a reclusão. No mesmo sentido, essas características eram associadas a senhoras, isto é, mulheres de alta classe, ao passo que as marginalizadas figuravam como promíscuas e perpetradoras de miscigenação étnica (DEL PRIORE, 1994, p.11).

Similares os achados de Lívia Nascimento Monteiro e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2020, p. 211) "Durante os muitos anos de nossa história, questões relacionadas às mulheres foram ignoradas ou tratadas como secundárias nos registros e no debate público, diante de ações masculinas, consideradas épicas e heroicas". Por conseguinte, o imaginário popular passa a consolidar o papel feminino como acessório.

Dessa forma, sem acesso ao labor em virtude da colonialidade do poder e do ser, inúmeras mulheres optavam por outros meios de subsistência, são as lições de Mary del Priore (1994, p. 20):

> A hipocrisia deste sistema normativo – que quer eleger um modelo ideal de mulher para implantar, com sucesso, a família e a fé católica na colônia, - explicita-se claramente nos processos que desvenda, as formas de contravenção às leis civis e eclesiásticas. Quão distantes da pregação erudita e religiosa não se encontravam as mulatas e negras forras e as brancas empobrecidas, todas mulheres livres a lutar contra as dificuldades do cotidiano. Ao discurso monocórdio sobre seus comportamentos, ou os que deveriam ter, elas respondiam com práticas tidas por desabusadas, mas apenas resultantes de suas condições materiais de vida. Ao "público escândalo" de tantos concubinatos e mancebias somavam-se filhos tidos "por fragilidade da carne humana", fora de qualquer laço conjugal. A maternidade, além de sentimento, cuidados com filhos e um trabalho de parto, era um laço que unia mães e filha num mesmo ofício: o da prostituição, com a benção da pobreza e a conivência dos pais e maridos.

O ensino de História Pública viabiliza o questionamento de saberes já consolidados com a finalidade de alcançar uma narrativa mais próxima da realidade. Para isso, professores e pesquisadores utilizam fontes variadas, buscam em relatos, documentos públicos, memórias e na própria oralidade meios para fomentar o debate e problematizar o apagamento feminino, a fim de construir uma historiografia justa e uma sociedade democrática (CUNHA, BECHLER e FRANÇA 2020, p. 178).

No entanto, a construção dos saberes de História Pública demanda uma pluralidade de conceitos, fontes, recursos e disciplinas, que devem ser integrados para então se fazer história.

Nesse ínterim, são importantes os ensinamentos de Paulo Freire (1987) acerca do método dialógico. Trata-se da mensagem transmitida através de questionamentos, e comunicada por meio das palavras, ensejando o aluno a interpretar os questionamentos por si e problematizar o mundo ao seu redor, sem, no entanto, oferecer as respostas prontas. São as lições de Paulo Freire: "A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homem de quem recebeu" (1987, p. 8).

Para o autor, o método dialógico proporciona ferramentas para que o aluno atinja maiores níveis de autonomia. No entanto, a consolidação do pensamento crítico é obstaculizada pelas ideias coloniais ainda presentes em nossa sociedade. Tendo em vista que a educação é resultado da dialeticidade entre o sujeito, a historiografia e o meio, a abertura de diálogo só é possível em um contexto participativo e igualitário. Nesse sentido, o professor de história é fundamental para a tradução e transmissão dos saberes históricos aos alunos, ao passo que promove o pensamento crítico e autônomo, atuando como mediador, com base nos conhecimentos da disciplina. Logo, os livros didáticos de História precisam conter textos críticos e que considerem o apagamento masculino uma prática inaceitável (FREIRE, 1992, p. 30). É o que conclui Paulo Freire: "A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista encarnada e em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível" (FREIRE, 1992, p. 34).

Tendo em vista que as mulheres foram ocultadas da historiografia, é necessário que se reverta o apagamento epistemológico, público e acadêmico da participação e subjetividade feminina (ROVAI e MONTEIRO, 2020, p. 216-217).

Lívia Nascimento Monteiro e Marta Gouveia de Oliveira Rovai ensinam:

> É necessário questionar os procedimentos que promovem omissões e apagamento das mulheres em operações historiográficas, [...] que passam pelas memórias e pelas subjetividades femininas, pela ampliação de acesso a redes de saberes, criação de autorias e compartilhamentos coletivos; pelos usos de fontes e materiais não tradicionais; pelas apropriações de plataformas digitais, criando saberes em rede, cenários de inclusão e de enfrentamento de certa privatização masculina do saber.

Ademais, o ambiente escolar é um espaço direcionado a aprendizagem e a elaboração de conhecimentos, nesse sentido, o debate é estimulado e a utilização de novas fontes se torna possível. Contudo, os livros didáticos são o principal instrumento de apoio do professor e nem sempre poderão ser substituídos por fontes alternativas, para isso, a participação feminina na produção didática é indispensável para que se atinja uma educação freireana (FREIRE, 1987, p. 15; BITTENCOURT, 2005, p. 373).

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Nas palavras de Ana Carolina Santos Prohmann e Carolina Silva França:

> É fundamental que os livros didáticos rompam com narrativas pautadas na ideologia dominante, masculina, branca e a do hétero, então sejam construídos com o alicerce das visões plurais, da diversidade, no reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos [...] promovendo a desconstrução de estereótipos e rótulos que foram impostos, ao longo do tempo às minorias sociais. Por isso, na busca de uma educação igualitária, inclusiva e democrática acreditamos na importância da presença das mulheres de forma significativa, tanto no passado como no presente nos materiais didáticos (PROHMANN e FRANÇA, 2020 p. 268).

No âmbito do ensino de História Pública, o docente deve embasar as aulas em livros didáticos, estudos e pesquisas. No entanto, outras fontes são possíveis, como as reportagens e outras publicações jornalísticas que abordem o apagamento feminino, filmes, músicas, livros e outras produções midiáticas também podem ser utilizadas como respaldo para a confecção dos conhecimentos historiográficos. Essas abordagens são úteis na familiarização do aluno com os novos saberes.

Considerações Finais

A sociedade colonial e os valores patriarcais eurocêntricos acabaram por conceder aos homens hegemonia quanto à produção de conhecimentos históricos. Por outro lado, as mulheres foram silenciadas e ocultada da historiografia, como se sua participação fosse apenas assistir às conquistas masculinas. Com o avanço social, há progresso no sentido da contribuição feminina à epistemologia, motivadas pelo desejo por reconhecimento e igualdade, as historiadoras gradativamente ganham espaço no enfrentamento do machismo, racismo e outros ideais coloniais.

Evidentemente, a mulher deve estar presente em todos os setores da sociedade, principalmente nos debates acadêmicos de História Pública, visto que a colonização ocasionou impôs apagamento e subordinação da figura feminina ante a dominação do homem, dotado de liberdade e autonomia. A opressão tem ainda mais dimensões quando se trata de uma mulher não-branca, assim sendo, o docente deve atentar-se às condições específicas de cada grupo social, deixando de lado o ensino generalizado, em prol de um ensino que preze pela autonomia e diálogo. Mesmo que estes conceitos sejam relativamente novos, é importante que o apagamento das mulheres seja enfrentado pelos historiadores, pois fazer História requer o enfrentamento do machismo e do racismo, abrindo espaço para a participação de grupos antes silenciados.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabelo de. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *História pública entre as "políticas públicas" e os "públicos da história"*. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico e diálogo social. Natal. 2013.

ASSIS, D.N. **Conceição de. Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CUNHA, N.R.D., BECHLER, R.R., FRANÇA, C.S. Publicização e sentidos das narrativas históricas na (in)formação de sensibilidades sobre as tragédias-crimes de Minas Gerais. In: **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

DE SOUZA, A.L.A., PEREIRA, V. María Lugones e a descolonização do feminismo. **Revista Ideação**, n. 42, p. 432-445, jul./dez. 2020,

DEL PRIORE, M. **A mulher na História do Brasil.** 4.ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GONÇALVES, J.S., RIBEIRO, J.O.S. Colonialidade de gênero: o feminismo decolonial de María Lugone. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. **Anais**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2018. Disponível em: https://7seminario.furg.br/images/arquivo/46.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2004.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá: Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

MARQUES, A.M., UMBELINO, G.O. **Descolonizar o gênero: uma proposta de formação continuada para professoras e professores de História**. PEDRO, J.M., ZANDONÁ, J (orgs.) *Feminismos & Democracia.* 2ª ed. Ebook. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

PEDRO, J. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v.24, n. 1, p.77-98, 2005.

PERROT, M**. Os excluídos da História: Operários, mulheres e Prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 7ª ed, 2017.

PROHMANN, A.C., FRANÇA, C.S. **Percursos de diálogos com a história pública na relação com os livros didáticos de história.** In: Bueno, André *et al. Ensino de História e Diálogos Transversais.* Online. 2020. 1ª Ed. Rio de Janeiro.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Colección Sur: Buenos Aires, set. 2005.

ROVAI, M.G.O., MONTEIRO, L. **História das Mulheres e História Pública: Desafios e Potencialidades em um Ensino Posicionado** In: *Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil.* REHR: Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 211, jan./jun, 2020.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul.-dez., 1995.

SOARES, A.C.E.C. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **Revista da Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais**, Catalão-GO, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015.

THIAGO, D.F.O., NETO, E.B.G., SANTOS, E.S. As mulheres atuando na história: desafios para uma agenda do ensino de história do Brasil para o século XXI. In: **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 49-72, Dossiê Especial 2019.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA/DAS/PELAS MULHERES: PROCESSOS EDUCATIVOS DE RESISTÊNCIA

Marcos José de Aquino Pereira[1]
Camila de Carvalho Cordeiro Portella[2]

Introdução

A ideia de escrita deste artigo surgiu a partir da intersecção entre temáticas dos campos de pesquisa da autora e do autor em educação que se referem à decolonialidade epistemológica, com ênfase no feminismo e nos povos originários, respectivamente, como desdobramento de estudos, participação em cursos e levantamentos bibliográficos, que ensejaram o diálogo sobre problemáticas que permeiam grupos marginalizados, subalternizados e vítimas de violência no continente atualmente chamado de americano, em que se destaque as mulheres e os(as) indígenas, suscitando questões acerca do papel dos processos educativos presentes em suas práticas sociais na luta por seus direitos, na resistência e na promoção de seu empoderamento.
Assim, nos propomos a refletir sobre a temática da educação para/das/pelas mulheres, incluindo as mulheres indígenas, sob uma perspectiva decolonial, feminista e da educação popular, através de um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura que abrangeu as pesquisas de mestrado e doutorado produzidas nos últimos 5 anos, utilizando-se o levantamento na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD). Também utilizamos um material produzido no levantamento bibliográfico da pesquisa de doutorado conduzida pelo autor para tratarmos mais especificamente do tema da educação indígena e das entrevistas de pesquisa de mestrado que abarcou um projeto de educação para meninas no município de Águas de São Pedro, estado de São Paulo. Para a fundamentação teórica nos pautamos em pensadoras estudadas pela autora no curso de formação Promotoras Legais Populares (PLPs) e em outros momentos, como Malala Yousafzai, Chimamanda Ngozi Adiche, Simone de Beauvoir, entre outras.
Esperamos que as discussões iniciadas neste artigo inspirem novos questionamentos e apoiem na promoção do debate, do estudo e da pesquisa sobre o papel da educação ante os desafios enfrentados pelas mulheres em suas lutas contra a violência estrutural e sistêmica que sofrem, os processos de subalternização e invisibilização, e em sua busca pelo empoderamento, pela dignidade de vida e pela justiça social que garantam condições de igualdade no acesso às oportunidades e o reconhecimento de sua importância como protagonistas na construção de uma sociedade livre do patriarcalismo, do machismo e da colonialidade.

Da educação para mulheres à educação para/das/pelas mulheres

Partimos da perspectiva defendida por Ana Maria Colling (2014) de que não existe uma natureza feminina e sim uma visão cultural na qual durantes séculos as mulheres foram entendidas como seres naturais, de forma que:

[1] Doutorando em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil. E-mail: marcosdiaquino@gmail.com
[2] Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil. E-mail: camila.ccportella@gmail.com

> A mulher, como o homem, é algo produzido e não pode indagar ao fundo de si para resgatar uma essência. Não existe a verdadeira mulher, pois "verdadeira" e "mulher" são conceitos criados, portanto, aparências, superfícies, produções. Sob os conceitos, não há nada que possa ser chamado mulher, mas somente relações de poder e de hierarquia socialmente construídas (COLLING, 2014, p. 27).

Dessa forma, os processos de construção do gênero feminino e do gênero masculino passam por construções ou formações históricas, linguísticas e sociais (LOURO, 1996) que os criam, definem e reproduzem. A própria construção da categoria gênero, que se deu na década de 80 por pesquisadoras feministas, visa a desnaturalização do ser mulher como determinação biológica, em que:

> o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p. 15).

Segue-se daí que as diferenças biológicas entre homens e mulheres não são negadas, mas ressignificadas no sentido de uma perspectiva da diferença que desvincule as características anatômicas e fisiológicas de pretensas consequências sociais, como por exemplo superar a visão de que o fato de só mulheres serem biologicamente aptas em dar a luz implique que somente elas sejam capazes ou responsáveis por cuidar das crianças (PATEMANN, 1996).
Simone de Beauvoir (1980, p. 9, grifo original) abre o segundo volume de "O Segundo Sexo" com o pensamento: "NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade" tendo destacado na introdução desta obra a necessidade de se estudar como "a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas (BEAUVOIR, 1980, p. 7), afirmando que "nenhuma educação pode impedir a menina de tomar consciência de seu corpo e de sonhar com seu destino. (BEAUVOIR, 1980, p. 65).
Esse aprendizado e essa educação ocorrem de diversas formas, em processos educativos em variadas práticas sociais, incluindo a escolar, em que são criados e transmitidos modos de ser, pensar, agir, sentir; em que as identidades e singularidades são construídas e manifestadas; ele decorre de e gera interações; produzindo significados (OLIVEIRA et al, 2014) podendo ter efeitos limitadores ou libertadores, no caso do ser mulher e de sua constituição enquanto ser pessoal e social.
Propostas de educação para mulheres, sejam diferenciadas ou idênticas a para homens são encontradas na história da pedagogia eurocêntrica desde a obra "República" de Platão, que defende "uma educação semelhante para homens e mulheres, já que a diferença de sexo não implica em diferenças de atitudes" (COLLING, 2014, p. 47).
Existe toda uma literatura voltada à temática da "Educação para mulheres", incluindo o artigo de Maria Helena Camara Bastos (2012) intitulado "Da educação das meninas por Fénelon (1852)", no qual a autora apresenta um percurso histórico de escritos sobre esse tema, afirmando que:

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> Hoje, o que poderíamos dizer sobre a leitura de "Da educação das meninas?" Essa obra é um discurso fundador sobre a educação das mulheres e contribui para a compreensão da historicidade dos processos discursivos sobre como as questões de gênero se relacionam e como contribuem para tecer e homogeneizar a memória de uma época. [...]
> E, ainda, no século 20, podemos citar a emblemática obra de José de Assis Brasil, intitulada "A educação da mulher" (1912), em que referenda e reforça o discurso de outras instituições, como a família, Igreja, escola, Estado, sobre o lugar das mulheres no âmbito. [...]
> Rogers e Thébaud (2010), consideram que, no século 19 até a Primeira Guerra (1914), a educação das mulheres buscava transmitir a importância que a sociedade acreditava no seu papel de educadora no seio da família, isto é, deveria aprender o seu lugar (p.151-152).

Chama a nossa atenção a visão de Bordieu apresentada pela autora na citada obra:

> Para Bourdieu (1999), historicamente, inúmeros são os escritos destinados a descrever a "natureza feminina" ou o "enigma da feminilidade" e a "natureza masculina", que se apóiam em evidências de diferenças anatômicas ou psicológicas, para "produzir este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina" (p. 33). São "mecanismos históricos responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes" (p. 5). Se as mulheres,"submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio. Os homens também são prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas da representação dominante" **(**p. 152**).**

Nisso percebemos a dinâmica de papéis e representações sociais simbólicas que, através de "mecanismos históricos", "regem" comportamentos, aspirações e identidades do feminino e masculino na sociedade, sendo que homens e mulheres são vistos, igualmente, como vítimas dessas "representações dominantes."

Podemos encontrar diversas práticas sociais das quais emergem processos educativos e ações educativas específicas voltadas para e/ou produzidas por mulheres[3], muitas de caráter libertador, conscientizador, político e de inclusão social, outros de caráter profissionalizante e de socialização, outros que servem, mesmo que forma ingênua, à propagação de pensamentos e práticas limitantes e patriarcalistas, alguns que reproduzem as contradições e ambiguidades presentes em nossa sociedade sobre a mulher, com mudanças de foco e caráter, acompanhando o desenvolvimento histórico.

Um exemplo disso é o tradicional "Clube de Mães", criado em 1952 (KRAMER, 1995), com extensa capilaridade no território nacional, que tendo em sua origem o objetivo "de valorizar o trabalho da mulher no lar e seu papel na educação dos filhos" (KRAMER, 1995, p. 65), já teve importante papel em projetos educativos: sejam voltados à saúde da mulher, em parceria com o Ministério da Saúde, apoiando a implantação da Organização de Grupos do Serviço Social e Desenvolvimento da Comunidade e que atuaram com apoio do Fundo Internacional de Socorro à Infância − FISI, atrelado às Nações Unidas e ao Fundo das Nações Unidas

[3] Sobre algumas dessas ações vide http://www.fundosocialelas.org/en/vitrine-sudeste.asp em que se encontram dezenas de projetos voltados para mulheres, inclusive ações relacionadas ao Clube de Mães como por exemplo o projeto ESPERANÇA, do Clube de Mães Senhora Sant'Ana em Valença/RJ que visa "Aprimorar a socialização das mulheres mais empobrecidas, carentes e abandonadas à própria sorte, aumentando o seu universo de pensamento, posicionamento, aceitação, saúde, capacitação profissional, auto-estimaautoestima , acompanhando os aspectos físico, afetivo e educativo através de oficinas de corte e costura e trabalhos manuais."

para a Infância – UNICEF no combate à mortalidade infantil (SCAVONE, 2011); seja com a promoção de cursos de costura, artesanato, informática, entre outros, buscando a profissionalização das mulheres, visando a produção de renda autônoma e melhores condições para sua atuação no mercado de trabalho (RODRIGUES, 2019).

Vemos neste movimento uma diversidade de processos educativos, em que se considere a diversidade de práticas sociais, de objetivos e direcionamentos do "Clube de Mães", dada a diversificação de tempos históricos, de localidades e de comunidades em que se faz/fez presente, que perpassam desde sua atuação na luta por creches em vários municípios (SCAVONE, 2011) que garantam o direito das mães de trabalhar, até a resistência contra a ditadura militar, em que se destacou o "Clube de Mães da Zona Sul de São Paulo", com sua organização, reivindicações e protestos, tornando-se embrião de outros movimentos sociais, como o Movimento Custo de Vida (DINIZ, 2018), tornando-se espaço de organização popular feminina, com caráter educativo, social, assistencial, beneficente e reivindicativo (SANTIAGO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2009).

Também encontramos propostas de uma educação feminista, como no livro em forma de manifesto "Para educar crianças feministas", da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, que, sendo direcionada às meninas, não se restringe apenas às mulheres, mas a toda sociedade. Na obra, Adiche escreve em forma de 12 sugestões quais premissas considera fundamentais para uma educação feminista, abordando questões que tocam na necessidade de uma educação pelas mulheres no sentido de prepará-las para enfrentarem os desafios do ser mulher em uma sociedade ainda patriarcal, machista, desigual e discriminatória, partindo de princípios de simples entendimento e de grande impacto na prática feminista diária como "Nossa premissa feminista é: eu tenho valor. Eu tenho igualmente valor. Não 'se'. Não 'enquanto'. Eu tenho igualmente valor. E ponto final." (ADICHE, 2017) e do uso de ferramentas como a utilização da pergunta "a gente pode inverter X e ter os mesmos resultados?" em que se comparem as consequências que as mesmas ações trariam para homens e mulheres e com base na resposta se iguais ou diferentes se possa julgar as reações e decisões como feministas ou não.

Além de uma educação feminsita podemos pensar em educação voltada às demandas e necessidades das mulheres de acordo com a realidade por elas enfrentadas, em que se pense em todo tipo de educação que vise equalizar suas oportunidades e garantir seu bem estar e vida de qualidade e nos variados aspectos que o ser mulher na atualidade exige, como por exemplo educação para a defesa pessoal e para a atuação política, apenas para darmos exemplos.

Um outro aspecto que consideramos necessário reafirmar é o da luta pela garantia de acesso das mulheres à educação escolar. Aqui não estamos falando de uma educação específica voltada às mulheres, mas do próprio acesso delas aos sistemas educativos oficiais, realidade essa ainda distante da igualdade.

Nesse sentido a figura de Malala Yousafzai é emblemática e um grande exemplo de resistência:

> A estudante Malala Yousafzai tornou-se mundialmente conhecida por seu ativismo pelos direitos civis no Vale do Swat, província de Khyber Pakhtunkhwa, território do Paquistão sob o domínio do regime Taliban que proíbe que meninas frequentem a escola. Defendeu com notável lucidez o direito à educação e os direitos fundamentais das mulheres. Em

> 2014, aos 17 anos, tornou-se a mais jovem laureada com o Prêmio Nobel da Paz (DREZZET, 2014, p. 1).

No entanto, sabe-se que a luta das mulheres por seus direitos acaba sendo marcada por violência e oposição e a trajetória de Malala não foi diferente:

> A resposta do regime Taliban não tardou. Em 2012, Malala sofreu tentativa de assassinato quando voltava para casa em um ônibus escolar. Baleada na cabeça e no pescoço por um miliciano do Tehrik-i-Taliban Pakistan, permaneceu em estado crítico de saúde durante várias semanas. (DREZZET, 2014, p. 1)

Não apenas questões políticas e religiosas são empecilhos para o acesso de meninas à educação, mas também o trabalho infantil, a vulnerabilidade social, a gravidez na adolescência, a violência em seus diferentes âmbitos. Apenas para citarmos um exemplo, questões ligadas à dignidade íntima como a pobreza menstrual problema antigo que só muito recentemente vem sendo visibilizado e tem levado governos a tomarem algum tipo de providência, graças a pesquisas e denúncias realizadas por pesquisadoras como a antropóloga Mirian Goldemberg, que observou que 1 em cada 4 meninas no hoje chamado Brasil já faltaram à escola, já que a pobreza menstrual afeta e repercute na evasão escolar dessas meninas durante o período menstrual, seja por não terem acesso ao absorvente higiênico, seja por não terem água tratada em casa e/ou acesso a banheiros apropriados para uso nas escolas (DIONÍSIO, 2021; FIRMINO, 2021).

Finalmente consideramos que seja um elemento que perpassa toda essa temática a relação intrínseca entre o machismo/patriarcalismo e a colonialidade e seu caráter reprodutivista que se manifesta nas diversas práticas sociais e consequentemente nos processos educativos que nelas se produzem. Maria Lugones (2014), filósofa feminista argentina, ao abordar essa questão, afirma que:

> começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano e que foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas - como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (LUGONES, 2014, p. 936).

Percebemos que diversos elementos do colonialismo se mantiveram após o seu fim político oficial, no continente hoje chamado de América, com a independência e constituição de nações no final do século XIX, de forma que:

> a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso-comum,

> na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

Assim, para se combater o machismo/patriarcalismo necessariamente deve-se combater a colonialidade, em um movimento que Lugones chama descolonização de gênero, que consiste em "decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vívida do social" (LUGONES, 2014, p. 940), ação essa que passa pela educação, em que o próprio feminismo seja decolonizado, de forma a superar reproduções do discurso colonialista que ignora-subalterniza-invisibiliza experiências vividas por mulheres, especialmente negras, indígenas e mestiças (MIÑOSO, 2009; FERRARA, 2019), em busca do ser mais (FREIRE, 2002), entendido como uma vocação ontológica, que se dá como uma presença histórica de si no mundo e em relação ao outro "na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser" (FREIRE, 2002, p. 31).

Levantamento Bibliográfico e Revisão de Literatura

Sendo nosso objetivo ter uma visão aprofundada sobre as pesquisas que têm sido desenvolvidas nos últimos anos sobre a temática da educação para/das/pelas mulheres, realizamos um levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e seguimos as etapas: definição dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão, pesquisa com os descritores escolhidos, procedimento de leitura exploratória e seletiva (GIL, 2010) das obras, seguindo a sequência "Título", "Resumo", "Metodologia", excluindo, a cada etapa, aquelas que não se relacionavam aos descritores e as que retornaram de forma duplicada em mais de um descritor. Assim, após essas etapas, para os descritores "processos educativos" e "mulheres", chegamos a 9 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Com essa base foi feita uma nova seleção das obras que apresentavam participantes da pesquisa, objetivos ou metodologias pertinentes à temática, com a nossa escolha daquelas que pudessem ilustrar processos educativos produzidos por mulheres, com aprendizagens que promovem a sua emancipação e libertação, diante do que chegamos às 3 que passamos a apresentar.

Nas 3 dissertações de mestrado, escritas por mulheres, percebemos a ênfase na luta das mulheres pela conquista de igualdade nos diversos espaços, práticas culturais, movimentos e cargos. Além disso, é notória a importância dos processos educativos na motivação e preparação para essa luta.

Na pesquisa "Um olhar de gênero para os processos educativos de empoderamento de mulheres no exercício da presidência de assentamentos rurais de Bananeiras - PB", do ano 2018, Universidade Federal da Paraíba, a pesquisadora reflete como através de aprendizados não escolares, que se dão nas experiências de vida e na troca de saberes com a comunidade, na convivência diária, essas mulheres se tornam mais preparadas para a luta, de forma que:

> Mais do que possibilitar uma nova fonte de renda, os processos educativos no PA Boa Esperança representam uma estratégia de resistência. Processos educativos realizados no

> cotidiano e que possibilitam, além da troca de conhecimentos, a construção de valores como solidariedade, colaboração, generosidade e união. [...] Se há valores de cooperação é porque há uma vivência política de desconstrução da lógica dominante, que inclui a competitividade e o ganho individual. [...] Diferentemente da lógica escolarizada dominante em nossa sociedade moderna, que preza apenas pelo cognitivo, no PA Boa Esperança, há muito afeto entre toda a comunidade, por isso há aprendizagem, por isso há comunidade (FERREIRA, 2018, p. 166-168).

A autora mostra que as mulheres buscam aliar os conhecimentos que trazem de suas famílias aos novos conhecimentos compartilhados nas relações de trabalho, criando e ainda buscando novos conhecimentos em instituições educativas, de forma integrativa (FERREIRA, 2018). Na outra pesquisa intitulada "Mulheres na capoeira: resistência dentro e fora da roda", de 2019, realizada na Universidade Federal de São Carlos. a pesquisadora Ana Beatriz Matilde da Silva considera que:

> O universo da Capoeira não está separado da sociedade, a roda da Capoeira é também a roda da vida, e neste sentido, a mulher sofreu e ainda continua sofrendo com o machismo. Uma história antiga, que se repete ao longo do tempo em diversas relações em nossa sociedade. A atuação da mulher na Capoeira não pode ser considerada como inexistente, talvez seja mais coerente fazermos a reflexão sobre a oportunidade de participação nessa prática, e do apagamento da mulher nos registros históricos da Capoeira. [...] O tema "Mulheres e Capoeira" é um tema pouco falado e pouco estudado, entretanto, não podemos descontextualizar o universo da Capoeira de uma realidade na qual as mulheres, até hoje, não têm os mesmos direitos que os homens. Torna-se considerável salientar que as conquistas femininas, no mundo ocidental, são recentes do ponto de vista histórico e até hoje não são acessíveis a todas as mulheres (SILVA, 2019, p. 53-54).

Na dissertação "Mulheres camponesas e agroecologia no MST do Paraná: os territórios do cotidiano da luta e da luta no cotidiano, de Priscila Facina Monnerat", do ano de 2019, Universidade Federal do Paraná, Josilene Rodrigues da Silva entende que a educação feminina deve ser uma educação que torne mulheres a referência de outras mulheres, que permita o enfrentamento e a ressignificação de suas realidades, que as torne as melhores versões de si mesmas e levem ao empoderamento, de forma que:

> Discutir empoderamento de mulheres e gênero, assuntos tão contemporâneos, em um cenário em que a palavra gênero tem sido vista como uma agressão aos bons costumes da família tradicional brasileira é, antes de tudo, um ato político, uma vez que elas vão (estão) construindo e ressignificando os costumes, a cultura, as aprendizagens e relações de gênero e poder, ajudando a (re)desconstruir as formas centradas na figura masculina de exercício de poder. Nesse sentido, busquei analisar, a partir de seis entrevistas realizadas com mulheres que atuaram ou que atuam na presidência em assentamentos no município de bananeiras/PB, se há processos de empoderamento, na medida em que essas mulheres ocupam espaços que outrora foram dominados por homens. [...] Outro ponto percebido foi o fato das mulheres estarem à frente desses cargos, mesmo com os desafios apresentados, é bastante significativo, pois o exercício de poder possibilita uma mudança nas perspectivas delas sobre elas, mudança que é possibilitada pelo acesso a espaços formativos, na medida em que assumem a presidência. Além disso, o fato de serem referências para outras mulheres cria uma maior rede de diálogos entre elas e as moradoras do assentamento (SILVA, 2020, p. 89-90).

Projeto Sonho de Menina

Sendo uma ação do Fundo Social do Município da Estância Hidromineral de Águas de São Pedro, teve início em 2011, estando atualmente em sua 11ª edição, promove ações educativas para meninas de 15 anos com a realização de festa coletiva de debutante para as meninas com 15 anos de idade que residam ou estudem na estância, sendo totalmente organizado e patrocinado por mulheres munícipes que se voluntariam para serem madrinhas das debutantes.

O projeto inclui uma série de atividades educativas e de desenvolvimento pessoal, através de encontros semanais, ou quinzenais, com a realização de palestras sobre psicologia e saúde feminina, cuidados com a pele, gravidez na adolescência, empreendedorismo, política, artesanato, educação financeira, prevenção ao uso de drogas, entre outras. Também nesses encontros ocorreram oficinas para confecção das lembrancinhas a serem entregues aos convidados e convidadas no dia da festa, havendo a preocupação em agregar um valor especial pelo fato de ter sido feito à mão pela própria debutante ao invés de comprado. Com isso, as meninas realizaram um trabalho manual artístico ao lixar, pintar, decorar através de costura e colagem de contas, as caixinhas.

Uma atividade do projeto refere-se a compra por parte das debutantes dos acessórios que seriam usados na festa, consistindo em uma ida às ruas 25 de Março e Ladeira Porto Geral, em São Paulo, notórios centros de compras de bijuterias e acessórios, com ônibus fornecido pela prefeitura, acompanhadas de monitoras voluntárias e com uma verba em dinheiro doada pelas madrinhas, sendo que cada menina tem a liberdade para utilizar o dinheiro como lhe aprouver, podendo colocar em prática as aprendizagens das palestras sobre educação financeira e moda das quais participaram, cientes da responsabilidade de arcar com suas escolhas, já que os acessórios por elas escolhidos seriam por elas usados na festa.

Outra atividade nesse sentido é a escolha dos vestidos, que são alugados pelas madrinhas, e também se faz através da ida das debutantes às lojas de aluguel de trajes a rigor em Piracicaba, onde elas escolhem e experimentam os vestidos, que serão ajustados de forma personalizada e entregues alguns dias antes do evento final, cabendo às meninas e às suas famílias a responsabilidade por cuidar do mesmo e devolvê-lo ao final.

Finalmente, o projeto se completa com a realização da festa de debutante, que segue seu rito próprio, desde a recepção dos convidados, que assinam seus nomes e deixam mensagens em quadros com a foto de cada debutante, passando por um jantar oferecido por um restaurante da cidade, a cerimônia em si, com a presença de cadetes da cidade de Piracicaba, com a tradicional valsa, e para finalizar, o baile.

É de se destacar que o PSM, ao ter esse mote da realização da festa de debutante, como finalidade, agrega em si, todo um percurso educativo ao longo do ano, desenvolvendo diversas aprendizagens, através da "oportunização" de espaços e tempos para a convivência, o diálogo, vivências e experiências, que incluem palestras e oficinas direcionadas para determinados conteúdos específicos, mas também atividades que geram aprendizagens não tão intencionais, mas mesmo assim significativas, como a visita a APAE em São Pedro, a ida à Rua 25 de Março para compra de acessórios, ou a escolha do vestido para o baile, e mesmo a festa em si. Uma imensa riqueza de aprendizagens acompanha o caminho dessas meninas, aprendizagens essas, que para muitas seriam dificilmente realizadas de outra forma.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Temos nos depoimentos das meninas que dele participaram[4], registrados na dissertação de mestrado, indicativos do significado desse projeto para elas, em que se destaque as suas aprendizagens e a sua importância em suas vidas:

> Participante 1: "Ensina a ter responsabilidade, companheirismo, disciplina, compreensão e convivência com pessoas da mesma idade que você."
> Participante 2: "Acho que o projeto, além de tudo, realiza o sonho da maioria das meninas brasileiras, ter uma festa de 15 anos."
> Participante 3: "Estar participando deste projeto está sendo muito emocionante. Eu espero que muitas outras meninas possam ter a oportunidade que eu estou tendo agora. E eu estou muito grata por poder realizar um sonho que eu sempre tive desde pequena."
> Ex-participante 2: "Com o projeto aprendi a importância de seguir uma dieta balanceada para a saúde do corpo, a partir de uma palestra com uma nutricionista, também aprendi o básico de maquiagem e cuidados com a pele. "Ex-participante 2: "Foi uma experiência incrível e tudo o que eu aprendi e vivi durante aquele ano irei levar para toda minha vida. A importância desse projeto foi que eu pude realizar um sonho e aprender coisas novas."
> Ex-participante 2: "Se não houvesse o projeto acredito que eu não poderia ter vivenciado uma oportunidade de conhecer pessoas e ter um certo laço de amizade com elas. E se eu não tivesse tido essa oportunidade de ter uma festa de debutante eu não conseguiria ter uma festa de 15 anos e não teria realizado esse meu sonho de criança."
> Ex-participante 2: "Sim, pois a oportunidade de fazer parte desse projeto é para todas as meninas que moram em Águas de São Pedro e não faz diferença sua classe social, quando fazia parte eu pude ver meninas de diferentes classes sociais sendo tratadas da mesma forma." (AQUINO PEREIRA, 2015, p 150-157).

Entendemos esse projeto como de grande aspecto de complementaridade à educação escolar, pois além de favorecer a permanência das alunas na escola, por ser esse um critério de permanência no projeto, desenvolve a autoestima, a socialização, estimulando o interesse pela reflexão sobre o futuro, especialmente profissional, valorizando-se assim, para as jovens, o próprio papel do estudo e da escola em suas vidas, além de complementar sua formação em diversas outras áreas, não tradicionalmente escolares, inclusive, permitindo a aprendizagem de que sonhos podem ser transformados em realizações, e para tanto, no caso do projeto, mas acreditamos que na maioria das situações, se torna necessário esforço, dedicação e interesse.

O projeto dá a essas meninas um momento de vitória em suas vidas, traduzida em muitas de suas falas como "realização de um sonho", e nisso vemos um importante referencial para futuros sonhos e futuras realizações, que sejam o ingresso em uma universidade, a conquista de uma promissora vaga de emprego, o ingresso em um partido político, conquistas profissionais, etc... e o PSM estimula exatamente que essas meninas sonhem e acreditem que podem realizar-se.

Educação da mulher indígena

Assim como diversos são os povos originários no hoje chamado Brasil, 305 povos indígenas falantes de 274 línguas diferentes segundo o censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2012), diversas

[4] Estão identificadas como Participantes as meninas com idade de 15 anos completos e alunas do 9º ano da EMEF Maria Luiza Fornazier, em Águas de São Pedro, que participaram da 4ª edição do Projeto. Como Ex-Participante temos uma representante da 1ª edição, que no momento da pesquisa estava com 19 anos.

também são as formas que assumem a educação tradicional indígena e a maneira como promovem a educação das mulheres indígenas. Em alguns povos essa educação ocorre separadamente daquela destinada aos homens, em outros povos não existe essa diferenciação.

Variadas também são as práticas sociais que envolvem as mulheres indígenas desses povos e consequentemente variados os processos educativos que nelas se produzem. Na pesquisa de doutorado do autor com os(as) estudantes indígenas da UFSCar, muitas histórias de suas aldeias que envolvem suas práticas sociais foram compartilhadas pelas participantes e outras foram encontradas em levantamentos bibliográficos para a pesquisa e para a produção de artigos sobre educação indígena.

Aqui reproduzimos algumas para ilustrar processos educativos especificamente em práticas de mulheres indígenas de alguns povos. Reiteramos que trata-se apenas de uma diminuta mostra da riqueza em variedade daqueles que existem no cotidiano desses povos milenares, que criam e recriam suas vivências, em suas lutas pela vida, pela terra, por seus direitos e pela manutenção de sua cultura e de conhecimentos.

Um exemplo que trata da prática social da produção da farinha de mandioca do povo Xacriabá, da Aldeia Caatinguinha, em Minas Gerais, na qual após o plantio e a colheita que são feitos por homens, todo o processo cabe às mulheres, havendo interações e divisão de funções entre as mais velhas que descascam, espremem e preparam as raízes sob a observação das mais novas que cuidam da parte da sua torra, sugerindo um espaço de ensino e de aprendizagem intergeracional (TEIXEIRA, 2008).

Na Aldeia Verde, do povo Tikmũ'ũn-Maxakali, as mulheres aprendem com as mulheres (MAGNANI, 2018) os diversos conhecimentos e práticas que incluem saber perceber a chegada dos *yãmĩyxop*, espíritos que visitam a aldeia e cantar ritualisticamente com a boca fechada em sua homenagem, prerrogativa das mulheres, conhecendo as comidas específicas que devem ser oferecidas a cada um deles. Cabe a elas também o conhecimento do parentesco tanto entre humanos quanto com os seres espirituais, parentesco que é o elo mais forte de manutenção de sua sociedade. Essas aprendizagens e outras relacionadas à produção de cestas e tecidos com o trançado de embaúba pela proximidade, pela imitação, pelo afeto, entre avós, mães, tias, filhas, netas e sobrinhas de forma que aprendem sem que sejam ensinadas (MAGNANI, 2018).

Podemos questionar a realidade de alguns povos originários que diferenciam os papéis e funções por gênero e perpetuam essa diferenciação através de suas práticas sociais, mas torna-se necessário que façamos um exercício de interpretação no sentido de perceber que as dicotomias e oposições que consideramos entre não indígenas nem sempre fazem sentido dentro das cosmovisões e das epistemologias de muitos desse povos, de forma que ao invés de oposição, a ideia de contiguidade parece mais adequada (ALVARENGA, TUGNY, 2009).

A pesquisadora indígena do povo Pankararu, Elisa Urbano Ramos, estuda sobre equidade de gênero e a luta das mulheres indígenas, dentro do campo do feminismo indígena, sob a perspectiva do feminismo comunitário, que o entende como ação permanente de luta contra o patriarcalismo e a colonialidade, que no caso das mulheres indígenas também se destaca a luta pela proteção do meio ambiente e respeito aos demais seres vivos e ao planeta.

Embora reconheça a influência do patriarcado e do machismo nas aldeias, Ramos (2019) também mostra a existência de equidade entre homens e mulheres, tendo as mulheres como guardiãs dos ensinamentos sagrados, a mãe de toda a criação, destacando que muitos povos

originários não possuem essa divisão de papéis por gênero de forma muito acentuada, em alguns casos nem existindo, de forma que existem pajés homens e mulheres, assim como caciques de ambos os gêneros, com a existência de diversas lideranças indígenas mulheres, também fruto de processos educativos que ocorrem nas aldeias.

Sobre esse protagonismo das lideranças indígenas femininas, em 2014, as mulheres indígenas do coletivo Voz das Mulheres Indígenas em parceria com a ONU Mulheres elaborou uma metodologia de consulta para identificar as demandas e as necessidades das mulheres indígenas no país, com a criação do projeto "Voz das Mulheres Indígenas", que culminou com a produção da Pauta Nacional das Mulheres Indígenas (PNMI), alcançando 104 povos indígenas em todo o território atualmente chamado brasileiro, fortalecendo as lideranças femininas indígenas, de forma que 23 líderes indígenas foram reunidas em uma rede nacional de diálogo e articulação que resultou em uma forte conexão entre essas mulheres e suas organizações locais e na construção conjunta de uma agenda de trabalho, com a realização da I Marcha das Mulheres Indígenas "Território: nosso corpo, nosso espírito", ocorrida em 13 de agosto de 2019, um marco histórico para as mulheres indígenas no que se refere à organização política e visibilidade das demandas dos seus povos (ONU MULHERES BRASIL, 2020).

Na PNMI muitas das demandas apresentadas por elas se referem à educação, formação e capacitação voltadas às mulheres indígenas, como:

> • Garantir leis específicas e diferenciadas para a mulher indígena em situações de violência e fornecer às mulheres indígenas capacitações e informações e sobre a rede de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica;
> • Capacitar as mulheres indígenas para a realização de denúncias de violência doméstica;
> • Capacitar as mulheres indígenas para que façam denúncias de violações de direitos às polícias e ao Ministério Público;
> • Intercâmbio entre as mulheres indígenas de lições aprendidas e boas práticas;
> • Formação e capacitação política das mulheres indígenas;
> • Envolvimento da comunidade, em especial as mulheres indígenas nas ações de conhecimento e informação dos direitos dos povos indígenas;
> • Promover atividades de formação de lideranças entre as mulheres jovens indígenas.
> • Creches para as crianças (as mães em busca de autonomia/geração de renda);
> • Transmissão dos conhecimentos tradicionais as mulheres jovens para valorização cultural (artesanatos, práticas culturais/danças, manutenção da língua materna "arma de defesa");
> • Promover o acesso de mulheres indígenas ao ensino público, especialmente a cursos técnicos e universitários (VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS, 2020).

E algumas voltadas para a educação dos homens indígenas sobre os direitos das mulheres, como "Levar as informações sobre a Lei Maria da Penha e outros direitos das mulheres aos homens indígenas".

Por fim tem sido cada vez mais percebida a presença de mulheres estudantes indígenas nas universidades, nas quais enfrentam diversos desafios e dificuldades, por serem indígenas e por serem mulheres, como registrado em diversas pesquisas, inclusive na que o autor está envolvido no momento, transformando a universidade em mais um campo de resistência e luta, dando continuidade às lutas históricas dos povos originários.

Considerações

Sob uma perspectiva feminista e decolonial, entendendo a educação em sua historicidade como produção social, na amplitude de sua presença como processo educativo nas diversas práticas sociais, em que se considerem as especificidades e as demandas de grupos sociais, dentre os quais as mulheres, consideramos a educação voltada às mulheres como um campo de lutas, resistência, afirmação, formação e mobilização.
Diante disso, destacamos que qualquer educação que se destine a todos/as ou exclusivamente ou predominantemente a determinados grupos da sociedade, seja para mulheres, para idosos, para crianças, ou para quem quer que seja, que for produzida por outros que não as próprias pessoas a que se destinam, serão sempre somente uma "educação para" e não uma "educação para/(dos)das/pelos(as)", de forma que uma "educação para/das/pelas mulheres" só se torna realidade quando estas são suas protagonistas, idealizadoras e gestoras.
É esse tipo de educação que devemos buscar para as mulheres, e para a sociedade como um todo. Uma educação abrangente, que vise a libertação, que possibilite questionamentos, transformações e que seja pautada no afeto, na cooperação e na igualdade.
Podemos pensar em diversos âmbitos e diversos objetivos específicos para esse tipo de educação, como o âmbito daquela educação que se destina a atender as demandas das mulheres para que exerçam plenamente o ser mulher na sociedade em que estejam inseridas; como o âmbito da educação que, produzida por mulheres, se destine a toda sociedade no sentido de combater o machismo, o patriarcalismo, a discriminação e fundamentar bases sólidas para relações intergênero mais igualitárias, respeitosas, colaborativas.
Uma educação das/para/pelas mulheres é uma educação que reconhece a sua participação, as suas conquistas e as suas potencialidades, e não que as oculte da história, entendendo e fazendo entender seus anseios por uma sociedade que eduque, em todas as suas práticas, para o ser mais e para a vida em harmonia entre seres humanos, independente do gênero, e na harmonia destes e destas com os demais seres vivos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVARENGA, Ana Cristina Santos; TUGNY, Rosângela Pereira de. Apresentação. In: ALVARENGA et al. **Koxuk Xop** / Imagem. Fotografias tikmu'un da Aldeia Verde. Ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009.

AQUINO PEREIRA, M. J. **Novas perspectivas da complementaridade entre educação não formal e formal:** Vislumbres do "Programa Educacional Girassol" em Águas de São Pedro. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano (UNISAL), Americana, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. V. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais:** a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

DINIZ, C. A. N. **O protagonismo das mulheres nos movimentos sociais de periferia:** memórias e experiências dos Clubes de Mães da Zona Sul de São Paulo (1972-1988). Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2018.

DIONISIO, Bianca Waylla Ribeiro. **Cuidados em saúde às mulheres em situação de rua**: estratégias, serviços e cuidados na realidade brasileira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Sobral, 2021, 114 f.

FERRARA, J. A. Diálogos entre Colonialidade e Gênero. **Rev. Estud. Fem**. 27 (2), 2019.

FIRMINO, M. **Pobreza menstrual: por que é uma questão de saúde pública?**. Politize. 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/pobreza-menstrual/. Acesso: 5 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. (Org.). **Políticas do pré-Escolar no Brasil** − a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** características gerais dos indígenas: resultado do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Nas redes do conceito de gênero. Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MAGNANI, Claudia, **Ũn Ka'ok - mulheres fortes**: uma etnografia das práticas e saberes extra-ordinários das mulheres tikmũ'ũn - maxakali. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. 386 f.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.29-46.

ONU MULHERES BRASIL. **Coletivo Voz das Mulheres Indígenas e ONU Mulheres lançam livro e site em live no Dia Internacional dos Direitos Humanos.** ONU Mulheres, 09.12.2020. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/coletivo-voz-das-mulheres-indigenas-e-onu-mulheres-lancam-livro-e-site-em-live-no-dia-internacional-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

PATEMANN, Carole. **Críticas feministas a la dicotomia público/ privado.** Perspectivas feministas em teoria política. Barcelona: Paidós, 1996.

PLATÃO. **A república**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

RAMOS, Elisa Urbano. **Mulheres lideranças indígenas em Pernambuco, espaço de poder onde acontece a equidade de gênero**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019. 100f.

RODRIGUES, Giseli. Tavares. Souza. **História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974 - 1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados/MS, 2019, 172f.

SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; OLIVEIRA, Marília Tomaz de; ANDRADE, Helena Cristina Nunes de. Movimento comunitário dos Clubes-de-Mães em Campina Grande: recorte de gênero e democracia. **Revista Ártemis**, vl. 10, Jun 2009, p. 34-44.

SCAVONE, Darci Terezinha de Luca. Marcas da história da creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984). Dissertação (Mestrado). Itatiba, 2011.167 f.

TEIXEIRA, Isis Aline Vale. **Conhecendo a Vida Das Mulheres Xakriabá**: Gênero e Participação. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Educação e Inclusão Social. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, 233 f.

SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale**: lês féministes françaises et lês droits de l 'homme. Paris: Editions Albin Michel S. A., 1998.

VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS. **Pauta nacional das mulheres indígenas.** ONU Mulheres Brasil (Online), 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

A POLÍTICA DE SAÚDE E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Mayara Simon Bezerra[1]
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira[2]
Maria Cristina Piana[3]

Introdução

A violência sexual contra crianças e adolescentes é um fato presente na realidade brasileira e em muitos lares, seja na modalidade intrafamiliar, aquela cometida no âmbito doméstico, extrafamiliar, por pessoas próximas ou desconhecidos ou exploração sexual, envolvendo uma rede de comercialização dos corpos de crianças e adolescentes para fins sexuais.
Ao serem vítimas de violência, crianças e adolescentes têm seus direitos violados, e a violência sexual é uma das mais cruéis violações de direitos que um ser humano em condição de poder e força superior pode cometer contra crianças e adolescentes, podendo prejudicar seu desenvolvimento físico e emocional.
Quando constatada a violação, estes são inseridos nas políticas de atendimento, com destaque para a política de saúde, que oferta os primeiros cuidados as vítimas devido a violação pela qual foram vítimas e consequências da mesma. Por meio desta, são ofertados serviços médicos, psicológicos, assistenciais, dentre outros, em que a integração entre os profissionais de atendimento e o trabalho interdisciplinar se torna fundamental, para que a criança e adolescente não sejam revitimizados novamente ao passarem pelos serviços de saúde, recebendo um atendimento adequado, a fim de superar a violação das quais foram vítimas, e tenham sua condição e direitos de pessoa em desenvolvimento garantidos.

Violência sexual contra crianças e adolescentes

A violência apresenta-se sob diversas formas em nosso país e no mundo, estando presente em todas as sociedades, através das relações estabelecidas na sociedade desde seus primórdios: "O viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces" (ODALIA, 2006, p13).

[1] Doutoranda em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - UNESP campus de Franca (Brasil). Bolsista Capes. Docente do curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos - UNIFEB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA). E-mail: mayarasimonbe@yahoo.com.br
[2] Doutora em Serviço Social. Docente Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - UNESP campus de Franca e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (Brasil). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS). E-mail: cirlene.oliveira@unesp.br
[3] Doutora em Serviço Social. Docente Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual Paulista - UNESP campus de Franca (Brasil). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA). E-mail: cristina.piana@unesp.br

Integrando a vida cotidiana, passa-se por despercebida, na maioria das vezes, por ser considerada algo natural do dia-a-dia. Todos nós possuímos de certa forma, um convívio diário com a violência, mesmo que isso se dê com intensidades e formas diferenciadas.
Uma das formas de violência que vem crescendo e muitas vezes passa como despercebida, sendo o assunto ainda considerado um tabu por uma parcela da sociedade é a violência sexual contra crianças e adolescentes.
A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma das formas de violência mais persistente e cruel de violação aos direitos humanos deste segmento, perpassando a história e o tempo e também pode ser considerada uma questão de gênero, visto que a maioria das vítimas são do sexo feminino. "A violência sexual é uma das manifestações da violência de gênero mais cruéis e persistentes. Diz-se persistente porque a violência sexual atravessa a história e sobrevive." (BRASIL, 2011, p. 9).
No Brasil, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são considerados criança aqueles com até 12 (doze) anos de idade incompletos e adolescente aqueles de 12 a 18 anos de idade (BRASIL, 2015, p. 13). Estes dias após dia vêm sendo vítimas de violência no Brasil, incluindo a violência sexual, fato presente na realidade brasileira.

> A violência sexual, cuja compreensão remonta a uma trama de raízes profundas, produz consequências traumáticas e indeléveis para quem a sofre. Por atravessar períodos históricos, nações e fronteiras territoriais, e permear as mais diversas culturas, independente de classe social, raça-etnia ou religião, guarda proporções pandêmicas e características universais. (BRASIL, 2011, p. 11).

A violência sexual contra crianças e adolescentes pode levar a graves consequências no âmbito psicológico e social, afetando a formação física e psíquica, a valorização de si e dos outros, a afetividade, personalidade e valores. É uma das formas mais cruéis de violação de direitos, uma correlação desigual de forças.

> [...] caracteriza-se por atividades sexuais inapropriadas para a idade e o desenvolvimento psicossexual de crianças e adolescentes. Pode ocorrer por meio de sedução, ameaça, chantagem ou força.
> Essa violência expressa-se de duas formas diferentes: o abuso, no qual há um relacionamento sexual de caráter forçado, e a exploração sexual, em que as relações se revestem de um caráter comercial e mercantil (GRACIANI, 2013, p.49).

Este tipo de violação, também conhecida como abuso sexual, também pode ser compreendida como:

> [...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyerismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia. (BRASIL, 2002, p. 13).

Conforme mencionado, pode ocorrer com ou sem contato sexual, a exemplo de toques ou beijo forçado, no qual todo ato ou jogo sexual, praticado por um adulto contra uma criança ou adolescente, tendo como finalidade a satisfação sexual do adulto é considerado violência sexual. Também é considerado o fato do agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com outras pessoas, incluindo também a produção de vídeos de caráter sexual.
O Código Penal Brasileiro estabelece que a pessoa que comete estupro contra menores de 14 anos de idade pode ter a pena de 8 a 15 anos de reclusão, podendo aumentar dependendo da conduta e gravidade que o ato pode gerar.

> Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos:
> Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.
> § 1º Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no **caput** com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.
> § 2º (VETADO)
> § 3º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave:
> Pena - reclusão, de 10 (dez) a 20 (vinte) anos.
> § 4º Se da conduta resulta morte:
> Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos.
> § 5º As penas previstas no **caput** e nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo aplicam-se independentemente do consentimento da vítima ou do fato de ela ter mantido relações sexuais anteriormente ao crime. (BRASIL, 1940).

Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2022) apontam que de Janeiro de 2022 até a primeira quinzena do mês de Março de 2022 foram registrados no Brasil 2.569 denúncias e 4.011 violações contra crianças e adolescentes no que diz respeito a violência sexual, conforme podemos observar.

Gráfico 1 – Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes por Estado

FONTE: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2022).

O Estado de São Paulo lidera em número de denúncias e violações, o que não significa que é o Estado que possui o maior número de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, pois nestes casos a subnotificação é algo alarmante, visto a dificuldade da denúncia dos

mesmos, estimando que dos casos que chegam a ser denunciados, mais do triplo são subnotificados.
As campanhas e mobilizações podem contribuir para um maior número de notificações em um Estado se comparado a outro, assim como o acesso da população aos canais de denúncias, demonstrando a necessidade de trazer o tema a visão pública.
Crianças e adolescentes vítimas de violência sexual também são vítimas de violência física, psicológica e negligência. São ameaçados, negligenciados e castigados fisicamente como forma de punição e perpetuar a violência, mostrando "uma parte" do que pode acontecer caso fale com alguém.
A prática desta forma de violência pode desencadear o "ciclo da violência", onde o abuso sofrido na infância pode trazer reflexos na vida adulta, inclusive levando à prática do mesmo.
A violência sexual é classificada em três modalidades: intrafamiliar, extrafamiliar e exploração sexual.
A violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes é aquela praticada no âmbito do lar, por alguém que tem uma relação de confiança ou poder sobre a vítima. É uma violação frequente no Brasil, que envolve mais da metade dos casos registrados no país e pode ser observada na dinâmica de muitos grupos familiares e que, na maioria das vezes, fica longe da visão pública. Envolve uma inter-relação de fatores, como político, social, econômico, cultural, dentre outros, permeando todas as classes sociais, independentemente de gênero, raça, etnia, religião.
Na violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, a família, que era considerada como um refúgio, um porto seguro, pode se tornar um cárcere privado, onde a criança e o adolescente não sabem o quanto isso vai durar, se sairão vivos ou não. Este fato acaba descumprindo o artigo primeiro do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê a proteção integral de crianças e adolescentes, negando-lhes os seus direitos fundamentais, já que esta é uma das formas de violência contra crianças e adolescentes que ocorre no ambiente familiar. O abusador é ligado à vítima por laços consanguíneos, afinidade ou responsabilidade, como por exemplo: pai, mãe, avós, tios, irmãos, padrasto, madrasta, cunhados, etc.
A prática da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes afeta o seu desenvolvimento, viola seus direitos e é provocada por aqueles que deveriam ser seus protetores e assegurar seus direitos - pais, mães, padrastos, madrastas, tios, tias, avós - pessoas que seriam seu porto seguro. Não é somente um crime contra a liberdade sexual da criança e adolescente, mas passa a ser uma violação dos direitos ao respeito, à dignidade, à liberdade, à convivência familiar saudável e facilidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, social e sexual.
A violência sexual extrafamiliar é aquela que ocorre fora do âmbito do lar da vítima, quando o abusador é geralmente alguém que a criança ou adolescente conhece e confia, faz parte de seu círculo social ou também pode ser um desconhecido, ou seja, é cometido por uma pessoa sem vínculo familiar ou relação de consanguinidade com a vítima. Nestes casos também pode ocorrer em instituições de atendimento à criança e adolescente, como abrigos, unidades de internação, dentre outros locais.
A exploração sexual pode ser compreendida como uma relação de mercantilização e abuso do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais, organizados em redes de comercialização local e global, estando ligada a um comércio liderado por aliciadores, clientes

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

e agentes. Esta modalidade envolve alguns contextos, como: exploração sexual no contexto de prostituição, tráfico para fins de exploração sexual, exploração sexual no contexto de turismo e pornografia infanto-juvenil.

Crianças e adolescentes vítimas de violência sexual não esquecem esse fato, e mesmo que não se lembrem, trazem consigo o que aconteceu, podendo afetar as emoções e os relacionamentos durante a vida. As consequências desse ato na vida destas crianças e adolescentes afetam seu presente e o futuro, podem depender da fase evolutiva em que se encontram e de alguns fatores, como: relação entre o agressor e a vítima, personalidade da vítima, frequência e duração do abuso, tipo e gravidade, reação das pessoas ao saberem do ocorrido.

A maior parte das estatísticas apontam o pai da vítima como maior abusador, seguido pelo padrasto e as meninas são as maiores vítimas, assumindo, em alguns casos, o papel da mãe, papel de esposa. Os meninos também sofrem este tipo de violência. A mãe, na maioria das vezes, é conivente com o abuso, sendo submissa ao companheiro, pois em alguns casos pode ter sido vítima desse tipo de violência, mas também pode assumir o papel de protetora, denunciando o fato. Algumas características podem ser encontradas em comum nos abusadores, como "[...] personalidade antissocial, paranoia, impulsividade, baixa tolerância à frustração, sentimentos de inferioridade ou de insuficiência, infância violenta, estresse, álcool ou drogas." (FERRARI, 2002, p. 92).

Os casos de violência sexual contra criança demoram para serem descobertos e denunciados, devido constantes ameaças às vítimas, pacto de silencio que perpetua a violação e também o tabu que esta violação ainda é na sociedade atual, no qual muitos preferem não se envolver mesmo suspeitando de algo.

Quando a violência é denunciada, um dos encaminhamentos é inserir as vítimas nas políticas de atendimento, a fim de garantir que outros direitos não sejam violados e estas possam superar a violação da qual foram vítimas. Uma das políticas que estas devem ser inseridas é a política de saúde.

Saúde e violência sexual: atendimento às vítimas

Dentre as políticas públicas e sociais que atendem crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, a política de saúde merece destaque, pois é na saúde que estes recebem os primeiros atendimentos decorridos da violação que foram vítimas e consequências da mesma.

A violência sexual pode deixar marcas no qual é necessário atendimento na política de saúde, devido sua gravidade e riscos de permanência durante o desenvolvimento das vítimas. Medo, pânico, baixa autoestima, depressão, síndrome do pânico, enurese, entre outros são algumas das consequências que a violência sexual pode causar em crianças e adolescentes, além de doenças sexualmente transmissíveis.

> A violência sexual repercute na saúde física - desde o risco de contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis, entre elas, o HIV, até gravidez indesejada, agravando o quadro já traumático –, e na saúde mental da pessoa – quadros de depressão, síndrome do pânico, ansiedade e distúrbios psicossomáticos. É preciso entender que, para quem sofreu tal crime, o simples fato de ter de procurar o sistema de saúde e/ou delegacia de polícia, é já um agravo resultante dessa violência. (BRASIL, 2011, p. 14).

Ao chegar nos serviços de saúde a vítima precisa ser acolhida, ouvida e atendida em sua totalidade, precisa se sentir segura no local de atendimento no qual "[...] o processo de acolhimento e orientação profissional tem de ser livre de julgamentos ou valores morais." (BRASIL, 2011, p. 15).

Para atendimento das vítimas é necessário a garantia de um espaço com privacidade e sigilo profissional, proporcionando um ambiente de acolhimento e escuta que respeite a vítima e compreenda a gravidade do fenômeno. Praticas que levem a revitimização devem ser evitadas, como o depoimento da vítima por mais de uma vez no mesmo local de atendimento a diversos profissionais, levando a vítima a reviver a situação de violência inúmeras vezes. Aqui o trabalho em equipe, interdisciplinar é fundamental.

A equipe mínima de atendimento precisa ser composta por médicos, assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos, além da necessidade nos serviços que são de referência alguns especialistas, como pediatras, cirurgiões, infectologistas, psiquiatras, traumatologistas e outros profissionais. Além disso as unidades de saúdem devem possuir em condições adequadas local, equipamentos e materiais a disposição dos profissionais durante o atendimento.

> As unidades de saúde e os hospitais de referência devem estabelecer fluxos internos de atendimento, definindo profissional responsável por cada etapa da atenção. Isso deve incluir a entrevista, o registro da história, o exame clínico e ginecológico, os exames complementares e o acompanhamento psicológico. Os fluxos devem considerar condições especiais, como intervenções de emergência ou internação hospitalar. (BRASIL, 2011, p. 21).

A complexidade da violência exige dos profissionais a formação continuada, conhecendo assim os fenômenos sociais que envolvem a temática da violência sexual, proporcionando atendimento humanizado as vítimas, as acolhendo, respeitando em suas diversidades, livre de todo e qualquer julgamento.

O atendimento humanizado na saúde compreende desde a recepção das vítimas até a escuta e atendimento, as respeitando e se solidarizando, compreendendo as demandas e expectativas apresentadas, buscando formas de superar a violação e seus traumas, proporcionando que direitos que outrora foram violados possam ser garantidos, além de sua proteção.

O conhecimento das legislações existentes também é de suma importância, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015), Código Penal (BRASIL, 1940) e do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990), visto que estamos falando sobre o atendimento na política de saúde, sendo assim necessário conhecer o funcionamento do sistema.

Quanto o atendimento, este deve seguir as orientações estipuladas pelo Ministério da Saúde, além da obrigatoriedade da denúncia e notificação de qualquer caso suspeito que chegue ao estabelecimento de saúde e que o profissional tenha conhecimento. Ressalta-se que os casos suspeitos ou confirmados de violência sexual contra crianças e adolescente tem a obrigatoriedade de serem comunicados a Vara da Infância e Juventude e ao Conselho Tutelar. Além disso, conforme preconizado pelo Ministério da Saúde, os profissionais devem realizar a notificação através da Ficha de Notificação/Investigação de Violência Doméstica, Sexual e/ou outras Violências (BRASIL, 2011, p. 114).

Todo atendimento realizado deve ser informado a vítima e seu responsável, respeitando-a, sem nenhum julgamento ou preconceito por parte do profissional com a vítima ou sua família, que muitas vezes também precisa de atendimento e ser acompanhada pela equipe de saúde.

> [...] devem ser informadas, sempre que possível, sobre tudo o que será realizado em cada etapa do atendimento e a importância de cada medida. Sua autonomia deve ser respeitada, acatando-se a eventual recusa de algum procedimento. Deve-se oferecer atendimento psicológico e medidas de fortalecimento a mulher e adolescente, ajudando-as a enfrentar os conflitos e os problemas inerentes à situação vivida.
> Contribuir para a reestruturação emocional e social [...] é um componente importante que deve ser observado por todos os membros da equipe de saúde, em todas as fases do atendimento. O atendimento psicológico deve ser iniciado o mais breve possível, de preferência desde a primeira consulta, mantido durante todo o período de atendimento e pelo tempo que for necessário. Todos os profissionais de saúde têm responsabilidade na atenção às pessoas que se encontram nessa situação. (BRASIL, 2011, p. 21).

O atendimento psicológico é fundamental nestes casos, quanto mais tarde a criança ou adolescente forem inseridos, maiores são as chances de desenvolvimentos de traumas que podem perdurar na vida adulta. Os demais atendimentos, com médicos, enfermeiros, assistentes sociais e demais profissionais também são importantes, pois assim as vítimas são atendidas e vistas em sua totalidade, como pessoas que tiveram seus direitos fundamentais violados e agora precisam ser ouvidas e protegidas, sendo a interdisciplinaridade parte fundamental no atendimento a criança e adolescente vítimas de violência sexual.

> Por vir acompanhada de particularidades capazes de elevar as dificuldades dos profissionais que lidam com a criança vítima, a família e o abusador, a violência sexual intrafamiliar não pode ser enfrentada de forma fragmentada, sob pena de tal intervenção não surtir efeitos benéficos. Em consequência, como se tem sustentado, ela requer uma proposta de trabalho de cunho interdisciplinar por suas múltiplas implicações no âmbito pessoal e familiar, social e legal. (AZAMBUJA, 2013, p. 497).

O trabalho interdisciplinar proporciona atendimento integral as vítimas, evita a revitimização e cada profissional, dentro da especialidade de sua profissão pode contribuir para melhor atendimento e resolutividade do caso, "[...] é condição que requer abordagem intersetorial, multiprofissional e interdisciplinar, com importante interface com questões de direitos humanos, questões policiais, de segurança pública e de justiça." (BRASIL, 2011, p. 23).
Os profissionais, durante o atendimento, além do sigilo profissional, que é um dever ético, devem se atentar para algumas questões especificas, registrando os seguintes pontos para prosseguimento do atendimento e encaminhamentos necessários:

Quadro 1 - Registro de Encaminhamento.

HISTÓRIA DA VIOLÊNCIA
Registrar em prontuário:
1) local, dia e hora aproximada da violência sexual.
2) tipo(s) de violência sexual sofrido(s).
3) forma(s) de constrangimento utilizada(s).
4) tipificação e número de autores da violência.
5) órgão que realizou o encaminhamento

PROVIDÊNCIAS INSTITUÍDAS
Verificar eventuais medidas prévias:
1) atendimento de emergência em outro serviço de saúde e medidas realizadas.
2) realização do Boletim de Ocorrência Policial.
3) realização do exame pericial de Corpo de Delito e Conjunção Carnal.
4) comunicação ao Conselho Tutelar ou a Vara da Infância e da Juventude (para crianças e adolescentes).
5) outras medidas legais cabíveis.

ACESSO À REDE DE ATENÇÃO
Verificar o acesso e a necessidade da mulher às diferentes possibilidades de apoio familiar e social, incluindo-se a questão de abrigos de proteção.

FONTE: Brasil (2011, p. 22)

O atendimento na política de saúde precisa estar integrado e na mesma direção dos atendimentos nas demais políticas, visto que as crianças e adolescentes passam pela rede e a integração desta é fundamental para resolução do caso e proteção das vítimas.
Cabe lembrar que em alguns casos as vítimas de violência sexual chegam aos serviços de saúde devido outras demandas, como possíveis problemas psicológicos ou de comportamento, doenças, ferimentos, enurese e outras queixas. Nestes casos o saber profissional faz toda diferença, no qual a capacidade de identificar os possíveis sinais e sua notificação pode fazer com que uma criança e adolescente deixe de ser vítima de violência sexual.
A notificação dos casos de violência contra crianças e adolescentes pode ser entendida como

> [...] uma informação emitida pelo Setor Saúde ou por qualquer outro órgão ou pessoa, para o Conselho Tutelar, com a finalidade de promover cuidados sociossanitários voltados para a proteção da criança e do adolescente, vítimas de maus-tratos. O ato de notificar inicia um processo que visa a interromper as atitudes e comportamentos violentos no âmbito da família e por parte de qualquer agressor. (BRASIL, 2002, p. 14).

Convém lembrar que a política de saúde é porta de entrada para garantia de direitos que anteriormente foram violados, sendo necessário a luta de todos para fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), que mesmo diante de corte de recursos, sobrecarga de demanda, continua a fornecer atendimento gratuito e de qualidade à população e àqueles que são vítimas de violência.
Em alguns casos as vítimas enfrentam longas filas para receber o atendimento, reforçando assim a necessidade de organização da população para que os serviços sejam ofertados e que o quadro de profissionais esteja de acordo com a demanda, cobrando do poder público o

funcionamento dos serviços e a garantia de um Sistema Único de Saúde para todos e com qualidade nos atendimentos prestados.

Considerações Finais

Em virtude dos fatos mencionados podemos compreender a importância do atendimento das vítimas na política de saúde, pois pode prevenir situações de traumas futuros, além de proporcionar atendimento humanizado e proteção.
Alguns casos de violência podem chegar aos serviços de saúde com outras queixas, nestes casos o profissional exerce papel fundamental para identificar a violência sexual e acolher a vítima.
O profissional de saúde deve assumir uma postura de ouvir, sem julgamentos e pré-conceitos, estabelecendo com a criança e adolescente uma relação que busque superar todos os tipos de violência, e a possibilidade de um desenvolvimento sadio e seus direitos assegurados, superando a violação da qual foram vítimas. As crianças e adolescentes precisam se sentir acolhidos pelos profissionais, pois só assim se sentirão seguros para falar sobre a violência da qual foram vítimas.
E a cada um de nós cabe o dever de denunciar os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, garantir que direitos sejam efetivados e não violados, em uma luta que começa e recomeça todos os dias e não pode terminar, para que assim todas as crianças e adolescentes possam ter um desenvolvimento livre de toda e qualquer forma de violação.

Referências

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. A interdisciplinaridade na violência sexual. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 115, p. 487-507, jul./set. 2013**.**

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1940. Retificado em 3 jan. 1941.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde:** um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes:** norma técnica. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/paineldedadosdaondh. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Visão histórica da infância e a questão da violência. In: FERRARI, Dalka Chaves de Almeida; VECINA, Tereza Cristina Cruz**. O Fim do Silêncio na Violência Familiar:** teoria e prática. 4ªed. São Paulo: Ágora, 2002.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Crianças e adolescentes têm direitos:** conheça o Sistema de Garantia de Direitos e saiba como participar. 1ªed. São Paulo: CONDECA: Manufatura de ideias, 2013.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A GRADUAÇÃO EM SEGUNDO PLANO: UM ESTUDO SOBRE AS ESTUDANTES CASADAS E MÃES QUE INGRESSARAM NO CURSO DE PEDAGOGIA

Virgínia Laís de Souza[1]

Introdução

Ainda que não sejam discussões recentes, as demandas trazidas pelos estudos de gênero têm se mostrado, nas últimas décadas, cada vez mais urgentes e disseminadas entre a sociedade. A existência de sistemas desiguais e opressores, que dificultam a inserção feminina em diversos ambientes, já não parece mais passível de dúvida. Entretanto, ainda estamos distantes de uma realidade que reorganize funções, tarefas, modos de existir sem que se crie um abismo entre homens e mulheres.

A partir dessas inquietações, a pesquisa teve início no ano de 2020. Primeiro, com estudo bibliográfico e acompanhamento de dados estatísticos, buscando compreender as desigualdades mais frequentes entre os sexos (como, para o público feminino, em relação aos salários inferiores e o maior número de horas dedicadas a tarefas domésticas).

Em seguida, foi iniciada uma pesquisa a partir de aplicação de um questionário online contendo 32 perguntas que possibilitaram delimitar o público respondente (idade, constituição familiar, classe social), os maiores desafios em relação à própria rotina doméstica, além de questões sobre o feminismo de maneira ampliada. Tivemos a participação de 11 graduandas de Pedagogia, com idades entre 22 e 47 anos, estudantes de uma instituição privada da cidade de Santo André/SP. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e suas identidades foram preservadas, conforme solicitação do Comitê de Ética em Pesquisa[2].

Primeiros apontamentos

O feminismo não é para todas. A afirmação, embora não seja uma novidade, parece cada vez mais verdadeira quando circulamos por outras bolhas que não a nossa. Como mulher branca, cis, de classe média, docente, com estudos em graduação e pós-graduação, tenho cada vez mais consciência do meu lugar de fala e dos privilégios dos quais disponho. Por isso, também é crescente a necessidade de lançar questionamentos e me aproximar de histórias e contextos distintos, pois só assim parece possível iniciar um diálogo que realmente possa ser entendido na concepção da alteridade.

Quando analisamos as chamadas ondas do feminismo, ainda que se deva ressaltar que não se trata de algo absolutamente definido como reivindicações pertencentes a momentos distintos, mas muito mais a categorizações justificadas para fins didáticos, sabemos o quanto

[1] Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Docente da Faculdade Estácio de Santo André. E-mail: virginia_lais@yahoo.com.br

[2] A aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa pode ser consultada a partir do CAAE de número 26260619.4.0000.5581.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

a luta feminista avançou nas últimas décadas, inclusive no Brasil. Há, entretanto, especificidades em cada luta e as demandas não podem ser menosprezadas ou hierarquizadas. Podemos iniciar a discussão com um conceito criado e problematizado por Vilma Piedade: sororidade (2017). Ao partir do termo sororidade, Piedade nos alerta para o fato de que a suposta cumplicidade entre as mulheres, importante para gerar um senso de pertencimento e compartilhamento das opressões sofridas por este grupo, não se aplica às mulheres negras. Enquanto as mulheres brancas, historicamente, reúnem demandas e visam desestabilizar padrões que as delimitam ou agridem (ainda que de forma simbólica), as mulheres negras permanecem, muitas vezes, sem oportunidade de participação no que seria uma luta das mulheres.

Sueli Carneiro (2011) escreve que a desigualdade no Brasil tem cor e classe. A autora não está sozinha na afirmação, já que diversos dados recentes apontam o quanto a vida pode ser distinta para mulheres negras, pobres, indígenas. Segundo dados do Atlas da Violência (2021), a taxa de homicídios de mulheres varia muito entre não negras e negras (a mortalidade entre negras é 65,8% superior às não negras).

Um estudo de 2011 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresenta dados que demonstram que, embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído em todos os grupos analisados, os negros ainda aparecem como aqueles com menor escolaridade. Ainda do mesmo estudo, temos a disparidade entre os trabalhos desempenhados por cada grupo e que demonstra o quanto as mulheres negras são negligenciadas no mercado de trabalho formal e, ainda, que configuram a maior parte de trabalhadoras domésticas, em geral sem a garantia de direitos trabalhistas[3].

Desta forma, vai-se evidenciando a necessidade de olhar de maneira mais cuidadosa para as conjunturas de cada pauta feminista, entendendo não se tratar de um bloco homogêneo. Assim, o que está sendo proposto neste escrito é refletir sobre o feminismo de um grupo nem sempre evidenciado nos debates feministas: mulheres jovens, graduandas do setor privado, moradoras de regiões periféricas, das classes C, D e E.

O estudo surge a partir de inquietações apresentadas pelas próprias alunas do curso de Pedagogia de uma instituição privada, muitas se aproximando dos debates feministas a partir das disciplinas e discussões na graduação. Interessante notar o quanto as demandas podem ser diferentes das trazidas pelo feminismo europeu ou estadunidense, ou mesmo do feminismo discutido pelas acadêmicas nas universidades públicas brasileiras. O que chama atenção é que muitas situações de preconceito ou opressão vividas pelas mulheres do grupo estudado não atendem à dúvida de 'se' acontecem, mas de 'quando' acontecem, nos fazendo pensar o quanto a violência - seja psicológica, patrimonial, física, sexual, moral - está presente para algumas.

A falta de debate sobre as relações de gênero e suas desigualdades faz com que cresçamos sem, muitas vezes, nos darmos conta do que nos acomete. Uma discussão inicial sobre feminismo pode identificar a violência física ou o feminicídio, o que não necessariamente mobiliza quem se percebe distante de tal situação. Porém, ao se expandir a discussão, é possível tomar conhecimento de que o estupro pode ser cometido pelo companheiro ou que a humilhação verbal também é pauta do feminismo. Ainda mais sutil é a descredibilidade que

[3] Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf Acesso em: 19 mar. 2022.

ronda muitas mulheres, fazendo com que sua competência seja o tempo todo questionada e, em muitos casos, ela seja entendida como inferior ao homem.

> Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição de Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 23).

Alguns dados merecem destaque, como o divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, sobre as taxas de realização das tarefas domésticas que ainda são muito maiores entre as mulheres[4]. As mulheres gastam, em média, 21 horas nesses afazeres, enquanto os homens passam praticamente a metade desse tempo nas tarefas da casa (em média 10 horas). Esses dados nos alertam porque indicam o quanto a realidade no âmbito privado ainda se mantém, mesmo considerando que as mulheres já não se dedicam apenas aos cuidados com a casa e os filhos. Nossa realidade é a de muitas mulheres com trabalhos remunerados, entretanto, que ainda precisam cumprir dupla ou tripla jornada no domicílio - e sem contar com a divisão igualitária de tarefas domésticas.

Outro dado da mesma pesquisa é o fato de que homens com menor instrução formal têm a menor taxa de realização das tarefas domésticas. Entre aqueles sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto a taxa de trabalho doméstico é de 22%, o que nos aponta para a manutenção do sistema vigente. Isso porque, possivelmente, algumas mulheres terão mais dificuldade para deixar o lar e seguir seus estudos se compartilham a casa com homens que não dividem as tarefas. Essas mulheres seguem realizando os afazeres da casa por estarem sem auxílio do companheiro e esse ciclo parece difícil de ser rompido, o que aprofunda a dificuldade de alterar a realidade dessa família (inclusive em termos econômicos). Em artigo divulgado em 2012, Menezes et al., discute o quanto a maternidade e a vida acadêmica podem ser nocivas para a mulher que se encontra em um dilema entre seu papel histórico com o cuidado dos filhos e lar e seus desejos de ascensão profissional e pessoal. Para Louro (1997), homens e mulheres são construídos por relações de poder, não necessariamente por mecanismos de repressão, mas práticas que conduzem a determinadas configurações sociais. Atualmente, essas questões ganharam maior notoriedade com diversas pesquisas realizadas para pensar o quanto as mulheres foram afetadas a partir da dinâmica imposta pela pandemia de Covid-19 e o isolamento social, já que elas assumiram as tarefas da casa e os cuidados com os filhos que não iam mais para a escola.

Entendemos como primordial retomar os estudos históricos sobre a mulher na sociedade para que se possa compreender quais relações de dominação foram mantidas ao longo das últimas décadas e como/se estão sendo ressignificadas hoje. Pensar nestas questões nos ajudam não apenas a olhar para as desigualdades das mulheres de maneira isolada, mas todo um complexo sistema que dificulta a inserção em determinados espaços e profissões. É sabido que as mulheres, muitas vezes, se veem com maiores restrições (de estudo, de trabalho, de lazer) por serem responsabilizadas pelos cuidados com os filhos e a casa.

[4] Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens Acesso em: 23 fev. 2022.

Não raro temos relatos de graduandas da Pedagogia que escolhem a profissão considerando os períodos de férias semelhantes aos dos filhos ou mesmo a possibilidade de trabalhar (e se deslocar) para o mesmo ambiente que a criança – o que facilita a dinâmica familiar. Ou seja, temos uma situação desigual que parte de construções culturais arraigadas e que apresentam consequências consideráveis não apenas para o indivíduo, como também para todo o coletivo educacional – um exemplo seria a manutenção da feminização do magistério (ROSA, 2011) e da pobreza (MEDEIROS & COSTA, 2008; FJP, 2020).

Pesquisa de campo

Visando aprofundar o que estava pesquisando a partir de materiais bibliográficos realizei uma pesquisa de campo durante o ano de 2020. O grupo escolhido para o estudo foi de alunas da graduação de Pedagogia da Faculdade Estácio de Santo André. A primeira etapa foi realizar um levantamento para identificar quantas participantes tinham o perfil desejado para a pesquisa: mulheres mães e/ou em relacionamento estável. Assim, chegou-se a um total de 17 alunas, para as quais foram encaminhados os Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por e-mail e 15 foram assinados e devolvidos. Em seguida, foram encaminhados os questionários contendo 32 perguntas, sendo que 11 graduandas o responderam.
Como pontos fundamentais da coleta dos dados pode-se citar a garantia do anonimato das participantes, assim como um questionário que possibilitasse respostas dissertativas, de forma que cada graduanda pudesse escrever da maneira como julgasse melhor ou mesmo deixasse em branco alguma pergunta. Foi utilizado um formulário do Google, por se tratar de uma ferramenta que permite obter o retorno de diversas participantes sem a necessidade de exposição dos nomes das respondentes.
O formulário foi dividido em três partes: A primeira dizia respeito a apresentação da participante buscando reunir informações como idade, etnia, classe social, estado civil, orientação afetiva, número de filhos(as), situação laboral. Em seguida tínhamos perguntas organizadas em assuntos como rotina familiar e educação. Era esperado que as participantes escrevessem sobre a rotina doméstica, a maternidade, a dinâmica familiar, os desafios e alegrias da vida adulta. E, em educação, elas descreveram a organização para manter os estudos, a rede de apoio que contam para o cuidado com os filhos enquanto estão no trabalho ou faculdade, o grau de instrução dos parceiros, os obstáculos ou falta de apoio para a permanência na universidade e as diferenças na vida estudantil e familiar após o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Por fim, na última seção, as perguntas diziam respeito a temáticas feministas. As participantes relataram como percebem as diferenças entre homens e mulheres na sociedade brasileira, a criação de filhos e filhas, compartilharam situações vividas ou presenciadas que apontaram desigualdades entre os gêneros.
As participantes da pesquisa têm entre 22 e 47 anos e são alunas de semestres distintos do curso de Pedagogia (estão matriculadas entre o primeiro e o oitavo semestres). Em relação a etnia são 54,5% branca, 36,4% preta e 9,1% parda e sobre orientação afetiva 90,9% heterossexual e 9,1% bissexual. Sobre o estado civil responderam que 63,7% são casadas ou em relacionamento estável, 27,3% são solteiras e 9,1% são divorciadas. Sobre o número de filhos uma participante disse não ter filhos, uma tem dois filhos, uma tem três filhos, uma tem seis filhos e sete participantes relataram ter apenas um filho.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Ao iniciar esta pesquisa havia uma hipótese de que a chegada dos filhos e/ou recém casamento acabavam por dificultar a entrada dessas mulheres no ensino superior. Partia-se do pressuposto de que as tarefas domésticas e cuidados com os filhos ainda estão muito centralizados na figura feminina, o que acabaria impedindo a simultaneidade dos estudos e das responsabilidades de âmbito privado. Como citado anteriormente, existe desequilíbrio na divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres (LOURO, 2008, 2003, 1997; MENEZES et al., 2012).

Entretanto, ao ter acesso às respostas das participantes esta hipótese precisou ser revista. Em geral, as mulheres conseguiram entrar em curso de graduação mesmo quando houve simultaneidade em relação a todas as atividades. Elas também permanecem estudando no curso de Pedagogia, o que indica que deram continuidade ao plano da formação em nível superior.

O que foi evidenciado durante a interpretação dos dados é que, pelo menos para o grupo em questão, não houve impedimentos explícitos em relação à impossibilidade dos estudos. Muitas mulheres inclusive relatam o incentivo dos parceiros para que elas continuassem estudando. Há, porém, dificultadores menos evidentes e vindos das mais distintas situações e pessoas.

Uma resposta recorrente que indica o citado acima é a falta de divisão das tarefas em casa. As participantes recebem pouca ajuda dos parceiros, o que acaba gerando uma sobrecarga de atividades a serem realizadas por elas. Muitas conciliam trabalhos fora de casa, graduação e ainda são responsáveis por todo o trabalho de âmbito privado (cuidado com o(s) filho(s) e com a casa). Assim, não existe uma proibição declarada que inviabilize seus estudos, no entanto, não há uma reorganização familiar e redistribuição das tarefas de forma a garantir o equilíbrio na rotina dessas mulheres.

Em dois relatos há a preocupação com a saúde mental dos filhos a partir da ausência das mães que trabalham e/ou estudam. Uma das participantes narra que a filha teve crises de ansiedade quando ela começou a permanecer mais tempo fora de casa e outra comenta que a filha apenas aceita dormir quando a mãe já voltou para a casa. Isso parece bastante delicado para uma graduanda de curso noturno e que percebe que a filha apenas conseguirá dormir se ela estiver presente.

Quando perguntadas sobre as alegrias da maternidade e do relacionamento estável as participantes relataram que ao ter filhos perceberam-se mais fortes, descobriram a capacidade de amar e serem amadas antes inimaginada e que são gratas por terem outra pessoa para dividir a vida e construir a própria família. Já em relação aos obstáculos da vida a dois comentam sobre problemas financeiros, a falta de divisão de tarefas e o desgaste que a rotina causa nos relacionamentos. Sobre a maternidade dizem que os maiores obstáculos são a imaturidade no momento em que engravidaram, o abandono da própria vida para se dedicar a vida do filho e também a interferência de outros familiares na educação das crianças.

Outro obstáculo citado por cinco das onze participantes foi em relação ao ato de educar. Entre o senso comum é recorrente a afirmação de que pedagogas(os) possuem todas as respostas e conseguem com facilidade educar crianças. O que vemos ao reunir os relatos é que a educação dos próprios filhos causa, em diversos momentos, insegurança e representa um enorme desafio para essas mulheres. Ainda que possam ter acesso aos conteúdos pedagógicos e mesmo considerando a atuação de várias delas em escolas, percebe-se que o ato de educar e formar uma criança pode causar angústias.

Quando solicitadas a compartilhar as maiores diferenças entre a atuação de homens e mulheres em relação ao cuidado com a casa e filhos apenas uma participante comenta que existe equilíbrio entre ela e o parceiro. As outras dez graduandas relatam que são responsáveis por todos os afazeres da casa, os cuidados com os filhos, a levar para consultas médicas e que não há tempo para elas próprias. Algumas comentam que os parceiros acreditam que trabalhar fora já é o suficiente e não parecem dispostos a dividir ou auxiliar nos afazeres. Outras narram que muitas vezes precisam finalizar ou refazer aquilo que foi realizado pelo parceiro. Em um dos relatos tanto a participante quanto o parceiro estão desempregados, mas apenas à mulher era dada a obrigação de cuidar do filho enquanto o parceiro procurava trabalho - e o contrário não ocorria. Esta mesma participante diz que para o homem participar da educação dos filhos é uma escolha, mas para a mulher é obrigatório e ela precisa modificar totalmente sua vida para "dar conta" do que precisa ser feito.

Cinco participantes relataram que não conseguem sair, ver amigas, ler e mesmo cuidar da saúde na atual configuração familiar, justamente por não contar com parcerias que as liberem das obrigações domésticas. Comentam que em uma situação ideal gostariam de dividir as tarefas domésticas, sendo que cada um seria responsável pela limpeza de um cômodo da casa ou cada um fizesse a limpeza em um dia da semana, respeitando um revezamento na faxina. É recorrente respostas que indicam como desejada a divisão de tarefas de forma igualitária e justa. Há, ainda, o desejo pela alteração da relação entre pai e filho, indicando que o ideal seria o homem sendo mais presente na vida da criança, além da desaprovação sobre o fato de nem mesmo haver o pagamento da pensão alimentícia (em um dos relatos).

Assim, é possível perceber ao se reunir os relatos, que o cotidiano desse grupo de mulheres confirma o que os estudos de gênero vêm indicando há anos: as mulheres são sobrecarregadas pelas tarefas domésticas e responsabilizadas pela educação e cuidado com os filhos – o que, em geral, não ocorre com o público masculino. No caso do grupo analisado, são mulheres conciliando muitas atividades tanto dentro como fora de casa, sendo que algumas deixaram os próprios planos de estudo e trabalho como secundários para priorizar a família e garantir o bom andamento da rotina doméstica. São situações difíceis de serem alteradas, não apenas pelas práticas já estabelecidas e que demandariam muitas reorganizações, mas também porque são convenções sociais e culturais arraigadas e possíveis modificações poderiam ser vistas como contrárias a um determinado modelo familiar já conhecido (pelos homens, filhos, familiares ao redor e pelas próprias mulheres).

Considerações Finais

Ao se reunir os estudos bibliográficos, estatísticos e as informações trazidas nos relatos das 11 participantes da pesquisa temos a confirmação da desigualdade entre homens e mulheres, que segue sendo regra. É evidente que muito já foi alterado e as mulheres conseguiram a garantia de direitos nos âmbitos educacionais, trabalhistas e pessoais.

Cabe ressaltar que temos uma situação em que a sociedade parece cada vez mais consciente de tais desequilíbrios e muitas mulheres reconhecem as pautas feministas como urgentes. Entretanto, teoria e prática estão apartadas e o fato de defender a igualdade de condições entre os sexos não garante, mesmo que de forma tímida, a desestabilização de padrões familiares.

As graduandas respondentes do questionário reconhecem como essenciais as discussões trazidas pelos estudos de gênero, assim como sabem que se beneficiariam diretamente caso algumas transformações fossem realizadas. Porém, estamos falando sobre construções sociais reiteradas ao longo do tempo, o que dificulta que outros modos de convivência e relações sejam estabelecidos. Assim, a partir dessas constatações, a tarefa agora é finalizar a análise da pesquisa de campo, além de seguir aprofundando os estudos teóricos, de forma a compreender se há alguma possibilidade de alteração em sociedades como a nossa, tão habituada a preponderância masculina.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 4 ed. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1970.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CERQUEIRA, Daniel et. al. **Atlas da Violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021.

FJP – Fundação João Pinheiro. **Observatório das desigualdades.** Boletim n. 8. Abril/2020. Disponível em http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/ Acesso em: 23 fev. 2022.
hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** Políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Proposições, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópoles, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação –** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópoles, RJ: Vozes, 1997.

MEDEIROS, Marcelo; COSTA, Joana. **O que entendemos por 'feminização da pobreza'?** In: Centro Internacional de Pobreza, n. 58, out. 2008.

MENEZES, Rafael de Souza et al. **Maternidade, trabalho e formação:** lidando com a necessidade de deixar os filhos. In: Construção Psicopedagógica/Instituto SEDES Sapientiae. São Paulo, vol. 20, n. 21, 2012.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

PINTO, Célia Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. In: Revista de Sociologia e Política, v 18, n 36, jun/2010.

ROSA, Renata V. M. **Feminização do magistério: representações e espaço docente.** In: Revista Pandora Brasil, ed. especial nº 4, Cultura e materialidade escolar, 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf Acesso em: 23 fev. 2022.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 11
EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A ESCOLA DOMINICAL PRESBITERIANA EM TERESINA/PI E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1936 a 2019)

Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima[1]
Maria do Amparo Borges Ferro[2]

Introdução

Desde o ano de 2020, tem-se realizado pesquisa pioneira e inédita, no seio do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, que possui cunho qualitativo, exploratório e histórico, desenvolvida a partir de análises documental e bibliográfica, tendo a história oral como método de pesquisa, que gira em torno das práticas educativas da Escola Dominical presbiteriana de Teresina, capital do Estado do Piauí, no nordeste do Brasil.

A presente pesquisa tem sido desenvolvida no âmbito do Núcleo de Educação, História e Memória da Universidade Federal do Piauí, em cuja fonte tem-se bebido a orientação acadêmica necessária.

No presente estudo, elegeu-se como problema de pesquisa: Quais são as principais práticas educativas adotadas na Escola Dominical da Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina/PI desde o ano de 1936 até a atualidade (2019)?

Como objetivo geral tem-se: Historiar as principais práticas educativas da Escola Dominical da Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina/PI.

Abraçou-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as principais práticas educativas desenvolvidas na Escola Dominical da Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina; e, Analisar se as práticas educativas dessa escola são capazes de preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania e de promover transformação no contexto educacional urbano teresinense.

Da escolha do objeto de estudo

Na lição de Brandão (1981, p. 7),

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Tendo em mente que a igreja é um ambiente educativo, decidiu-se historiar a educação fornecida no bojo de igreja de matriz cristã, que é essencialmente uma religião histórica, cujos dogmas são baseados em acontecimentos (BLOCH, 2002, p.31-32).

[1] Mestranda em Educação (UFPI), Bacharel em Direito (CEUT), Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNOPAR). Email: jamyllealencar@hotmail.com
[2] Doutora em Educação (USP), Mestre em Educação (UFPI), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Email: amparobferro@gmail.com

Dentre as diversas vertentes do cristianismo, escolheu-se pesquisar acerca da educação realizada no seio de igreja reformada, denominada Igreja Presbiteriana do Brasil, de linha calvinista, pois "os presbiterianos foram os primeiros a implantar escolas no nordeste brasileiro" (BERTINATTI, 2011, p. 15). Além disso, foram os presbiterianos que abriram a primeira casa de culto protestante em Teresina, tendo se organizado, possivelmente, em data anterior ao ano de 1894 (CHAVES, 2005, p. 55).
Definiu-se, como recorte temporal inicial, o ano de 1936, porquanto, em 15 de novembro desse ano, foi organizada a Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina/PI. Como recorte temporal final, elegeu-se o ano de 2019, último ano em que as práticas educativas dessa Escola foram realizadas normalmente, sem a interferência da pandemia da Covid-19 que, em 2020, devido às medidas higienicossanitárias de contenção do novo coronavírus impostas pelas autoridades regionais e locais, culminou no fechamento de igrejas e templos religiosos, interrompendo, por meses, o regular funcionamento da Escola Dominical da Igreja Presbiteriana de Teresina.
Historicamente, os evangélicos são conhecidos pela importância que dão à formação educacional das pessoas, de modo que se tornem letradas e aptas a lerem a Bíblia por conta própria.

Da Nova História Cultural e do alargamento do uso das fontes

Graças à Nova História Cultural, os historiadores da igreja passaram a lançar seu olhar tanto na perspectiva da história vista de cima, como na da história vista de baixo (BURKE, 2011, p. 13), o que possibilitou a realização de pesquisa que se dedica ao estudo de práticas educativas mediadoras de conteúdo religioso cristão reformado, na perspectiva da história vista de baixo.

Quando existem, cabe ao historiador fazer história munido de documentos escritos. Entretanto, "na falta das flores habituais", pode-se fazer história por meio de tudo que a habilidade do historiador lhe permitir usar para "fabricar o seu mel" (GOFF, 2013, p. 490).
No caso em comento, apropriou-se do alargamento do uso das fontes propiciado pela Nova História Cultural, de modo que não foram consideradas fontes tão-somente as tidas como oficiais, mas lançou-se o olhar, analisou-se e confrontou-se informações obtidas em jornais, livros, fotografias, entre outras. Além disso, ante a ausência de documentos escritos, adotou-se a história oral como método investigativo (ALBERTI, 2013, p. 37).
Realizou-se entrevista oral, semiestruturada com Gamaliel Vieira Filho, nascido em 18 de maio de 1958, aluno da Escola Dominical da primeira Igreja Presbiteriana de Teresina desde a mais tenra idade.

Da chegada do presbiterianismo na Capital do Piauí no final do século XIX

O presbiterianismo chegou à Teresina pela primeira vez no ano de 1886, através da obra missionária de George William Butler, o primeiro pastor a "colocar os pés" na Capital do Piauí, segundo Cunha (2015, p. 105).
Após se realizar buscas em livros, dissertações, periódicos que circularam em Teresina no final do século XIX e em jornais evangélicos de circulação nacional nesse período, disponíveis na Biblioteca Nacional Digital do Brasil e no Arquivo Histórico da Igreja

Presbiteriana do Brasil situado em São Paulo/SP, localizou-se informações e concluiu-se que George William Butler esteve em Teresina, pela primeira vez, em maio de 1886 e, novamente, em julho de 1887.
Vieira (1960, p. 42), em sua dissertação de Mestrado do Departamento de História da Universidade de Richmond, nos Estados Unidos, na qual realizou um estudo histórico sobre a obra missionária de George Butler e analisou a sua influência no Brasil, registrou que George William Butler, em uma carta ao *The Missionary*, que era um periódico daquela época que publicava notícias sobre missionários, datada de setembro de 1886, relatou que veio até a Capital do Piauí (Teresina).
O jornal *Norte Evangélico*, de 11 de agosto de 1928, disponível no arquivo histórico da Igreja Presbiteriana do Brasil em São Paulo/SP, publicou que a obra missionária presbiteriana foi iniciada em Teresina por George Butler, em maio de 1886.
Pinheiro (1999, p. 127) informa, na sua dissertação de mestrado do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *As tensões clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX*, que Higino Cícero Cunha escreveu um artigo intitulado *O meu casamento e o Sr. Cônego Saraiva*, veiculado inicialmente na edição nº 976[3] do periódico *A Imprensa* de Teresina, datado de 16 de julho de 1887, no qual falou que a primeira visita de um pastor protestante foi um dos acontecimentos que "vieram quebrar a monotonia beatífica da cidade de Teresina", bem como anunciar o sentimento anticlerical do período.
Cunha (2015, p. 105), ao escrever sobre este episódio ocorrido no segundo semestre de 1887, relatou que "apareceu em Teresina o primeiro ministro protestante que por aqui andou – o Dr. George W. Butler, norte-americano, vindo de Pernambuco".

Da abertura da primeira casa de culto protestante de Teresina

Em outubro de 1896, o colportor paraibano Francisco Philadelpho de Souza Pontes, vindo de Caxias, no Estado do Maranhão, passou a residir em Teresina onde ficou por 11 anos, até 1907.
Francisco Philadelpho de Souza Pontes e o tenente piauiense Raymundo de Freitas Almeida, ambos presbiterianos, abriram a primeira casa de culto protestante de Teresina. Até o presente momento, não se localizaram fontes escritas com informações acerca da data exata dessa abertura. Porém, isto possivelmente aconteceu anteriormente ao ano de 1894, porquanto o tenente Raymundo de Freitas Almeida serviu, no final do século XIX, nas campanhas realizadas do sul do país pelo Exército Brasileiro (CHAVES, 2005, p. 55).
Em 15 de novembro de 1936, mais de 50 anos depois da primeira visita de George W. Butler a Teresina, a primeira Igreja Presbiteriana da Capital foi organizada.

Do surgimento da Escola Dominical presbiteriana de Teresina/PI

Até a presente data, não se localizou a data exata de início das aulas da Escola Dominical da Igreja Presbiteriana de Teresina, ante a falta de acesso a fontes escritas e a inexistência de

[3] Realizou-se busca à edição nº 976 do periódico *A Imprensa*, porém sem sucesso, porquanto esta edição não se encontra disponível no *site* da Biblioteca Nacional Digital do Brasil.

testemunhas vivas. Cunha (2005, p. 143), no seu livro *História das Religiões no Piauí,* originalmente, lançado no ano de 1924 afirmou que em todo o Piauí "têm trabalhado somente duas denominações evangélicas – presbiteriana e batista" e que a presbiteriana possuía uma congregação ou igreja na capital, com 47 professos, que era visitada mensalmente pelo pastor residente em Caxias, da mesma denominação – Otávio de Valois Castro. Informou também que a Igreja Presbiteriana mantinha uma escola de ensino bíblico, que funcionava aos domingos.

O jornal *Norte Evangélico* de 11 de agosto de 1928 informou que na Congregação Presbiteriana de Teresina havia uma Escola Dominical em funcionamento.

Em entrevista oral com Gamaliel Vieira Filho, aluno da Escola Dominical da primeira Igreja Presbiteriana de Teresina há mais de 50 anos, informou que as aulas da Escola Dominical dessa igreja são realizadas "desde sempre".

Assim, através dessas informações, pode-se concluir que a abertura e funcionamento da Escola Dominical antecederam a organização da própria Igreja Presbiteriana de Teresina.

Da Escola Dominical presbiteriana de Teresina/PI

No meio religioso protestante, é comum, aos domingos pela manhã, realizar-se as aulas da Escola Dominical, por isso o nome "dominical", em alusão ao dia em que suas aulas são ministradas: o domingo.

Na presente pesquisa, considerou-se a Escola Dominical um ambiente educativo *sui generis*, ou seja, trata-se de um ambiente educativo que possui características que o tornam único, peculiar, de categoria e natureza ímpares, não podendo ser tido como congênere de outras instituições educacionais ou organizações da sociedade civil.

Nesta esteira, Costa (2013, p. 422) leciona que "na Escola Dominical temos uma escola *sui generis*, entre outros, pelos seguintes motivos: pelo seu currículo permanente (A Bíblia), pelo seu propósito eterno (Santidade) e pela sua integração (toda a família)".

Todos os membros de uma mesma família podem estudar na Escola Dominical, desde a mais tenra idade, atravessando todas as fases da vida, até o seu fim. Os seus alunos nunca se graduam.

Na Escola Dominical, os alunos estudam as doutrinas, os valores e as condutas subscritos por uma determinada igreja evangélica. No caso da Igreja Presbiteriana de Teresina, o ensino religioso realizado no seio de sua Escola Dominical é fulcrado, principalmente, na Bíblia e nos seus símbolos de fé, quais sejam: Confissão de Fé de Westminster, Catecismo Maior de Westminster e Breve Catecismo de Westminster.

A Bíblia, no livro de Tiago, capítulo 2, verso 8, reza o seguinte: "Se vocês de fato obedecerem à lei do Reino encontrada na Escritura que diz: 'Ame o seu próximo como a si mesmo', estarão agindo corretamente". Observou-se que uma das condutas ensinadas na Escola Dominical presbiteriana é o "amor ao próximo", sendo tida como correta para este grupo religioso e moralmente aceita no mundo ocidental.

Observou-se, de igual modo, que na Bíblia, tida como "única regra de fé e prática" para o grupo religioso investigado, há histórias de pessoas como Zaqueu, um cobrador de impostos desonesto que se arrependeu de sua conduta, mudou de vida e passou a viver de forma honesta. A honestidade é um valor ensinado no seio dessa escola e moralmente aceito no ocidente.

Jesus (2003, p. 14-15), na clássica obra *Direito Penal*, ao lecionar sobre a "técnica legislativa do Direito Penal", exemplifica, através do *caput* dos artigos 121 e 155 do Código Penal Brasileiro, que versam sobre os crimes de homicídio e furto, respectivamente, demonstrando como os Mandamentos constantes no livro do Êxodo, capítulo 20, versículos 13 e 15, da Bíblia, a saber: "não matarás" e "não furtarás", são os "mandamentos proibitivos" ou "regras imperativas" por trás das definições dos crimes realizada pelo legislador: "Matar alguém" e "Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel". Assim, à luz dessa explanação, observou-se que a tipificação dessas condutas como crime possui, como pano de fundo, raízes normativas bíblicas, porquanto o direito à vida e à propriedade e a proibição da violação desses direitos são condutas e valores extraídos da Bíblia, profundamente solidificados no mundo ocidental.

O perdão, o amor, a compaixão, o ensinamento de que se deve cumprir as leis, honrar os pais, respeitar as autoridades, os direitos humanos, entre outras doutrinas, condutas e valores moralmente aceitáveis no mundo ocidental são encontrados na Bíblia e ensinados no seio da Escola Dominical presbiteriana de Teresina.

Das práticas educativas da Escola Dominical da Igreja Presbiteriana de Teresina

Nesta pesquisa, compreendemos prática educativa como o "conjunto de ações, conscientes ou inconscientes, voltadas para a mudança do *status quo* do indivíduo e realizadas através de táticas e estratégias culturais", segundo preleciona Pinheiro (2017, p. 22), em sua tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí, intitulada *Entre o giz e a viola: práticas educativas do Mestre-Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971).*

À luz do relato oral de Gamaliel Vieira Filho, observou-se que as práticas educativas mediadoras de conteúdo educativo religioso realizadas no seio da Escola Dominical da Igreja Presbiteriana de Teresina, de modo geral, são as mesmas que vem sendo utilizadas ao longo das décadas, porém com algumas modificações.

De acordo com Gamaliel Vieira Filho, desde a segunda metade do século XX, tem-se ensinado as crianças através do cântico dos chamados "corinhos", cujas letras transmitem as doutrinas, valores e condutas estimulados nessa Escola.

Em todas as turmas, das crianças aos adultos, uma prática educativa comum era o ensino através do uso de Revistas da Escola Dominical publicadas pela Casa Editora da Igreja Presbiteriana do Brasil. Porém, desde o final da primeira década do século XXI, deixou-se de adotar essas Revistas e os estudos nessa Escola Dominical passaram a ser realizados através de temas.

Outra prática educativa comum nesta Escola era a seguinte, de acordo com Gamaliel Vieira Filho: ao final das aulas das turmas, que eram divididas conforme as idades dos alunos, as turmas apresentavam para os demais presentes o que havia sido estudado naquele dia e respondiam, em público, a questionamentos sobre qual o tema da lição e o versículo base da aula. Deste modo, todos os membros e visitantes, presentes na Igreja, no momento da Escola Dominical, tomavam conhecimento acerca do que as turmas haviam estudado naquela manhã e o texto bíblico que fundamentava tais ensinamentos.

Por trás das práticas educativas adotadas da Escola Dominical presbiteriana de Teresina, há um objetivo principal a ser atingido: a "mudança do *status quo* do indivíduo", "refigurando-se a própria vida" (PINHEIRO, 2017, p. 22).

Da prática educativa como "espaço de formação para a cidadania"

Pinheiro (2017, p. 224), ao classificar a prática educativa como espaço de formação para a cidadania, destaca que, nesse caso, ensinar não implica "apenas em transmitir conhecimento escolar, mas em formar o cidadão para o exercício da vida como um todo" e leciona que "a isso se chama prática educativa para a cidadania".
Na entrevista, Gamaliel Vieira Filho opinou que a Escola Dominical da primeira Igreja Presbiteriana de Teresina é capaz de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, pois nela são ministrados conteúdos religiosos que ensinam a respeitar as autoridades, por exemplo, tornando os seus alunos em cidadãos do ponto de vista "celestial" e humano.
À luz disso, observou-se que, na Escola Dominical da Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina, são utilizadas práticas educativas capazes de formar indivíduos para o pleno exercício da cidadania, pois essa Escola não se limita a transmitir o "conhecimento escolar" que faz parte do seu currículo doutrinário religioso cristão-reformado, mas, vai além, transmitindo conhecimentos que ultrapassam os seus muros, preparando o indivíduo para o "exercício da vida como um todo".

Das práticas educativas capazes de promover transformação no contexto educacional urbano teresinense

"Em outros países é reconhecida a superioridade intelectual e moral da população que procura as igrejas evangélicas". (SIMONTON, 1867, *apud* RIBEIRO, 1981, p. 183)
O comprometimento e a preocupação dos cristãos protestantes com a educação são tão antigos, que remontam a períodos históricos registrados no Antigo Testamento da Bíblia, a exemplo do ensinamento constante em Provérbios, capítulo 22, verso 6, que recomenda: "Ensina a criança no caminho em que deve andar, e, ainda quando for velho, não se desviará dele".
Hall (2019, p. 14) leciona que "historicamente, a educação, muito mais do que qualquer outro fator isolado, promoveu o avanço cultural e político".
O reformador João Calvino, em cujos ensinamentos estão embasadas as doutrinas da Igreja Presbiteriana do Brasil, dava importância à habilidade de todo cristão ler a Bíblia por si só. (COPPES, 1979, p. 81)
Hall (2019, p. 13) leciona que "Calvino rompeu com a pedagogia medieval que limitava a educação principalmente à elite aristocrática". Ensina, também, que "Calvino foi patrono dos modernos direitos humanos", que "em seu pensamento ele antecipou a moderna forma republicana de governo" e "levantou-se contra os abusos de poder, em seu tempo". (HALL, 2019, p. 11)
Os presbiterianos, em todos os locais em que atuaram no Brasil,

> plantaram igrejas, fundaram escolas e criaram instituições sociais (tais como orfanatos e hospitais), procuravam relacionar a fé com todas as dimensões da vida, e uma preocupação com a promoção integral do ser humano, em todas as suas necessidades e relacionamentos. (MATOS *apud* NASCIMENTO *apud* BERTINATTI, 2011, p. 35)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

No Piauí, em Parnaíba, foi fundado um Internato Presbiteriano, que funcionou de 1959 a 1987, criado e administrado pelos missionários Robert Murray Marvin e Phyllis Yates Marvin (CARVALHO, 2019, p. 328).
Em Teresina, em meados do Século XX, funcionou uma Escola Presbiteriana, onde está situada a Segunda Igreja Presbiteriana, administrada pelo reverendo João Inácio de Souza Martins. Sobre esta Instituição ainda se está empreendendo pesquisa e coletando informações.
Kuyper (2002, p. 47-48) destaca que, "como fenômeno central no desenvolvimento da humanidade", o calvinismo "satisfaz cada condição requerida para o avanço do desenvolvimento humano *a um estágio superior*" e que a História testifica que o Calvinismo tem realmente "enobrecido a vida social das nações".
De acordo com Reide (2014, p. 11), "o impacto de Calvino e do Calvinismo sobre a moderna cultura ocidental está bem documentado". Ele destaca que é reconhecida que "essa influência foi grande" e que "Calvino e o Calvinismo ocuparam seu lugar entre as maiores forças que moldaram nossa moderna sociedade ocidental".
Ribeiro (1981, p. 183) registra que "ao batizar uma criança o pastor presbiteriano devia, desde tempos remotíssimos, receber dos pais o compromisso de 'ensinar a criança a ler a palavra de Deus'". Esse dever é demandado até hoje nos batismos da Igreja Presbiteriana do Brasil.

Das considerações finais

À luz do exposto, alinhando-se a doutrina e cosmovisão calvinista transmitida na Escola Dominical presbiteriana de Teresina às suas práticas educativas "voltadas para a mudança do *status quo* do indivíduo e realizadas através de táticas e estratégias culturais", a fim de refigurar "a própria vida, em um sistema de ensino próprio" (PINHEIRO, 2017, p. 22), concluiu-se que essas práticas educativas são capazes de preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania e de promover transformação no contexto educacional urbano teresinense.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BERTINATTI, Nicole. **A Escola Dominical Presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas (1909-1928)**. Orientadora: Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2011.

BLOCH, Marc. **A apologia da história**. Tradução de André Telles. Disponível em: http://lelivros.love/book/download-apologia-da-historia-marc-bloch-em-epub-mobi-e-pdf/. E-pub. ISBN: 978-85-378-0573-2. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002. Acesso em: 16 out. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BURKE, Peter. **Abertura**: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 7-38.

CARVALHO, Marcone Bezerra**. Internato Presbiteriano**. *In*: RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto; MATOS, Alderi Souza de; MENDES, Marcel. (org.). Dicionário Enciclopédico de Instituições Protestantes no Brasil Instituições Educacionais. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019. p. 328-389.

CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa**. 2. ed. Teresina, PI: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

COPPES, Leonard; WEEKS, Noel; SANDERSON, John; TIL, Cornelius Van; CUMMINGS, Calvin; CUMMINGS, Mary. **The purpose of a Christ-centered education**. New Jersey: Presbiteryan and Reformed Publishing Co., 1979.

CUNHA, Higino Cícero da. **História das Religiões do Piauí**. 2. ed. Teresina, PI: Academia Piauiense de Letras, 2015.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2013.

HALL, David W. **A herança de João Calvino**. Tradução de Daniele Damiani. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Amostra Religião**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/23/22107?localidade1=221100. Acesso em: 12 out. 2019.

JESUS, Damásio E. de. **Direito Penal**. São Paulo: Saraiva, 2003.

KUYPER, Abraham. **Calvinismo**. Tradução de Ricardo Gouvêa e Paulo Arantes. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

PINHEIRO, Áurea da Paz. **As tensões clericais e anticlericais no Piauí nas duas primeiras décadas do século XX**. Orientadora: Eliane Moura da Silva. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2022.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. **Entre o giz e a viola**: práticas educativas do Mestre-Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971). Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/562. Acesso em: 12 jan. 2022.

REID, W. Santford. **Calvino e sua influência no mundo ocidental**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2014.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira** (Aspectos culturais da implantação do Protestantismo no Brasil). São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

VIEIRA, David Gueiros, **A historical study of the missionary work of Dr. George W. Butler and an analysis of his influence on Brazil**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de História, Universidade de Richmond, 1960. Disponível em: https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1532&context=masters-theses. Acesso em: 14 out. 2019.

Entrevista:
FILHO, Gamaliel Vieira. **Entrevista oral**: Realizada por Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima. Teresina (PI), 28 nov. 2021.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE CIÊNCIAS HUMANAS

Luís Roberto Rizzi Marraccini[1]

Introdução

Este artigo visa promover uma análise sobre a realidade das práticas pedagógicas em relação ao ensino das questões étnico-raciais no contexto das Ciências Humanas no ano de 2021 em um enfoque de formação cidadã em uma escola Estadual situada no Município de São Pedro SP - Brasil.

Tal análise, possibilitou compreender as maneiras pelas quais os componentes curriculares de Ciências Humanas entre outros, contribuem para o ensino das relações étnico-raciais na escola pública de ensino médio compreendida como um direito fundamental na sociedade.

Assim, o objetivo principal deste artigo foi descrever a importância da área de Ciências Humanas e de outras áreas do conhecimento em relação as questões que permeiam a educação das relações étnico-raciais na escola pública, visando a conscientização sobre o racismo, bem como a valorização da diversidade étnico-racial presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, Verrangia e Silva (2010, p. 709) entendem:

> [...] por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem.

O estudo em questão, possibilitou a análise empírica das características relacionadas ao ensino e aprendizagem das questões étnico-raciais e seu impacto na comunidade escolar como um todo. Assim, a inserção de temas relacionados as questões étnico-raciais nas aulas dos componentes curriculares de Ciências Humanas promovem a integração, não só de docentes e alunos(as), mas também de toda a comunidade escolar.

Com os relevantes avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, principalmente em relação aos conceitos de mídias digitais e sua utilização em ambientes escolares, oportunizando a discussão e elaboração de novas práticas educacionais que envolvam novas dinâmicas e práticas pedagógicas relacionadas à utilização de tecnologias que contribuam para o avanço e consequente melhoria do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Partindo desse princípio, buscou-se compreender as ações que envolvendo a utilização de plataformas digitais como ferramentas que promovam a melhora da aprendizagem das relações étnico-raciais no cotidiano na escola. Assim, Verrangia (2014, p.17) destaca que:

[1] Graduado em Geografia pela Universidade do Sagrado Coração – Bauru SP Brasil. Docente Efetivo de Geografia da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Mestrando em Docência para a Educação Básica - Faculdade de Ciências da UNESP Campus Bauru SP Brasil. Luismarraccini1978@gmail.com

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> [...] os conhecimentos e valores desenvolvidos em processos educativos podem contribuir para que os(as) docentes procurem gerar mudanças nas influências estruturais. Essas mudanças se dão na decisão de levar a cabo tal ensino e superar barreiras, elaborando novas formas de ação pedagógica e engajando-se em lutas por equidade. Educar-se para desenvolver esse ensino [...] também se reflete na dialética experiência/reflexão, gerando novos conhecimentos e valores, alterando o significar de ideologias e o pertencimento étnico-racial, num processo contínuo.

Nesse sentido, notou-se a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas em relação ao ensino e aprendizagem das questões étnico-raciais por intermédio das Ciências Humanas na escola, proporcionando a interação das novas tecnologias com os conhecimentos históricos e geográficos e suas relações com o cotidiano e realidade dos(as) educandos(as).

A presente pesquisa proporcionou uma análise das questões que envolvem o uso das tecnologias em sala de aula, sua utilização para o ensino e aprendizagem, contribuindo assim com a aproximação do(a) educando(a) e seu cotidiano social com a escola e também com as questões raciais, permitido que educadores(as) analisem as possibilidades de desenvolver e promover novas práticas pedagógicas a partir das mídias e tecnologias disponíveis no ambiente escolar.

As transformações ocorridas principalmente em ambientes escolares decorrentes dos avanços tecnológicos podem ser analisadas pelo crescimento do uso de tecnologias, principalmente aquelas portáteis, entre elas os celulares. Consequentemente, no que diz respeito às questões que permeiam os procedimentos didáticos, os(as) professores(as) necessitam aprimorar suas práticas pedagógicas de maneira a promoverem a adaptação de suas disciplinas e aulas às transformações sociais e culturais geradas na atualidade por esses avanços tecnológicos. Ao dissertar sobre as condições das atividades docentes no Brasil, Fernandes (1986, p. 31) explica que:

> [...] o docente precisa compreender de maneira efetiva as realidades do cotidiano dos alunos(as), além de reconhecer o universo das características presentes na vida desses educandos(as), com o intuito de promover práticas educacionais que valorizem suas realidades socioeconômicas.

Assim, é importante salientar que a infraestrutura escolar relacionada com equipamentos tecnológicos determina a possibilidade de promoção de novas práticas educacionais relacionadas com as questões étnico-raciais ligadas às novas tecnologias, uma vez que as escolas possuem cada vez mais demandas de alunos inseridos no meio tecnológico, principalmente em relação à comunicação.

Em relação a Educação Básica, no contexto das aulas dos componentes curriculares de Ciências Humanas em especial as aulas de História e de Geografia, por exemplo, faz-se necessária a promoção de atividades e práticas pedagógicas que envolvam o uso de novas tecnologias e mídias digitais para a geração de aprendizagem e compreensão dos fenômenos raciais presentes no cotidiano dos(as) alunos(as).

Partindo do contexto de que as novas tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano de professores e alunos, Papert (1985) salienta que a inserção e utilização de computadores no cotidiano da escola possibilita aos(às) professores(as) e

alunos(as) a reflexão sobre os novos meios de se produzir conhecimento, contribuindo dessa maneira, para o avanço da aprendizagem das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

As ciências humanas e a educação étnico-racial na escola

Considera-se que a educação das relações étnico-raciais se relaciona a processos pedagógicos que permitam aos(às) alunos(as) combater e superar preconceitos raciais de forma a promover práticas sociais não discriminatórias com o intuito de contribuir para que eles(as) compreendam as questões que envolvem o combate ao racismo de maneira a se engajem na busca por uma sociedade mais igualitária e justa, principalmente entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem a população brasileira.
Nesse contexto, os processos educativos devem de maneira equitativa promover a compreensão de que negros e não negros podem e devem construir com equidade e respeito uma identidade étnico-racial concreta. Sendo assim, torna-se necessário que a valorização da história dos afro-brasileiros e dos povos africanos seja entendida de maneira não distorcida, mas sim, de forma a permitir que alunos e alunas possam compreender as importantes contribuições dadas por esses povos para o desenvolvimento cultural e para a edificação da sociedade brasileira. Segundo Gomes (2012, p. 100)

> É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas [...].

Assim, nos últimos anos, intensificou-se a discussão sobre as práticas pedagógicas em relação as perspectivas do ensino das questões étnico-raciais nas escolas, em decorrência as demandas recentes acerca das propostas curriculares alinhadas ao contexto dos componentes curriculares da Educação Básica direcionando assim, as questões que permeiam a educação étnico-racial, bem como a valorização das culturas dos povos indígenas do Brasil para a sala de aula. Assim,

> [..] a articulação entre educação e identidade negra vai exigir de nós mais do que leituras, pesquisas e discursos elaborados: exigirá análises, novos posicionamentos e posturas por parte de professores e professoras negros e brancos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, e requalificará o nosso discurso sobre a escola como direito social. Ao fazermos isso, fatalmente seremos levados a questionar o caráter universal das políticas públicas de educação e a indagar se esse caráter tem, historicamente, garantido o acesso do negro à universidade ou apenas atendido a estudantes de segmentos étnicos/raciais e nível socioeconômico privilegiados. (GOMES, 2002, p. 44).

Contudo, o papel das Ciências Humanas nos debates acerca das questões sociais presentes em nossa sociedade, tornou-se primordial para a promoção da conscientização dos(as) educandos(as) em relação ao desenvolvimento de uma visão crítica da realidade do cotidiano em que estão inseridos. Nesse sentido, a Lei 10.639/03, apontada como um símbolo das relações Étnico-raciais, determina em seu Art. 26-A. que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse contexto, em relação aos processos que englobam as questões étnico-raciais, Nascimento (2013, p. 22) define a prática pedagógica relacionada a educação étnico-racial como:

> [...] um processo político e pedagógico que visa fazer da educação uma atividade que, entre outras coisas, produza a compreensão de que há distintas maneiras das pessoas expressarem sua humanidade, questionando criticamente a pretensão implícita no imaginário social brasileiro de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única e por uma cultura para a qual todos e todas deveriam convergir.

Assim, as legislações vigentes determinam que os processos educacionais devem promover a inserção de todos os cidadãos(ãs) brasileiros(as) no contexto de uma educação básica de qualidade e equitativa pois, dessa forma, muitos objetivos inerentes a essa etapa da escolarização podem ser atingidos, entre eles: o desenvolvimento da consciência crítica do(a) educando(a), sua integração plena no contexto da cidadania e da valorização da cultura. Sendo assim, torna-se necessário:

> [...] fazer frente a tentativas de eliminar as diferenças, transformando-as em exotismo, ou deficiências; é indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia. O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2018, p. 136).

Assim, considerando que os componentes curriculares de Ciências Humanas compreendem aspectos fundamentais em relação a formação da cidadania, sua atribuição visa não só promover a formação para o mercado de trabalho, mas também contribuir para o desenvolvimento global e crítico do(a) aluno(a) em todas as suas especificidades, promovendo a capacidade de compreensão de conceitos éticos, além da formação da consciência sobre seus direitos e deveres no contexto social em que estão inseridos. Nestes termos, MORAIS*, et al.* (2018, p. 333), destacam que:

> [...] as ciências humanas e sociais nos alerta para as mudanças que vem acontecendo no meio social, diante do avanço das tecnologias e dos meios de transporte e comunicação que tem causado a aceleração na produção do conhecimento e exigem uma maior integração e uma maior aproximação entre as ciências. Nesse sentido, as ciências humanas, ao serem inseridas nos currículos, são desafiadas, mais uma vez, a construir o conhecimento sobre os seres humanos numa proposta interdisciplinar.

Cabe, portanto, aos(às) docentes de Ciências Humanas, a função de promover a criação de possibilidades de ensino-aprendizado qualitativo visando a inserção do(a) educando(a) no contexto social de uma realidade permeada de tecnologias, na qual os conhecimentos

e informações estão mais acessíveis. Segundo Junior (2008, p. 406) "Introduzir o tema do racismo nas aulas [..] não é algo fácil. Primeiramente, o professor deve estar convicto de suas posições e bem fundamentado teoricamente sobre a origem do problema, suas consequências e dados estatísticos das desigualdades sociais".

Nesse sentido, torna-se primordial o desenvolvimento de prática pedagógicas que levem ao pensamento crítico de modo que o(a) aluno(a) não apenas seja receptor das informações, mas sim, que possam analisá-las através dos mais diferentes meios de comunicação existentes, promovendo a criação de um espaço escolar que possibilite a busca de novas possibilidades de compreensão do mundo, tornando os(as) alunos(as) protagonistas das transformações sociais. No contexto da educação étnico-racial, Verrangia (2014, p. 8) reforça a importância de se:

> [...] compreender a escolarização da população negra do Brasil – e em outros países que conformam a diáspora africana – significa entender o papel assumido pela escola, a fim de expor as raízes da dificuldade dessa instituição para valorizar a diversidade étnico-racial e combater o racismo.

A promoção dos debates escolares que valorizam as questões étnico-raciais, bem como, o contexto histórico das revoltas dos escravos africanos no Brasil através da temática presente nas tradições culturais, possibilitam a inserção de práticas pedagógicas importantes, sendo a promoção da literatura, onde a leitura de sobre as questões raciais aparecem como ferramentas de resgate da origem e do passado dos povos africanos e sua luta por liberdade e direitos. De acordo com Miranda e Pires (2015, p. 151):

> [...] a prática pedagógica, na perspectiva da educação contextualizada, representa a continuidade da luta por uma educação popular que valoriza o conhecimento inerente às populações tidas minoritárias da sociedade, que, por influências de ordem política e social, tornaram-se marginalizadas. Diante dessa conjectura, a educação para as relações étnico-raciais, ganha força e espaço, onde historicamente inúmeras pessoas foram e ainda são vítimas da discriminação e preconceito, por conta de, entre outros motivos, a escola ter promovido uma prática pedagógica excludente e discriminatória para com a população africana e afro-brasileira, sobre tal situação é que se faz necessário lutar e combater.

É compreensível que a escola não seja o único ambiente que deve se empregar tal propósito, visto que, o racismo perpassa todas as estruturas sociais do país, essa demanda social não se refere somente ao combate das latentes desigualdades raciais, mas também de muitos preconceitos que ainda persistem em nossa sociedade, principalmente em relação as afrodescendentes, consequentemente os processos ligados a educação, e as práticas pedagógicas compreendem parte significativa dessa concepção.

Segundo Gomes (2003), a cultura afro-brasileira deve ser pautada nas atividades docentes como forma de valorização da história de opressão sofrida por esse povo ao longo da história. Ou seja, surge a demanda em relação aos sistemas educacionais que devem de maneira sistemática e equitativa promover a inclusão do ensino da cultura e da história africana e a educação para relações étnico-raciais em contexto democrático em seu cotidiano. Souza (2016, p. 5) nos apresenta que:

> [...] a educação e a escola têm um importante papel no combate ao racismo e à discriminação de um modo geral, pois a formação das pessoas passa pela escola e ali os/as alunos/as conhecem visões de mundo que podem orientar o seu posicionamento frente aos fatos e situações. Se a escola se tornou um espaço constituído de imagens e representações negativas sobre o negro, ela também pode ser um importante local de discussão sobre as mesmas na busca pela superação do racismo e das discriminações.

Compreende-se, nesse sentido, o papel que os(as) docentes, como protagonistas desse processo, e sua importância no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em relação as discussões e os debates sobre relações étnico-raciais e a herança histórico-cultural dos povos africanos no Brasil através de um ensino reflexivo acerca das questões que englobam os elementos de desconstrução dos muitos estereótipos negativos atribuídos ao longo do tempo aos afro-brasileiros e as minorias étnicas presentes em nossa sociedade, orientando os(as) educandos(as) a compreenderem de maneira global as complexidades da questões sociais, bem como o desenvolvimento de uma visão de mundo crítica.

Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica dessa pesquisa, consistiu-se em um levantamento bibliográfico inicial visando fundamentar as novas tecnologias e mídias de informação como ferramentas educacionais nas escolas e explicitar as visões, teorias e práticas relacionadas com sua ação na escola, bem como refletir e questionar sobre o seu papel real como instrumentos de formação e suas contradições e sua importância no ensino-aprendizagem da educação étnico-racial.

Nesse sentido, é importante salientar que muitas vezes a realidade do(a) educando(a) se confunde com as temáticas desenvolvidas durantes as aulas, sendo de extrema importância levar em consideração o cotidiano em que os(as) educandos(as) estão inseridos. Sendo assim, Falcão (1994, p. 42) afirma que

> Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, as suas relações com os pais, as suas condições de saúde e nutrição, igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas, todos esses aspectos ligados à vida do discente fora da sala de aula interferem no seu aproveitamento e, consequentemente no trabalho do professor.

Dessa maneira, torna-se fundamental levar em consideração o contexto socioeconômico do(a) educando(a), com a finalidade de promover o direcionamento pedagógico das temáticas desenvolvidas em sala de aula, fazendo uma espécie de ligação do conteúdo com a realidade cotidiana do(a) educando(a).

Através dessas informações, foi elaborado um questionário o qual foi direcionado para o contexto da escola pública da Diretoria de Ensino de Piracicaba, junto aos docentes do Ensino Médio. Realizou-se uma tabulação, transcrição e análise dos resultados e consequentemente a reflexão sobre suas implicações sob uma perspectiva freireana de que

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Através de uma pesquisa quali-quantitativa estruturada, buscou-se enfatizar que a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e sua integração com as questões étnico-raciais é parte integrante e inerente da conduta dos(as) entrevistados(as) durante a coleta de dados. Nesse contexto, Kirschbaum (2013, p. 188) explica que "[...] estudos quanti completados por estudos quali podem fornecer maior potencial de interpretação dos fenômenos, principalmente ao agregar a percepção dos indivíduos no desenho de pesquisa".
Sendo assim, através de práticas pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias, os(as) docentes dos componentes curriculares de Ciências Humanas, podem de maneira concreta, potencializar o desenvolvimento de ações formativas com o propósito de problematizar as questões étnico-raciais em sala de aula, muitas vezes ocupando uma função de intermediador da compreensão das questões étnico-raciais em destaque na sociedade. De acordo com Nascimento (2013, p. 24) torna-se:

> [...] extremamente oportuno e importante elaborar e colocar em ação projetos e atividades que instituam processos de mudanças no ambiente escolar para promover a pluralidade, o que envolve ações pedagógicas e culturais que visem mudanças de comportamentos e de valores dos agentes escolares em relação aos preconceitos e discriminações.

É, portanto, fundamental que os(as) docentes desenvolvam ações diretas e inovadoras em relação ao ensino das questões étnico-raciais, proporcionando debates, gerando informações acerca do preconceito e da discriminação racial, contribuindo assim para a formação de uma sociedade democrática e consciente de seus direitos e cidadania.

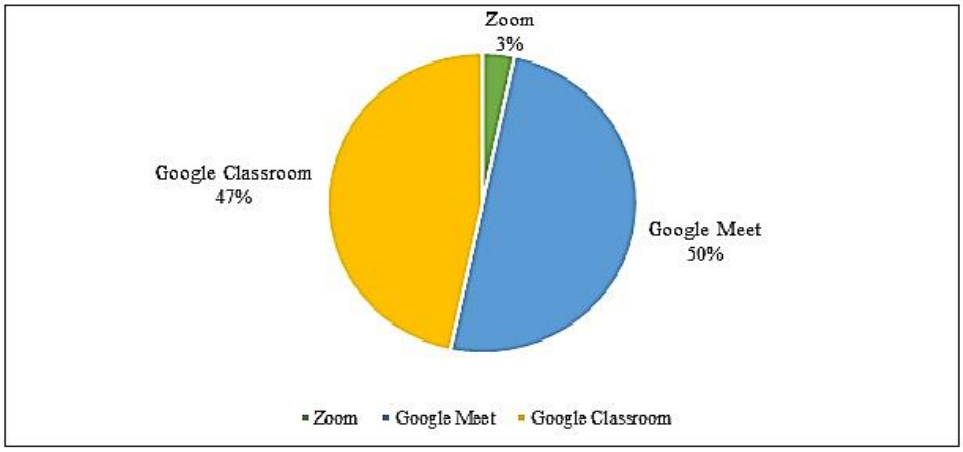
Resultados

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível constatar que, para proporcionar aulas mais diversificadas, o(a) docente precisa dispor de vários recursos tecnológicos para o melhor aproveitamento de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, ambos(as) os(as) docentes integrantes da equipe escolar, se utilizam dessas tecnologias e recursos para fazer com que a escola esteja caminhando para um processo de formação e aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas, principalmente de forma interdisciplinar para que as aulas acorram de maneira qualitativa e equitativa, gerando acesso ao conhecimento e informação mesmo de maneira remota, ou seja, para que tudo funcione organicamente – isto é, para que todos organizem suas rotinas de modo a favorecer o trabalho colaborativo e consequentemente a melhoria do ensino e da aprendizagem dos(as) educandos(as).
Assim, para a realização da pesquisa foram entrevistados(as) 15 docentes de diversas áreas do conhecimento da escola estadual foco da análise. Com a realização e aplicação

do questionário, foi possível a compilação dos dados obtidos e consequentemente a elaboração de três gráficos, cujas informações foram organizadas da seguinte forma:

O gráfico 1, possibilita compreender a importância da utilização das plataformas educacionais em relação ao contexto das aulas on-line, cujas práticas pedagógicas são intermediadas através das tecnologias e mídias digitais.

Gráfico 1: Plataformas educacionais utilizadas pelos(as) docentes nas aulas online



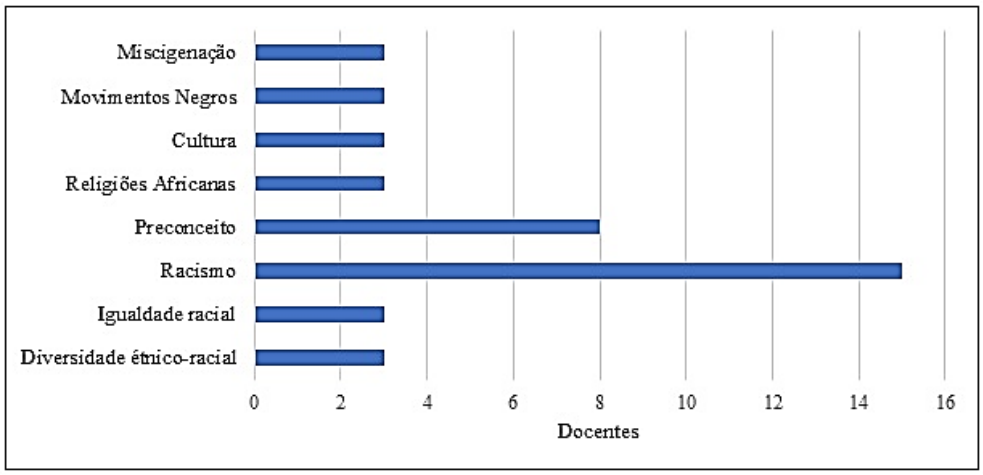
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Observa-se no gráfico 1 que 50% dos(as) docentes utilizam o Google Meet em suas atividades síncronas, sendo que, 47% dos(as) docentes utilizam o Google Classroom como principais plataformas de interatividade e realização das atividades pedagógicas assíncronas. É importante salientar, que essas atividades em sua maioria, foram desenvolvidas de maneira remota no período que compreende o primeiro semestre letivo de 2021, visando nesse sentido, a utilização desses recursos tecnológicos de forma a contribuir para a melhora e o avanço da aprendizagem dos(as) educandos(as) em tempos de isolamento social.

Tais análises, contribuem de maneira expressiva para a compreensão das características das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes em suas atividades síncronas e assíncronas através do uso de plataformas de comunicação virtual. É importante salientar, que em relação as atividades on-line, apesar do uso de tecnologias, precisam ser contextualizadas e consequentemente diversificadas e bem planejadas para que tanto os(as) docentes quanto os(as) educandos(as) desenvolvam a possibilidade de gerar condições de ensino e aprendizado nesse contexto.

Através da análise dos dados expressos no gráfico 2, notou-se que a maioria dos(as) docentes já desenvolveram temas relacionados a educação étnico-racial em suas aulas, independentemente de seu componente curricular. Temas como racismo e preconceito segundo a pesquisa, são os mais debatidos nas aulas de ambos(as) os(as) docentes.

Gráfico 2: Temáticas étnico-raciais desenvolvidas pelos(as) docentes nas aulas on-line

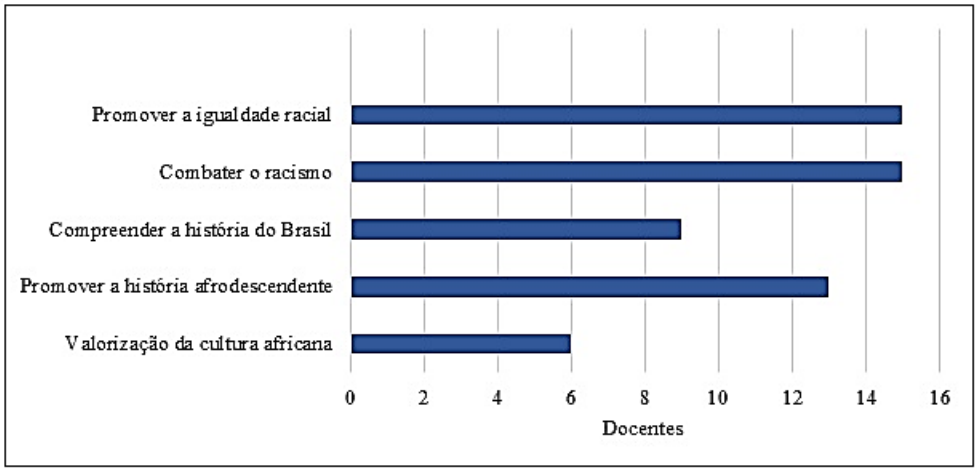


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Segundo a análise dos dados expressos no gráfico 2, nota-se que as temáticas raciais possuem destaque como as principais atividades interdisciplinares desenvolvidas pelos(as) docentes de maneira remota, sendo essas práticas de extrema importância para a compreensão das questões que envolvem a educação étnico-racial no ambiente escolar.

Já no gráfico 3, nota-se que as respostas se encontram bastante alinhadas entre os(as) docentes, uma vez que a maioria relata que a educação étnico-racial on-line promove a inclusão da temática da cultura afro-brasileira e africana e sua relação com as questões que permeiam o combate ao racismo, impulsionando um importante debate acerca das questões étnico-racial nas práticas pedagógicas. Em relação ao desenvolvimento de atividades étnico-raciais remotas, a maioria dos(as) docentes da equipe escolar (100%) afirmam a importância de incentivar o ensino étnico-racial para a promoção da igualdade racial, bem como a promoção da cultura afro-brasileira nas aulas.

Gráfico 3: Quais as razões para o incentivo a educação étnico-racial on-line?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A análise do gráfico 3, proporcionou a compreensão acerca das justificativas dadas pelos(as) docentes em relação a importância do ensino das questões raciais em suas práticas pedagógicas, sendo a história e a cultura afrodescendente bastante relevante e favorável para a compreensão das questões étnico-raciais, cuja característica visa valorizar essa cultura para uma construção social mais justa no Brasil. Observa-se que 100% dos(as) docentes citaram o combate ao racismo como um dos incentivos básicos da educação étnico-racial na escola.

Considerações

Através da pesquisa, foi possível compreender as concepções acerca da utilização de novas tecnologias e mídias digitais em sala de aula frente às novas tendências cotidianas da escola e principalmente sua importância para os debates acerca das questões étnico-raciais, sendo constatado que de fato, existe uma complexidade na relação entre a utilização das tecnologias e a aceitação por parte dos(as) docentes.

O desenvolvimento de ações conjuntas entre docentes das diversas áreas do conhecimento em relação à formação e implantação de práticas pedagógicas de maneira remota, pode amenizar os percalços relacionados ao uso das tecnologias no ambiente escolar e sua integração como ferramentas para o aprendizado e conscientização sobre as questões étnico-raciais.

A presente pesquisa, apresenta-se como uma contribuição significativa para a utilização de tecnologias e mídias digitais nas atividades pedagógicas dos(as) educadores(as) em consonância com os componentes curriculares de Ciências Humanas entre outras, transformando e melhorando suas ações pedagógicas e consequentemente o avanço na questão ensino e aprendizagem, principalmente em relação a educação étnico-racial.

O incentivo a autonomia do(a) educador(a) em relação a prática docente em sala de aula, não deve ser restrita apenas ao livro didático, de maneira inerte e desestimulante, mas sim, embasado em outros recursos tecnológicos e metodologias ativas que propiciem a interação e aprendizado dos(as) alunos(as), respeitando suas individualidades e contextos sociais.

Assim, considera-se imprescindível a necessidade de superação de inúmeras situações de opressão em nossa sociedade. Entende-se que, o primeiro e fundamental passo da educação é empenhar-se em valorizar as diferenças, respeitando-as como modelo de integração de diferentes culturas e diferentes povos, promovendo o ensino e aprendizagem que potencializem a construção de uma cultura escolar de igualdade de direitos e consequentemente de acesso aos serviços básicos de que a sociedade possui, levando em consideração o papel da educação como um dos pilares sustentadores da educação antirracista.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FALCÃO, J. L. M. Supervisão: **Uma análise crítica das críticas**. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, 1994 p 42.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. In: OLIVEIRA, M. M. de. Florestan Fernandes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.p.119-140.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, p. 38 - 47, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit> Acesso em: 6 mar. 2022.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98 - 109, 2012.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

JUNIOR, W. E. F. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência e Educação**, Porto Velho, RO, v. 14, n. 3, p. 397 - 416, 2008.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 28, n. 82, p. 179-257, 2013.

MIRANDA, C. A. S.; PIRES, T. C. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ABORDAGEM ESCOLAR. **Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 4, p. 143 - 153, nov 2015.

MORAIS, F. A. M; SILVA, G. M; SANTOS, S. C. M. Os saberes interdisciplinares como viés para o ensino das ciências humanas numa perspectiva integradora**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 4, n. 11, 2018.

NASCIMENTO, A. do. Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 8, ed. 2, p. 14-27, 2013.

PAPERT S. **LOGO**: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SÃO PAULO – **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Currículo do Estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123 - 150, 2018.

SOUZA, L. F. de. As relações étnico-raciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista produção acadêmica**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 4-19, 2016.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705 - 718, 2010.

VERRANGIA, D. **Educação científica e diversidade étnico-racial**: o ensino e a pesquisa em foco. Universidade Federal de São Carlos, [s. l.], n. 31, p. 2-27, 2014.

ET 13
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIGNIDADE E ÉTICA

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

"BINGO DAS PRETAS": A REPRESENTATIVIDADE DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA POR MEIO DO USO DE JOGOS

Franciele Brito Barbosa[1]
Elis Cristina Fiamengue[2]

A temática desta pesquisa parte do contexto de desigualdade racial no Brasil que se apresenta como um fenômeno complexo presente em diversos segmentos da sociedade, atravessando todos os campos da vida da população negra: educação, política, saúde, renda, violência, entre outros.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, as pessoas negras correspondem a 55,8% da população brasileira e as pessoas brancas 43,1%. É sabido que as pessoas negras possuem severas desvantagens históricas, sociais e/ou econômicas em relação às pessoas brancas, seja no mercado de trabalho, na distribuição de renda, violência, educação, entre outros.

No quesito referências de pessoas negras, nesse caso de mulheres negras, que se estendem no currículo da educação básica, é fruto de uma desigualdade histórica e de um modelo educacional que adota tendências eurocêntricas consideradas como universais. Diante do exposto, esta pesquisa teve por objetivo refletir sobre a ausência de representatividade de mulheres negras no contexto brasileiro, o que Figueiredo (2017) denominam de "política do esquecimento".

Diante do apresentado, este trabalho tem como objetivo divulgar o processo de elaboração e aplicação do jogo didático "Bingo das Pretas", desenvolvido nas aulas de sociologia em uma escola de educação básica da rede estadual do médio sudoeste da Bahia. Além do relato, este trabalho também se propõe a discutir a importância da representatividade de mulheres negras, com base nos textos de Silvio de Almeida (2019); Lélia González (2018) e Vilma Reis (2021). Estas discussões ocorreram no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC sendo também, a temática do projeto de pesquisa na qual sou mestranda.

A escolha da criação de um jogo se deu pelo interesse pela temática e por ser um assunto que quando utilizado durante as aulas observa-se um engajamento, descontração dos(as) estudantes pelos assuntos abordados. Além disto, o jogo está presente no cotidiano dos(as) estudantes por meio de jogos no celular, baralho, dominó, xadrez, e mais, utilizados na hora do intervalo e nos espaços entre uma aula e outra.

O jogo como uma transposição didática é visto como uma das formas de mediação, ele atrai, anima, mexe com a fruição. É uma forma de transpor o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível que consiga se comunicar com toda a população. Para atingir esse fim, o jogo precisa ser feito, refeito, testado, estudado. Analisando as suas potencialidades e limitações, sendo construído em parceria estudante e professor(a) (ROGÉRIO, 2018, 2020; SILVA, 2020).

[1] Mestranda em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC. Professora da educação básica e graduada em ciências sociais. E-mail: franbr.barbosa@gmail.com
[2] Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz DCIE/UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação PPGE/UESC. Doutorada em ciências sociais. Email: eliscf@gmail.com.

Para sua elaboração inicialmente fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre referências femininas negras na política, na educação, na ciência e na história. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico. Fez-se, também, uma pesquisa na plataforma BDTD e CAPES utilizando as seguintes palavras-chave: mulheres negras, representatividade, apagamento de mulheres negras.

Para a realização da pesquisa, foi discutido, nas aulas de sociologia, o conceito de gênero e raça. Foi realizado um levantamento da trajetória de mulheres negras na política brasileira para apresentação no evento da escola o "Julho das Pretas".

Foram estudadas mulheres como Almerinda Farias Gama, Antonieta de Barros, Maria Brandão dos Reis, Maria José Camargo, Sofia de Campos Teixeira, Maria Nascimento, Benedita da Silva, Marielle Franco, Leci Brandão, Erica Malunguinho, Regina Sousa, Áurea Carolina, Vilma Reis, Taliria Petrone, todas retiradas do livro "A radical imaginação política das mulheres negras brasileiras", (2021).

Foram selecionadas quarenta mulheres negras que tiveram destaque em suas áreas de atuação. Os nomes destas mulheres foram divididos em dez grupos de quatro nomes, cada. Estes grupos foram combinados quatro a quatro e submetidos a um sorteio, em um sistema eletrônico, para a geração das cartelas do bingo. Cada cartela continha oito nomes distintos, num total de oitenta cartelas. O bingo foi aplicado de forma remota, mas pode ser utilizado de forma presencial, e funcionou a partir da distribuição das cartelas entre os(as) estudantes participantes. Os nomes foram sorteados em uma pasta compartilhada na internet contendo *cards* com a foto, o nome e uma pequena biografia de cada uma das mulheres selecionadas.

Após a leitura de Gonzalez (2018), fica evidente que a disputa das mulheres negras no debate em torno da representatividade é um processo longo e complexo. Fazendo uma análise de seus textos, com o aumento da representatividade de mulheres negras hoje, percebe-se que esse aumento é fruto de um grande projeto criado pela frente de mulheres negras.

Durante a leitura do texto de Almeida (2021), ele defende que a representatividade importa, porém não é tudo. Faz-se necessário a representatividade de pessoas negras que defendam as pautas antirracistas na conjuntura nacional com a possibilidade de aberturas de debates na educação básica, pautada na luta antirracista e de todo tipo de discriminação que reforça em tantos anos da ausência das minorias nos espaços de poder.

De certo, após a leitura de seu texto (2021, p.110), representatividade negra não é poder negro, pode-se inferir que a luta pela representatividade política não gera um resultado e resolução dos problemas sociais. A ideia não é deixar de entender a importância da representatividade de pessoas negras, pelo contrário, é pensar no avanço da representação que envolva o combate ao racismo estrutural.

O jogo "Bingo das Pretas" busca a valorização da representatividade de mulheres negras em diversos setores da sociedade, como na ciência, na política, na educação, entre outros. Por meio dele pretende-se dar início a uma discussão sobre a desigualdade étnico-racial e o racismo através da prática do ensino de sociologia.

A oportunidade de ter trabalhado com aplicação de jogo pedagógico se deu como uma estratégia para articular a teoria do ensino de sociologia com a prática e a realidade das estudantes, se tornando uma ferramenta especial na prática da sala de aula, ajudando a problematizar os fenômenos sociológicos e o cotidiano a nossa volta, contribuindo para romper com o senso comum onde a estudante consegue desenvolver um senso crítico da realidade a qual ela está inserida.

Sobre a representatividade negra como uma inquietação deixada ao longo do mestrado, penso que não se trata de uma conclusão qualquer, mas sim se fazer refletir diariamente, como fazer da atuação política no nosso dia-a-dia, em sala de aula um instrumento de transformação social? Principalmente, após os dados, até agora apresentados na pesquisa de iniciação científica, sobre a representatividade política na cidade de Firmino Alves.
A luta está na defesa de uma escola antirracista, que chegue para a toda a comunidade, com uma parceria constante dos movimentos sociais, principalmente na defesa das pautas populares e anticapitalista.
Pode-se concluir que o jogo "Bingo das Pretas" contribui com a discussão inclusiva numa abordagem educativa de perspectiva emancipadora, feminista, antirracista, descolonizadora e antissexista do uso de jogos didáticos no ensino de sociologia.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 8 ed. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Coleção Feminismos Plurais).

ARRAES, Jarrid. **Heroínas negras brasileiras**: 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

FERREIRA, Walace; SANTANA, Diego Cavalcanti. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p.41-53, jan./jun.2018.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

LOURENÇO, Ana Carolina. FRANCO, Anielle. (org.) **A radical imaginação política das mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Oralituras, 2021.

ROGÉRIO, Radamés de Mesquita. O ensino de sociologia e os jogos didáticos. In: BRUNETTA, Antônio Alberto. et. al. **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

_____. et.al. Jogos didáticos no ensino de sociologia no ensino médio: relato de uma experiência. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018, p. 5-15.

SILVA, José Ailton Marcolino da. **O jogo como recurso pedagógico nas aulas de sociologia**: o racismo em questão, 2020. 126f. Dissertação (Mestrado Sociologia) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

EDUCAÇÃO NA NEOMODERNIDADE: ENFRENTAMENTO AO NOVO FASCISMO NO BRASIL

Gian Eligio Soliman Ruschel[1]

Introdução

A temática do fascismo na atualidade tem assumido um tom quase obsessivo, tamanha é a desconfiança e o medo de que "Auschwitz se repita", para usar uma expressão adorniana (ADORNO, 2020). Tanto o fascismo italiano de Benito Mussolini, como o nazismo antissemita de Adolf Hitler, ocorreram ao longo de três décadas e, ainda que tenham sido derrubados em suas formas estatais correspondentes, ambos estão longe de ser fenômenos superados. Não entendo o fascismo como um governo ou um fenômeno específico daquelas sociedades que, em meio a suas crises, foram cooptadas a uma estrutura política totalitária. Mais que isso, penso que o fascismo é uma tendência eterna inerente à razão do ser humano, como uma espécie de tentação que esteve sempre presente, desde os primórdios da humanidade e podem ser evidenciados na atualidade.

Não quero aqui defender uma explicação totalizante da natureza humana, como fizeram Hobbes ou Rousseau, mas destacar algo que se existe eternamente, existe em nós, como uma razão que opera, como algo possível e, como em todas as narrativas humanas, só ganha vida quando pensamos, comunicamos e, eventualmente, fazemos. Poderia tratar como uma espécie de razão instrumental que opera nos sujeitos em condição de possibilidade.

No Discurso da Servidão Voluntária Etienne, La Boétie defende a ideia de que servimos à tiranos porque queremos. Abrimos mão de nossa liberdade porque preferimos servir, e preferimos servir para, de certa forma, participar de uma estrutura de sociedade hierarquizada, na qual estaremos em alguma posição e, quase sempre haverá alguém abaixo de nós, nos servindo e nos conferindo certo status de poder. Ler La Boétie nos faz pensar acerca de elementos específicos inerentes à condição humana que possam explicar a nossa fácil sedução aos grandes líderes e, a provável tendência de ser cooptado à barbárie e ao fascismo. É através dessa razão fascista que sujeitos podem ser aliciados a seguir um comportamento específico ou vir a desejar um sistema tirânico e, com isso, entregar de bom grado sua liberdade em troca de algum tipo de vantagem, ganho ou poder, mesmo que inconscientemente. Assim encontro razões de sobra para se seguir tematizando e problematizando suas nem tão sutis estratégias de manutenção.

A tese de que o fascismo é eterno não é nova, sendo que o escrito que tomo inicialmente como ancoragem vem da famosa conferência de Umberto Eco, realizada na Universidade de Columbia em 1995, intitulada "*O fascismo eterno" ou "UR-Fascismo*". Nela, Eco (2020) defende a tese de que o fascismo não é um governo ou regime e sim um modo de pensar e sentir, bem como hábitos culturais, instintos obscuros e pulsões. Apesar de o nazismo possuir a sua especificidade, também defende a ideia de que com o fascismo é possível "[...] jogar de muitas

1 Doutorando e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); graduado em História licenciatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Bolsista CAPES/PRROSUC. Contato: gian.ruschel@sou.unijui.edu.br.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

maneiras, sem que mude o nome do jogo. Acontece com a noção de 'fascismo' aquilo que, segundo Wittgenstein, acontece com a noção de 'jogo'" (ECO, 2020, p. 40). Isso faz com que o próprio termo e definição tornem-se um tanto quanto obscurecidos.
As definições de Eco ajudam a entender melhor o conceito e também contribui para o não esvaziamento do seu sentido. Além disso, permite entender que um comportamento específico pode ser um dos elementos do fascismo, o que não o faz necessariamente fascista, e governos podem possuir alguma característica desse tipo, sem configurar fascismo, mas características variáveis em diferentes regimes não os tornam menos fascistas. Tais aspectos elencados por Eco[2] são fundamentais para entendermos que "o termo 'fascismo' adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista" (ECO, 2020, p. 42-43).
É dentro deste contexto que se coloca a pesquisa de doutorado que dá origem a estes escritos. Inicialmente, eles visam o estudo da caracterização do fascismo proposto por Umberto Eco (2020) em *Fascismo Eterno*, por Eric Hobsbawm (1995), em *A era dos Extremos,* bem como Ricardo Timm de Souza (2020) em *Crítica da razão idolátrica*, e num segundo movimento, os estudos se ocupam do texto freudiano, *A Psicologia das Massas e análise do Eu* (1921/2011) a fim de buscar compreender o fenômeno do fascismo desde o comportamento do indivíduo na dinâmica da massa. Ainda acerca dessa temática das massas buscar-se-á suporte no pensamento de Hannah Arendt (2012) e Theodor Adorno (2020).
A meu ver, sendo o fascismo uma potencialidade eterna na humanidade, tendo sido reforçada pela modernização do mundo e a massificação das sociedades, bem como pela intensificação da lógica neoliberal, é de certa razoabilidade pensar que podemos viver num futuro próximo, ou mesmo agora, um novo fascismo, que se dê em moldes diferentes. A intensificação dos motivos e estruturas racionais do fascismo se dão no contexto de um ciberespaço, um espaço livre de qualquer regulação entre norma e desejo (CHARLOT, 2020), no qual o problema do conhecimento e da verdade é novamente trazido à tona, tendo em vista as distorções e manipulações que se dão na comunidade linguística argumentativa (MARQUES, 1993), trazendo diversos entraves às noções de mundo comum e coletividade.
Dessa forma a posta de enfrentamento a esse fascismo eterno se daria necessariamente por um projeto educacional republicano em sua radicalidade, e pensado dentro de um paradigma da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012) – uma postura neomoderna, como alternativa ao pós-modernismo.

Da (des)razão fascista ao fascismo político

Souza (2020) fala de uma razão idolátrica que remonta aos tempos mais primevos da humanidade, o que quero aqui relacionar a essa forma de razão instrumental do fascismo, uma razão fascista, por assim dizer. Essa razão da qual fala Souza, se encontra nos primeiros textos e relatos da tradição hebraica, no judaísmo e no cristianismo. Em muitas dessas passagens e escritos, a grande discordância crítica das religiões monoteístas em relação ao

[2] Os principais pontos elencados por Eco (2020) são: culto à tradição, recusa da modernidade, culto da ação pela ação, recusa do pensamento crítico, racismo (recusa da diversidade), frustração pessoal ou social, nacionalismo como identidade uniforme, inimigo em comum, belicismo, elitismo "popular", heroísmo, transferência de vontade de poder para questões sexuais, "populismo qualitativo", e, por último, a "novilíngua".

paganismo, ao contrário do que se acredita, não se deu acerca dos deuses pagãos ou de seus mitos e narrativas cosmogônicas. Na verdade "é à ilusão enganadora que se dirige a ira dos profetas, e não às mitologias alheias ou quadros explicativos da realidade de outros povos, e muito menos às divindades alheias em si [...]" (SOUZA, 2020, p. 20). Essa ilusão enganadora, mencionada pelo autor, refere-se aos objetos criados na antiguidade e que eram investidos de poderes mágicos ou divinos pelos próprios homens. Esses objetos passaram a ser chamados de ídolos.

Para Souza (2020, p. 19), "a idolatria é um dos temas ancestrais do Ocidente, pois se encontra em alguns de seus textos fundadores ao longo de toda a sua herança [...]". A temática da idolatria é constantemente debatida e frequentemente ridicularizada pelos escritos judaico-cristãos que identificam como representante maior dessa idolatria a figura de Baal e Mamon, respectivamente. Ambos expressavam falsamente a ideia de prosperidade, e aos dois se faziam oferendas, inclusive de vidas humanas. Para ficar claro, Mamon não é uma "visão geral de abjeção idolátrica que povoa o imaginário antigo e assume múltiplas formas e nomes" (SOUZA, 2020, p. 29). Mas, ele é visto como "[...] o verdadeiro rival de Deus, pois se desdobra desde o núcleo em expressão de injustiça." (SOUZA, 2020, p. 30). Representa o que antes era uma denúncia de tentação, mas que se tornou um outro Deus, dessa forma, Mamon se traduz em *dinheiro adorado* (SOUZA, 2020, p. 30).

Para Souza (2020) o exemplo de intensificação e naturalização da potência dessa razão idolátrica foi a aproximação crescente entre idolatria e riqueza. A idolatria à figura de Mamon passou a ser identificada com a idolatria ao dinheiro, que passa da ideia de subsistência para chegar ao luxo, à riqueza ostensiva. Destaca-se aqui a seguinte perspectiva acerca das grandes críticas realizadas pela tradição ocidental contra a idolatria: ela "[...] se rebaixa continuamente a níveis indescritíveis de baixeza e irracionalidade" e "[...] nunca se dá como um episódio isolado ou um acontecimento fixo, e sim como um *processus* de decadência" (SOUZA, 2020, p. 25). Há muito tempo a crítica endereçada ao que Souza chama de tentação ancestral se dava pela percepção de sua estreita relação com a decadência dos povos que escolhiam *se vender* a Baal e Mamon.

Para o autor,

> O culto idolátrico, [...] a pleonexia insana, é a expressão de um drama que expressa algo de muito profundo no coração humano, uma tentação eterna, uma inclinação sorrateira, que apenas espera a oportunidade para se manifestar em toda tua voracidade exponencial que é também, de algum modo, suicida (SOUZA, 2020, p. 31-32).

A manifestação dessa dita razão idolátrica produz algo de catastrófico no comportamento humano. Souza (2020, p. 26) complementa que resulta numa "peculiar combinação de estupidez com loucura, um vício da inteligência, característica do 'poviléu sublevado', incapaz de pensar por si mesmo e, principalmente, incapaz de prever as consequências de suas ações". Essa dimensão do comportamento humano, por intermédio dessa razão que leva vidas humanas a se venderem, jogados na desrazão a troco de *dinheiro*, convém aqui ser vista numa relação estreita com o que será contextualizado posteriormente, a saber, o comportamento de massa, na sociedade tardo-capitalista, analisada de diferentes aspectos por Sigmund Freud, Hannah Arendt e Theodor Adorno. Quando Souza (2020, p. 26) cita Mendelssohn, "Admoestações razoáveis raramente frutificam num populacho amotinado,

uma vez irrompida a desordem", aproxima-se aqui das características que identificam os movimentos de massa, descritas por Freud.

Em especial, essa relação pode trazer luz aos questionamentos contemporâneos acerca dos movimentos de massa, principalmente fascistas, que espantam muitos cidadãos. Principalmente acerca da falta de razoabilidade no comportamento e nas colocações de uma massa irrompida em desordem – ou em seu modelo peculiar de ordem? – seja nas ruas, seja em seus novos recônditos do ciberespaço. Em termos de uma análise mais generalizada do fascismo, sobretudo no que atine a essa questão do comportamento de grupo, é que decidi por me valer dos estudos de Sigmund Freud (1921/2011). A tônica desse entendimento é a observação de que a massa é irracional e não escuta a razão, como se percebe nos textos citados por Souza (2020) acerca da razão idolátrica.

Para Freud (1920/2011, p. 18-19) a massa "é impulsiva, volúvel e excitável", e nela o sujeito sente-se onipotente. Acrítica e fiel, ela "não conhece dúvida nem incerteza". Freud lembra dos escritos de Le Bon que relaciona o comportamento da massa ao que se entende como falta de civilidade, barbarismo e, principalmente, o descendente nível intelectual. No interior da massa as inteligências individuais maiores se reduzem ao nível das menores, até porque "o aumento da afetividade cria condições desfavoráveis para o correto trabalho mental" e o "pensamento não é livre", ou seja, é intimidado pelo das massas (FREUD, 1920/2011, p. 26-27).

Por essa razão é que a lógica e a argumentação não costumam frutificar na massa. Relembrando Souza, parece verdadeiro, portanto que "Admoestações razoáveis raramente frutificam num populacho amotinado, uma vez irrompida a desordem". A massa se articula e se identifica através de um vínculo libidinal, com os membros em situação horizontal e, principalmente, com o líder – que não necessariamente é uma pessoa – de forma vertical (FREUD, 1920/2011), e não através de lógica e razoabilidade. Somente os clichês, repetições e exageros funcionam na racionalidade da massa.

Derivado disso, parece difícil pensar em política, esfera pública e na busca conjunta e racional por consensos que possam servir de alternativas às demandas e problemas reais da sociedade. Na massa, segundo Freud (1920/2011), o sujeito e suas peculiaridades são minimizados em função do grupo e como a massa é impessoal as ações de cada um desligam-se das amarras das convenções sociais.

Apesar de Freud não distinguir no todo a psicologia social da individual, a análise sociofilosófica nesse ponto também nos é muito cara e, o fascismo não é produzido apenas por disposições subjetivas, precisando de condições objetivas para existir. Concordando com Adorno, acerca da barbárie do fascismo, (2020, p. 47) "o perigo é objetivo; e não se localiza em primeira instância nas pessoas".

A partir da leitura de Adorno (2020), se parte do suposto de que os diversos elementos que fazem parte do "jogo" (ECO, 2020) do fascismo, como o nacionalismo, por exemplo, podem se colocar na mesma esteira do ódio e violência, mas apenas em seu estágio mais exacerbado. O que é constitutivo do fascismo é contagioso, e se torna destrutivo quando encontra solo fértil. Assim, cabe lembrar que se esses elementos podem contagiar e unir as massas, precisam encontrar, como condição, uma sociedade massificada. Não é numa realidade de esperança, na qual a democracia é potencialmente resolução de conflitos e problemas, não na sociedade em que ser cidadão, para valer, vale de fato, mas numa sociedade em que os laços sociais

foram cortados e cada um busca o sucesso individual ou, quando muito, familiar. Em outras palavras, numa sociedade na qual cada um necessita *lutar* para sobreviver.
A sociedade industrial avançada transforma as pessoas em parte importante e necessária desse cenário na medida em que a ordem econômica continua obrigando a maioria das pessoas

> a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (ADORNO, 2020, p. 46).

Dessa forma "a necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário" (ADORNO, 2020, p. 46). A promessa moderna das democracias liberais e do capitalismo cria uma situação na qual, " [...] porque a realidade não cumpre [...] a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la." (ADORNO, 2020, p. 47).
Já Hannah Arendt (2012, p. 441) afirma que "a sociedade competitiva de consumo criada pela burguesia gerou apatia, e até mesmo hostilidade, em relação à vida pública". Essa lógica capitalista da competição criou uma sociedade em que "o exercício dos deveres e responsabilidades do cidadão era tido como perda desnecessária do seu tempo e energia" (p. 441). Dentro dessa lógica capitalista, de *time is money* (tempo é dinheiro) o dinheiro é convertido em tudo, ou *tudo* é convertido em dinheiro – como já alertava Marx (2010) ao se referir ao revolucionário movimento burguês que destruiu todos os antigos laços e transformou a tudo e a todos em relações monetárias. Assim, inevitavelmente o indivíduo não se permite perder tempo com questões relativas à esfera pública, levando a um total esvaziamento do sentido da política, ou esquecimento da mesma.
As massas existem potencialmente em qualquer país e "constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder do voto" (ARENDT, 2012, p. 439). Nos movimentos do século XX, as massas foram em sua grande maioria formadas pelos indivíduos que *não participavam* das decisões políticas e que não eram os nazistas mais convictos. Em Arendt (2012) se percebe, inclusive, a falta de experiência dessas pessoas em se manifestarem e se fazerem visíveis na esfera pública. Não por acaso os indivíduos das massas são aqueles que mais facilmente aceitam ideias autoritárias e projetos ditatoriais de sociedade. São aqueles para quem perder direitos não importa, já que eles não se importam com esses mesmos direitos. Os totalitarismos, por exemplo, recrutaram exatamente essa grande quantidade de pessoas que pareciam "demasiado apáticas ou estúpidas para merecerem a atenção" (ARENDT, 2012, p. 439).
Na esteira dessas perspectivas teóricas, compreende-se que o homem de massa não é o militante de uma bandeira política específica, mas suas convicções ou opiniões se ocultam, nivelando-o a todos os outros que se encontram na mesma situação: uma situação de ligação afetiva horizontal. Segundo Arendt (2012, p. 444): "foi nessa atmosfera de colapso da sociedade de classes que se desenvolveu a psicologia do homem de massa da Europa". Essa percepção implica reconhecer que condições sociais objetivas ajudaram a promover a intensificação desse comportamento e dos motivos do fascismo. Principalmente com o

capitalismo industrial avançado, ou seja, só a partir do século XIX que tivemos aquelas pulsões individuais convertendo-se em formas sociais e se convertendo em projetos políticos. O fascismo italiano e suas demais formas entram em cena muito por causa das condições materiais e sociais ligadas ao mito da economia autorregulada, às promessas da democracia liberal e ao medo das alternativas revolucionárias a esse caminho de adoração a uma entidade metafísica, o dinheiro.
Para Souza (2020), essa adoração ao dinheiro se tornou uma

> profissão de fé absoluta em algo impalpável que assume pretensa solidez apenas e na medida em que é adorado por todos os meios e circunstâncias imagináveis e que, portanto, exclui a priori qualquer consideração racional, dúvida ou questionamento de validade: uma espécie de religião fundamentalista *sans trêve et san merci* (p. 104).

Esse culto compulsório ao capital "[...] ocupa o epicentro do universo de circulação de dinheiro, posses e bens [...], aglutina poder e violência [...]", e "[...] domina o mundo [...]". Mamon, referido naqueles primeiros textos, a partir da modernidade, cria uma "[...] tendência totalizante e destruidora da biosfera e da vida [...]". Interessa compreender que essa é uma ideia "cujo núcleo é incapaz de conviver com qualquer categoria de felicidade, sendo antes um obstáculo a ela, que cultiva em seu ventre os horrores potenciais e reais do fascismo" (SOUZA, 2020, p.104).
Uma guinada, de fato, que significou, para o que nos interessa aqui, o recrudescimento violento da razão fascista, ou da razão idolátrica, que tem a ver com o desenvolvimento do capitalismo até um ponto autofágico de sociedade. Há um elemento interno e necessário às sociedades, algo relativo à troca de mercadorias, ou a mercancia. Esse elemento iria evoluir no decorrer da modernidade até o ponto de uma grande transformação. É no desencantamento do mundo que o mesmo passa a apresentar a burocracia e os diversos subsistemas da razão instrumental.
Em *A grande transformação – as origens de nossa época*, Karl Polanyi (2012, p. 4 *apud* SOUZA, 2020, p. 107), destaca esse momento de mudança:

> [...] uma torrente de acontecimentos se precipita sobre a humanidade. Uma transformação social de alcance planetário é coroada por guerras de um tipo sem precedente, nas quais uma série de estados entra em colapso e os contornos de novos impérios se delineiam num mar de sangue.

Assim, a partir da modernidade, em um ritmo progressivo, totalmente diferente, "[...] o mercado, originalmente expressão interna de uma determinada sociedade e que a ela servia em última análise, sofre uma metamorfose hipertrofiante (a grande transformação) e acaba por involucrar a própria sociedade de onde proveio [...]." (2020, p. 108). Com a absolutização do lucro, a níveis nunca vistos ocorre uma "[...] involucração da sociedade pelo mercado [...]", uma "[...] autofagia do próprio capitalismo, que passa a dispensar tudo o que não é o lucro em si, recaindo numa espécie de tautologia autodevoradora [...]" (SOUZA, 2020, p. 109). Essa é a dimensão autofágica das sociedades humanas: a mercancia deixa de ser expressão interna das sociedades para engoli-las, promovendo uma mudança sem precedentes, pois, se antes servia às sociedades humanas, hoje são as sociedades que servem

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

a um deus, um senhor, um elemento metafísico, antes chamado de *Mamon*, agora, quem sabe, capital.

> [...] objetos, construções, gente, vida etc. são dispensados de existência, passando de uma condição *de* e condição *para* a uma condição de *estorvo* ao crescimento absoluto, ou seja, a sua autototalização, quando tudo o demais é por assim dizer *aufgehoben* na pureza sintética do *absoluto* – ou seja, do *lucro* (SOUZA, 2020, p. 109).

Essa lógica está diretamente ligada aos estudos acerca da sociedade massificada, transformada em coisa – reificada – para a qual tudo é dinheiro. Aqui, questões políticas, como lançar mão de um projeto social fascista ou democrático, apenas se inserem em um rol de elementos humanos que se encontram esvaziados, tomados de assalto pela lógica mercadológica. A sabedoria clássica da ciência política foi apagada pela confiança acrítica do utilitarismo. O lucro se absolutizou, pois os liberais interpretaram a história da revolução industrial e o processo de mudança social apenas a partir de um ponto de vista econômico. Passou-se a aceitar quaisquer que fossem as consequências sociais do progresso econômico. E esse pensamento, no que tange à política, chegou até às portas da "*Era da Catástrofe*" (HOBSBAWM, 1995), confiante na efetividade automática do espírito.

O ocidente europeu, por exemplo, nunca teria apostado que nações escolheriam o caminho da ditadura e do governo absoluto. As grandes potências do capitalismo liberal não imaginavam a possibilidade de um retrocesso, do que eles enxergavam como uma marcha do progresso. Mas, o século XX chocou esses mesmos países com a queda de certos valores que pareciam assegurados como o apreço por políticas liberais, que fossem representativas de fato, que valorizassem a razão e o debate político. A face política do fascismo demonstrou de vez a ingenuidade do projeto liberal, já que o que se viu durante a Era da Catástrofe foi uma debandada desses valores[3].

Quando a propaganda totalitária percebeu *a quem* se direcionar e *como* fazê-lo, a humanidade viu movimentos de massa sendo articulados e cooptados pelo nazi-fascismo. Segundo Arendt (2012, p. 440) o totalitarismo mostrou que "o governo democrático repousava na silenciosa tolerância e aprovação dos setores indiferentes e desarticulados do povo". Tendo demonstrado a inocência do pensamento liberal moderno, a inclinação humana com a qual somos desafiados a ter que lidar desde os primórdios de nossa civilização também se converteu em projetos políticos que devastaram e destruíram milhões de vidas. Por hora esses projetos que tiveram como proposta a exclusão, a segregação e a eliminação sistemática na Europa do século XX estão inativos.

Ciberespaço e pós-modernidade

Após o que é considerado aqui como *a grande transformação*, do século XIX, com a mediação das relações sociais por máquinas e a extrema transformação das pessoas em coisas/mercadorias, cabe perceber que esse cenário continua a sofrer mudanças: hoje é possível sentir o resultado das posições pós-modernas, como a intensificação do *individual* – traço moderno que se converte em individualismo, em detrimento do laço social. Há uma

[3] Após a primeira guerra, o número de países com governos constitucionais e eleitos foi entrando em declínio. De 35 países, até 1920, chegou-se a 12 em 1944 (HOBSBAWM, 1995, p. 113).

estética de vida que encerra a todos em projetos pessoais, os quais são traçados cada vez mais por ferramentas e algoritmos responsáveis por uma total personalização. Com isso temos a concentração de pessoas que pensam parecido, com suas ideias e fanatismos, reunidas em bolhas e polos extremos. Temos hoje o chamado *ciberespaço*, "um lugar que, por natureza, tende a fechar as comunidades de gostos e opiniões em seu 'mundinho particular', rapidamente hostil ao que é o outro" (CHARLOT, 2020, p. 116).

O ciberespaço no século XXI dá continuidade e reforça os traços de uma sociedade de massa intermediada por máquinas, bem como o comportamento do indivíduo na massa. Logo há solo fértil para o fortalecimento dos motivos e pulsões do fascismo, o que torna lúcido ainda hoje pensar em fascismo, com a atenção de que ele adquire novos contornos. Para ilustrar, podemos pensar esse cenário de desmonte e relativização da verdade através da propaganda totalitária do século XX. Arendt (2012) havia percebido que para que se instaurassem regimes como os do século XX, era necessário criar uma realidade obscurecida na qual ninguém mais sabia no que acreditar e, por isso, poder-se-ia acreditar em qualquer coisa. No ciberespaço há uma situação semelhante ou, que gera ao menos um efeito semelhante, que é a disseminação das *fake news*. Não são notícias erradas, brincadeiras ou conteúdo humorístico, mas informações elaboradas e disseminadas em velocidade nunca vista antes, deliberadamente e de tom e interesse político-econômico.

Relembrando Freud, o irreal torna-se mais aprazível que o real para o indivíduo da massa. É como se o mesmo *quisesse* ser enganado com verdades fabricadas a um nível de perfeição tamanho, que nunca precisasse renunciar às mesmas. Assim a massa também não faz mais distinção entre verdade e mentira.

No ciberespaço os usuários já vivem um contexto confuso no qual a ação comunicativa necessária a constituição de mundo comum e, portanto, de condições mínimas de sociabilidade, já se encontra sistematicamente perturbada. O que Habermas (2012) chama de condições ideais de fala[4], já parecem agredidas, pois quem pauta essa comunicação de forma assimétrica e manipuladora são algoritmos e subsistemas quase que incompreensíveis à maioria dos usuários.

Assim, diferente da promessa de um espaço de diálogo e diversidade, que poderia potencializar uma democracia mais ampla e potente não se concretizou. O ciberespaço, por enquanto, dá provas de ser "um espaço sem lei, às vezes para o bem, frequentemente para o mal" (CHARLOT, 2020, p. 124), e em nome da não censura, um espaço também quase desregulamentado. Se não há normas temos um "projeto construído na total ignorância da questão antropológica do desejo e da norma" (CHARLOT, 2020, p. 117), abrindo espaço para a livre circulação do desejo do eu e do imediatismo. Os usuários passam assim a ceder aos instintos que normalmente estariam sob controle graças ao senso de responsabilidade social, porém, como na massa não há pessoalidade, um suposto anonimato também permite que os indivíduos se soltem das amarras das convenções sociais. Essa é a descrição do comportamento de massa (FREUD, 1920/2011), que pode ser atualizado nos contornos que as redes oferecem, sempre como um simulacro de liberdade.

[4] Uma forma pressuposta de comunicação que seja livre – não coercitiva, racional e compreensível, entre os sujeitos que falam. Além disso, existem três condições de validade para que se cumpra a condição de aceitabilidade. São elas: pretensão de verdade, pretensão de veracidade e pretensão de justiça. Para Rouanet (1987, p. 339)" [...] no momento em que se comunica com outro sujeito, [...] visando ao entendimento mútuo, cada locutor invoca pretensões de validade [...] com relação a três tipos de proposições: as que se referem ao mundo objetivo das coisas, ao mundo social das normas e ao mundo subjetivo das vivências e emoções.

Os pós-modernismos e o ciberespaço continuam a oferecer solo fértil para o fascismo, e significando obstáculos inconvenientes para as repúblicas democráticas, uma vez confundem e perturbam as relações linguísticas que tem por fim a resolução de problemas e conflitos comuns.

Enfrentamento pela educação neomoderna

Pela insistência na ideia de que possamos viver coletivamente, entendo que devemos considerar os ideais modernos, bem como a aposta do projeto iluminista de educar para uma sociedade republicana e democrática. Para isso, é necessário que se atente aos perigos de confiar nos excessos desse projeto. Não parece razoável repetir a mesma sucessão de apostas cegas do liberalismo e utilitarismo moderno, nem mesmo confiar na automática marcha do progresso. Como quer Rouanet (1987, p. 12), "não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens." Assim, "[...] precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão", ou seja, "o passado precisa ser traduzido de volta, para que possa funcionar como solvente e como crítica" (ROUANET, 1987, p. 283).

Esse posicionamento em relação à racionalidade é chamado neomoderno (ROUANET, 1987), e se dá como alternativa à postura neo-moderna. Diferente dessa, a postura neomoderna não nega os princípios e ideais iluministas de potencial emancipatório, como não se entrega à relativização da verdade como forma de combater sua absolutização. As bandeiras da laicidade, universalidade e publicidade continuam sendo encaradas como parte imprescindível de um projeto que pretende promover uma sociedade republicana e democrática. E na esteira desse pensamento a educação republicana passa a ser vista como condição básica para a possibilitar o projeto moderno.

Lembro aqui que a crença cega na utopia moderna, que diz de uma escola que vai necessariamente racionalizar a sociedade e com isso trazer progresso no campo ético e político, deve ser sempre pensada e repensada, à luz de seus limites, como a própria razão moderna deve ser pensada em relação a seus excessos e desmesuras (ROUANET, 1987). Isso não implica em descartar esse projeto e nem no abandono da aposta na educação republicana, uma vez que significam potentes elementos emancipadores. Assim, em boa medida o esforço de educar na perspectiva neomoderna é o de se voltar sempre de novo para o problema do conhecimento de forma crítica.

Essa educação neomoderna está ancorada no conceito de razão comunicativa (HABERMAS, 2012). Pensar e principalmente ensinar no interior desse paradigma estabelece uma relação inerente às ciências e seu método. Como a teoria científica, por exemplo, precisa passar sempre pelo crivo de uma comunidade argumentativa que possa validá-la como conhecimento, a razão mediada pela linguagem concebe que as asserções que fazemos acerca do mundo são tão racionais quanto se possa comunicá-las. Dessa forma, é necessário que as regras pelas quais as asserções foram ditas sejam sempre publicizadas, para que possam ser passíveis de entendimento, criticadas, interrogadas e, possivelmente, aceitas. Essa perspectiva mais ampliada de razão atribui racionalidade a uma exteriorização comunicativa conforme sua "disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar" (HABERMAS, 2012, p. 34), e não mais pela perspectiva metafísica de espelhar a realidade do mundo.

Em outras palavras, saímos de uma relação linear de sujeito e objeto, expandindo a noção de racionalidade, o que simultaneamente escapa às noções essencialistas e fechadas de

racionalidade e permite que haja possibilidade de crítica às exteriorizações comunicativas. Assim, aposta-se que nesse paradigma existam maiores possibilidades para tratar temáticas como a educação, a política e o esfacelamento do tecido social a partir das novas formas de fascismo que têm surgido pelo mundo.

A escola pode desempenhar um papel fundamental em algum ponto no importante processo de "precaver a comunidade discursiva da argumentação" (MARQUES, 1993, p. 98) que é constantemente atacada e manipulada. Esse movimento se daria menos como combate ao que já está posto, do que como uma tarefa de impedir a propagação desses posicionamentos que prejudicam a construção de mundo comum e o tecido social, na medida em que cria condições mínimas para o fortalecimento do espírito republicano e democrático.

Considerações finais

Pensar pelo paradigma da razão comunicativa parece possibilitar um entendimento de racionalidade mais amplo, capaz de dar conta de questões como a educação e a política. Hoje, no entanto, o que figura no amplo cenário mundial é mais um ideário pós-moderno acompanhado de um posicionamento de desmonte da verdade, da história, das ciências em sua totalidade e, consequentemente, da esfera pública – isso, em boa parte, pelos fracassos e excessos do projeto racional moderno. Não acredito que esse seja o caminho mais frutífero se quisermos seguir apostando em elementos emancipatórios que evidenciamos na história da civilização.

O fascismo, entendido aqui muito mais como uma espécie de razão instrumental com a qual o ser humano sempre teve de lidar em suas interações sociais, apesar de ter sido derrubado em suas formas estatais correspondentes no século XX, não morreu e não desapareceu. O alerta de Umberto Eco ainda se faz latente, o que traz a necessidade de uma luta constante contra o fascismo, mas agora atento às suas novas formas, tendo como cenário a cibercultura e o ciberespaço. Esse posicionamento de alerta constante pode fazer com que as democracias levantem suas guardas e possam enfrentar de maneira mais segura as tentativas de atalhos políticos que, quase sempre, flertam com o fascismo político.

Por mais que o que se entende como civilização seja extremamente instável e incerto, ainda se aposta que possamos viver coletivamente e chegar a consensos para a resolução dos problemas inerentes a nossa convivência. Dessa forma a aposta maior é no papel da educação republicana, pela perspectiva neomoderna, e na radicalização de sua proposta de potencializar vida coletiva em sociedade e construção de mundo comum. As novas formas de fascismo que surgem hoje precisam ser combatidas não após suas manifestações mais vivazes, mas antes disso, num processo de precaver a comunidade linguística que se faz como condição ideal de entendimento e convivência.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução de Eliana Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FREUD, Sigmund. **Freud (1920-1923) - Obras completas volume 15**: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. Brasil: Companhia das Letras, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização do social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica**: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2020.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

OS FIOS QUE TECEM A SOCIOEDUCAÇÃO NA INTERSECÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Irandi Pereira[1]
Claudio Oliveira Fernandes[2]
Mauro Mathias Júnior[3]
Fernanda Caroline Cassador Costa[4]

Introdução

Este texto é fruto de trabalhos de pesquisa-ação, observação participante e pesquisa exploratória de dados quantitativos e qualitativos, engajados sobre o tema da socioeducação enquanto práxis da Pedagogia Social e na sua intersecção com a Educação em Direitos Humanos. As categorias de análise têm sido escolhidas a partir da leitura multi, inter e transdisciplinar sobre a intersecção entre direitos humanos, educação social (práxis), concepções de adolescência e juventude e trabalhador social (educador e/ou socioeducador). As metodologias, procedimentos e as técnicas adotados têm sido coerentes para a aproximação do saber-fazer no campo socioeducativo entre pesquisadores e interlocutores da socioeducação.

A equipe de pesquisa tem natureza pluridisciplinar como também se configura de forma intergeracional e de gênero. Seus integrantes participam de diferentes espaços da ação educativa, em contextos escolares, não escolares e, notadamente, no interior do sistema de atendimento socioeducativo privativo e restritivo de liberdade, desde os anos 1990, no Brasil. Os contextos pesquisados são tipificados como programas e/ou serviços sociais de atendimento socioeducativos voltados a adolescentes e jovens sentenciados pelo sistema de justiça, na faixa etária de 12 a 21 anos de idade incompletos, pela prática de ato infracional. As pesquisas buscam compreender como os programas e/ou serviços públicos se comprometem com a garantia dos direitos humanos e intencionam promover práticas de socioeducação significativas para os sentenciados, em privação e em restrição de liberdade.

As pesquisas buscam observar e perceber como os pesquisados (adolescentes, jovens, gestores públicos e educadores sociais e/ou socioeducadores) veem a intersecção da socioeducação com a "gramática" dos direitos humanos e a pedagogia social (práxis). Entendemos como materialização da "gramática" dos direitos humanos a garantia da dignidade, do respeito, da equidade, da diversidade (sociocultural, etária, étnico-racial, gênero) na oferta da política socioeducativa aos sentenciados como possibilidade da vida em liberdade

As referências teóricas adotadas são de diversos campos do saber com prevalência para aquelas que dialogam com a "gramática" dos direitos humanos, tomando as categorias

[1] Pedagoga, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP), pesquisadora da Associação de Pesquisadores e Formadores da área da Criança e do Adolescente (NECA). irandip@gmail.com
[2] Historiador, doutorando em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Brasil –claudioof@gmail.com
[3] Psicólogo, doutorando em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).
[4] Antropóloga, doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - fernandacassadora@gmail.com

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

analíticas conceituais como a unidade e a indivisibilidade dos direitos humanos a partir do princípio da dignidade humana. Os saberes legislativos que orientam nossas pesquisas partem das referências e normativos da Organização das Nações Unidas (ONU) adotadas a partir de 1945, dos documentos legais brasileiros promulgados após 1988 e das publicações técnicas do próprio sistema de atendimento socioeducativo.

As anotações trazidas neste artigo têm a intenção de contribuir com o adensamento de investigações sobre o tema da socioeducação, privilegiando análises em torno das seguintes questões: atendimento socioeducativo voltados aos adolescentes e jovens em privação e restrição de liberdade, ação profissional socioeducativa desenvolvida junto aos sentenciados e formação acadêmica, bem como das escolas de formação dos profissionais do próprio sistema de atendimento, voltada à especificidade da socioeducação na relação com o campo da Pedagogia Social e na intersecção com a Educação em Direitos Humanos.

A socioeducação, lastreada na concepção da Pedagogia Social, compreendida como práxis da ação socioeducativa, encontra-se em construção e, por isso, podemos dizer que há uma incipiente sistematização teórico-prática sobre as dimensões da intencionalidade do ato educativo, considerando a necessária interseção da política socioeducativa com a Educação em Direitos Humanos.

A partir desta perspectiva, os estudos buscam contribuir para a implementação do paradigma da doutrina da proteção integral a adolescentes e jovens em conflito com a lei, sem qualquer traço discriminatório numa contraposição ao então paradigma da doutrina da situação irregular adotado pelo Código de Menores (1979). Os estudos têm resultado em indicações sobre a necessidade de articulação, diálogo e coalização com uma gama de atores institucionais do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e do subsistema denominado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com vistas à efetividade das garantias previstas nas legislações e orientações técnicas, considerando os objetivos éticos das medidas socioeducativas em termos da responsabilização, da integração social e da desaprovação da conduta infracional (ECA, 1990, incisos I, II, III do parágrafo 2º, do art. 1º).

Conceituações e referências que tecem a Socioeducação

Como já assinalado no texto, a socioeducação como um conceito orientador das práticas socioeducativas, está em processo de sistematização mesmo após décadas de vigência da legislação - Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2006) e Estatuto da Juventude (2013) – e documentos técnicos de orientação, tanto da gramática de direitos humanos quanto da política socioeducativa – Plano Nacional dos Direitos Humanos I, II e III (1996; 2002; 2009), Programa Nacional dos Direitos Humanos (2009), Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2006; 2007; 2012; 2018; 2021), Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Adolescentes em Conflito com a Lei (2013-2023) e do Plano Nacional Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (2014-2024).

A concepção da Educação em Direitos Humanos assumida pelas pesquisas é aquela referenciada por Benevides (2001) enquanto uma educação em valores, "permanente, continuada e global, voltada para uma mudança cultural". É uma educação pensada para a formação de cidadãos conscientes, que se preocupam com o desenvolvimento de uma

cultura fundada na ética, na dignidade, na solidariedade e paz, ou seja, nos valores fundamentais para uma vida pessoal e social.
Contudo, temos clareza da existência de preconceitos e discriminação sobre o próprio conceito de direitos humanos, visto muitas vezes como "direitos da marginalidade", ou apenas relacionado a liberdades individuais, sem pensar nos direitos econômicos, sociais e coletivos.
Nossos estudos têm priorizado a Educação em Direitos Humanos na sua intersecção com a política socioeducativa no sentido de buscar os fios que tecem a socioeducação, ou seja, como se dá a práxis nos diferentes espaços do sistema de atendimento de adolescentes e jovens a quem se atribuiu autoria de ato infracional. Na consecução das ações socioeducativas com a "gramática" dos direitos humanos, considera-se as diferentes relações institucionais e profissionais na atuação em espaços de privação e restrição de liberdade e as diferentes competências dos entes da administração pública brasileira na execução da política socioeducativa.
O meio fechado é gerido pelo ente público estadual (Governos Estaduais) e executado de forma direta e o meio aberto pelo ente público municipal (Governos Municipais), executado direta ou indiretamente (mediante convênio com organizações da sociedade civil). Apesar das diferentes formas de execução dos programas e/ou serviços, os sentenciados estão sob a tutela do Estado, responsável direto pela ação pública de proteção social.
Importante destacar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ao parametrizar a difusão da cultura em direitos humanos no território brasileiro, abrange tanto os espaços da educação formal (básica e superior) quanto da educação não-formal, portanto em outros espaços da vida social, sobremodo na educação dos profissionais dos sistemas de justiça, da segurança, do socioeducativo e mesmo da mídia (educomunicação). Como visto, o conceito subjacente do PNEDH é o de se reconhecer a educação em direitos humanos como uma política pública.
Nessa perspectiva, guarda intersecção com o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (PNDASE), tendo em vista o entrecruzar de princípios, diretrizes e dimensões da ação socioeducativa em termos de conhecer, compreender e exercitar um saber-fazer fundamentado na "gramática" dos direitos humanos para desenvolvimento e fortalecimento de aspectos como valores, atitudes, comportamentos.
As pesquisas têm mostrado alguns avanços dessa intersecção, destacando:
- o desenvolvimento normativo e institucional do sistema de atendimento socioeducativo;
- as estratégias definidas sobre parcerias, intercâmbios e interações e as mediações intersetoriais e interinstitucionais com comunidades, governos, legislativo e judiciário, conselhos dos direitos da criança e do adolescente e tutelares, organizações da sociedade civil e os movimentos sociais;
- a produção de informação, conhecimento e divulgação sobre a socioeducação, a partir da práxis dos profissionais e da academia;
- a formação inicial e continuada dos profissionais da socioeducação que obrigatoriamente inclua na matriz curricular de cursos a intersecção das referências da Pedagogia Social, da Educação em Direitos Humanos e do Direito Infanto-Juvenil, reconhecendo a pluralidade da formação acadêmico-técnica, das metodologias de intervenção de cada área, das diferentes ocupações exercidas pelos educadores sociais ou socioeducadores do sistema de atendimento socioeducativo;

- a construção de um campo para a socioeducação referenciada nas matrizes teóricas da Pedagogia Social vinculada à Teoria Geral da Educação Social, que articule a formação do educador social em níveis de graduação e pós-graduação, em que a pesquisa e a extensão estejam voltadas aos contextos sociais frutos das múltiplas trajetórias socioculturais dos diferentes territórios brasileiros em uma perspectiva comparada com as experiências empíricas de outros países e, especialmente da América Latina (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009).

Convém lembrar que é preciso cuidado com os conceitos, com sua importação ou transposição, pois "o problema não é apenas amarrar a educação social [pedagogia social], o problema é interrogar a própria concepção de educação social" (ARROYO, 2007, p. 187) e a sua intersecção com a "gramática" dos direitos humanos na socioeducação, tendo em vista que a visão liberal e individualista do direito deve dar lugar aos direitos coletivos (PEREIRA; BARONE, 2012). Nessa perspectiva, a socioeducação ao seguir a esteira dos direitos humanos infantojuvenis reafirma a tríade - dignidade, respeito, liberdade – aos tempos da vida, às categorias geracionais, às diversidades sociocultural, étnico-racial, gênero, orientação sexual, reconhecidos como direitos difusos e coletivos.

Ao vincular a socioeducação na perspectiva da afirmação e efetivação para os direitos humanos, Arroyo (2007, p. 189) chama a atenção sobre qual o "discurso dos direitos", tendo em vista a recorrente banalização do discurso dos direitos humanos, e pergunta: "Com que concepção de direitos humanos vinculamos a educação social [pedagogia social]?" Para o autor:

> Não significa, porém que vamos saber dar uma educação social de direito, mas também não vamos atrelar a educação social com uma concepção abstrata de direitos, concepção direita de direitos, nem sequer por uma concepção universalista de direitos que na verdade pouco tem de universalista, que é localista de direitos (ARROYO, 2007, p. 189-190).

Autores como Silva, Souza Neto e Moura (2009), três são os campos de domínio que permeiam as discussões sobre Pedagogia Social no Brasil: o sociocultural, o socio pedagógico e sociopolítico.

O domínio sociocultural "tem como áreas de conhecimento as manifestações do espírito humano expressas por meio dos sentidos, tais como as artes, a cultura, a música, a dança e o esporte em suas múltiplas manifestações e modalidades". Tendo em vista, as características destas manifestações e os espaços privilegiados para essa intervenção sociocultural, em espaços públicos e privados, "a intervenção neste domínio tem por objetivo a recuperação de suas dimensões históricas, culturais e políticas, com vistas a dotá-las de sentido para o público-alvo dessa modalidade de intervenção (p. 309).

O domínio sociopedagógico "tem como áreas de conhecimento a infância, adolescência, juventude e terceira idade" e a intervenção sociopedagogica tem como objetivo principal "o desenvolvimento de habilidades e competências sociais que permitam às pessoas a ruptura e superação das condições de marginalidade, violência e pobreza que caracterizam sua exclusão social". O *locus* privilegiado para a intervenção social são os abrigos, os programas e;/ou serviços sociais para adolescentes e jovens em medidas socioeducativas (socioeducação), o as unidades prisionais, os albergues e asilos para idosos, a rua, a família e a empresa (p. 309).

O domínio sociopolítico tem como áreas de conhecimento "os processos coletivos, sociais e políticos, expressos, por exemplo, na forma de participação, protagonismo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, geração de renda e gestão social". A intervenção

sociopolítica objetiva o desenvolvimento de "habilidades e competências para qualificar a participação na vida social, política e econômica da comunidade onde o sujeito está inserido ou dos espaços onde a pessoa queira estar como sujeito" (p. 309).

Os estudos e pesquisas apontam que a Pedagogia Social nos contextos internacional e nacional "está orientada por valores de justiça, igualdade, fraternidade entre outros; sustentada pelos princípios de uma sociedade democrática, dispondo sua orientação para a ação socioeducativa na perspectiva da integração social" (PEREIRA; BARONE, 2012, p. 13).

No Brasil, esse debate vem ganhando expressão a partir da segunda década de 1980. Nossos estudos concentram-se na área dos direitos humanos infanto-juvenis, em diferentes *locus* da ação socioeducativa. Entendemos que os precursores dessa ação-reflexão-ação tem reconhecida a sua práxis, em âmbito nacional (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e Pastoral do Menor) e, em âmbito regional (República do Pequeno Vendedor-Belém/PA, Programa Meninos e Meninas de Rua-São Bernardo do Campo/SP) Projeto Axé-Salvador/BA, Calunga Camará-São Vicente/SP, Projeto Travessia e Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Tervisan (Cedeca Sapopemba)-São Paulo/SP, Bloco EURECA – Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente- estado de São Paulo, entre outros. A própria denominação "educador social", no Brasil, emerge desses contextos.

A título de ilustração, o quadro 1 demonstra o debate no Brasil sobre socioeducação, a partir das propostas formativas da Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire vinculada ao Departamento Geral de Atendimento Socioeducativo (DEGASE), situado no Rio de Janeiro-RJ.

Quadro 1 – Temas e subtemas ou temas correlatos

Temas	Subtemas ou temas correlatos
Socioeducação	Concepção, conceituação e referências da socioeducação.
	Pedagogia social, educação social e socioeducação.
	Segurança na socioeducação.
	Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Saúde na socioeducação.
	Educação em Direitos Humanos e Escola na socioeducação.
Adolescência e juventude	Adolescência(s) e adolescente em conflito com a lei e em cumprimento de medida socioeducativa.
	O antes e o depois da socioeducação.
	Protagonismo juvenil e participação.
	Medidas socioeducativas e gênero, racismo, diversidade étnico-racial.
	Corpo, sexualidade e saúde na socioeducação.
	Comportamento de risco e suicídio na adolescência.
Política socioeducativa	Concepção, princípios, diretrizes e campo da política socioeducativa.
	Planos da Política de Atendimento Socioeducativo.
	Sistemas socioeducativos: concepção, abrangência, responsabilidades.

Sistema de Garantia de Direitos	Avaliação dos sistemas socioeducativos, Planos e gestão socioeducativa.
Sistema de Atendimento Socioeducativo	Atores institucionais do Sistema de Garantia de Direitos, parcerias, público-privado, movimentos sociais.
	Avaliação das metas aprovadas nos Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo (nacional, estadual. Municipal).
	Elaboração e execução da política de formação/capacitação permanente dos profissionais da socioeducação.
Bases teóricas, técnicas e legais	Fundamentos teórico-metodológicos e as principais referências para a socioeducação.
	Conceitos Pedagogia social, educação social, socioeducação.
	Estatuto da Criança e do Adolescente as medidas socioeducativas.
	Lei 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
	Resoluções e documentos nacionais e institucionais sobre o cumprimento de medidas socioeducativas.
As práticas e a práxis	O fazer socioeducativo nos espaços e tempos da socioeducação nos contextos de privação e restrição de liberdade.
	Estratégias socioeducativas: diferentes saberes, diferentes metodologias, diferentes práticas e seus entrecruzamentos na socioeducação.
	A relação e as aprendizagens dialógicas: ação multi, inteiro e transdisciplinar na prática cotidiana.
	Intersetorialidade e interinstitucionalidade na socioeducação: interlocução com atores institucionais e fortalecimento das redes de proteção.
	Fluxos de atendimento nos contextos socioeducativos das diferentes medidas socioeducativas.
	A avaliação das práticas socioeducativas das diferentes medidas socioeducativas.
	Exercício do protagonismo dos educadores sociais do sistema socioeducativo.
Protagonismo juvenil	Procedimentos para o exercício do protagonismo e participação social dos adolescentes/jovens: o que, para que, como fazer.
	Acompanhamento das metas definidas pelo adolescente/jovem, família, equipes do sistema de atendimento.
	Relatórios individuais sobre as metas alcançadas e diálogos intersetorial e interinstitucional.
Projetos de vida / Plano Individual de Atendimento	Plano Individual de Atendimento: significado, finalidade, modo de elaboração, resultados.
	Contexto integrativo para a construção dos projetos de vida: adolescente/jovem, família, comunidade.
	Presença educativa: ser, entender, fazer.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

	Adolescentes e juventudes: projetos de vida, PIA e direitos.
Projeto Político Pedagógico	Referências teórico-metodológicas e legais para a elaboração do Projetos Político Pedagógicos dos programas/serviços de medidas socioeducativas.
	Competências e intencionalidades socioeducativas.
	Tempos de pensar, fazer, avaliar o planejamento da ação socioeducativa.
	Definindo as ações e as atividades socioeducativas dos programas/serviços socioeducativos.
	Identidade dos programas/serviços socioeducativos de privação e restrição de liberdade.
Produção do conhecimento	Espaços e tempos flexíveis para a produção individual e coletiva sobre socioeducação a partir da trajetória dos profissionais que a fazem no cotidiano.
	Relação do sistema socioeducativo com a academia e centros de estudos e pesquisas sobre socioeducação.
	Revisão bibliográfica sobre educação social, pedagogia social, socioeducação.
	O olhar inter, multi ou transdisciplinar dos que fazem a socioeducação.

Fonte: DEGASE, 2020-2021, síntese elaborada por PEREIRA, I.; FERANDES, O. C., 2021

Participaram desse processo de ação-reflexarão-ação os profissionais do DEGASE, os pesquisadores e especialistas sobre o tema. Os debates foram abertos aos interessados e apresentados em diversas plataformas *online*. A sistematização dos temas e subtemas foram analisados pelos pesquisadores Pereira e Fernandes em 25/11/2021, no III Simpósio Nacional em Socioeducação: responsabilização e emancipação de adolescentes da Universidade de Brasília (UnB).

Numa tentativa de síntese, alguns autores adiantam que a socioeducação é:

> Um campo crescente de interesse, discussão, intervenção, investigação e produção de conhecimento que tem como foco programas, projetos e ações direcionados aos adolescentes e jovens que, em virtude do cometimento de ato infracional, cumprem medidas socioeducativas, conforme previsto na legislação brasileira" (BISINOTO e RODRIGUES, 2018, p. 12)

Na perspectiva freireana, a socioeducação ganha "o reconhecimento da especificidade humana do ato educativo, manifestando-se enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância" (FREIRE, 1997). Como eixo da socioeducação, a pedagogia freiriana destaca o diálogo como fonte de uma prática crítica e transformadora composta pela dialética conhecimento/transformação. Pressupõe uma metodologia que possa conter estratégias que dinamizem os programas e/ou serviços socioeducativos numa ação formativa e libertadora que considera a formação para uma sociedade mais ética, mais justa, democrática, humana e solidária.

Entretanto, para tornar possível o diálogo e a participação em qualquer situação ou condição pessoal e social tem que ter espaço e reconhecimento para poder desenvolver sua capacidade de se expressar, dando sua opinião frente a um problema ou conflito

Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

No Brasil, a atenção e os serviços destinados aos adolescentes que tenham praticado ato infracional são organizados e orientados por um conjunto de leis e normativos de proteção à infância, tendo como marco legal a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Após vinte anos de regine militar o país ansiava por uma sociedade mais justa e com garantias de direitos e, nesse sentido, a Carta Constitucional congrega as demandas das lutas populares e o compromisso por um país democrático, em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 fosse adotada.

O art. 227 da Constituição Federal em vigor inaugura no país um novo paradigma em relação aos direitos infanto-juvenis, influenciada pela Convenção dos Direitos da Criança (1989): o universo criança-adolescente passou a ser protegido pela égide da proteção integral e especial, sem qualquer traço discricionário. A Lei Federal nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente- infraconstitucional ratifica o direito constitucional previstos notadamente nos artigos 227, 228, 204 entre outros, regulamentando as bases e diretrizes da efetivação da doutrina da proteção integral.

No artigo 2º do ECA "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" e no parágrafo único "aplica-se excepcionalmente este estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade", como exemplo, ao adolescente e jovem autor de ato infracional. Destacamos ainda o artigo 3º que dispões sobre os direitos fundamentais infanto-juvenis:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (art. 3ª ECA)

No que tange à prática delitiva, o ECA (1990) considera como ato infracional "a conduta descrita como crime ou contravenção penal" (art. 103), sendo penalmente inimputáveis "os menores de dezoito anos" (art. 104) sujeitando-se à imposição de medidas socioeducativas, de natureza privativa ou restritiva de liberdade, aplicadas pelo Poder Judiciário, a partir dos 12 anos de idade (art. 105). Em relação à privação de liberdade acrescenta que "nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal" (art. 110), sendo assegurados a ele, uma série de garantias e, dentre elas, a defesa técnica por advogado, a assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei, o direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente e o de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento judicial (incisos III, IV, V, VI do art. 111, respectivamente).

Ao praticar um ato infracional o adolescente será submetido ao um conjunto de procedimentos de segurança e de justiça para a verificação da materialidade de seu ato. Caso seja comprovada sua participação em ato infracional o adolescente ou jovem poderá ser

sentenciado com uma medida socioeducativa, considerada enquanto responsabilização pelo ato praticado, segundo prescreve os incisos I a VII do art. 112 do ECA.

Cada medida socioeducativa tem suas características próprias e algumas podem ser aplicadas de maneira cumulativa, também são classificadas como restritivas ou privativas de liberdade. Dentre o rol das medidas têm-se aquelas que não preveem programas específicos de atendimento, ficando a cargo do próprio juiz a sua execução, sendo elas a Advertência e a Obrigação de Reparar o Dano (arts. 115 e 116, respectivamente).

Como medidas restritivas de liberdade tem-se a Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA), nomeadas também como medidas em meio aberto, são executadas pelos municípios, de responsabilidade do Centros de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS). A PSC consiste na realização de tarefas gratuitas e de interesse à sociedade e devem ser consideradas para a sua execução, as aptidões do sentenciado na escolha do serviço comunitário, não podendo atrapalhar o desempenho e acompanhamento escolar e não exceder a seis meses de duração (art. 117). Para a execução da LA é designada uma pessoa competente (educador social ou socioeducador) para o acompanhamento das atividades que visam promover socialmente o atendido e sua família e realizar inserções em programas sociais e educacionais da rede de serviços públicos. A LA tem prazo mínimo de seis meses de duração e pode ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, a qualquer tempo, solicitada pela equipe técnica dos programas e ou serviços sociais (artigos 118 e 119).

Os sentenciados em medida de Semiliberdade (SL) são aqueles que se encontram institucionalizados "desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto (ou medidas de restrição de liberdade), possibilitada a realização de atividades externas independente de autorização judicial" e os requisitos para seu cumprimento são "a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade" (art. 120 e §1º ECA). Apesar da medida de SL ser considerada como privativa de liberdade sua natureza prevê ações em meio aberto, portanto, uma composição de atividades abertas com as de caráter fechado.

A Internação (I) em estabelecimento educacional, considerada a mais grave no rol das demais medidas, tem em sua essência a privação de liberdade. Ela deve ser aplicada apenas quando não houver "outra medida adequada" (§2º, art. 122) e, nos casos de "ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa", por "reiteração de no cometimento de outras infrações graves" e "por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (incisos I, II e III do art. 122, respectivamente). A Internação, assim como as demais medidas socioeducativas, se encontra "sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".

Como pode ser visto, as garantias na atenção dos adolescentes e jovens previstas no direito infanto-juvenil se encontram pautadas na "gramática" direitos humanos e, sua execução junto aos sentenciados, nos programas e ou serviços sociais, na intersecção com a Educação em Direitos Humanos. Assim sendo, a escolarização e profissionalização, as atividades culturais, esportivas e de lazer, o acesso aos meios de comunicação e ter a posse do todo de que se trata o atendimento, incluindo a documentação pessoal, escolar, profissional, quando da cessação das medidas, principalmente, das privativas de liberdade (SL e I) para prosseguir nos atos e espaços da vida social (art. 124). O que é mais caro na atenção ao sentenciado com medidas privativas de liberdades é a responsabilidade e o "dever do Estado em zelar pela

integridade física e mental dos internos" (art. 125), ou seja, um dos princípios basilares dos direitos humanos.

Também é possível que o adolescente ou jovem fique privado de liberdade enquanto aguarda seu julgamento; nesse caso sua autoria de ato infracional ainda não é reconhecida, portanto não se trata de uma medida socioeducativa definida e, sim, de uma Internação Provisória (IP). A privação de liberdade antes de sentença judicial também está sujeita ao princípio de brevidade e outras características, segundo expresso no art. 108 do ECA.

De maneira geral apresentamos os princípios e algumas características das medidas socioeducativas, contudo, sua execução e garantia de direitos fundamentais dos adolescentes e jovens ainda é tema de debates num cenário de contradições. Nossas pesquisas apontam para uma realidade de violações e omissões de direitos em que, muitas vezes, os sentenciados não têm sua dignidade humana respeitada no interior do sistema de atendimento socioeducativo. Nesse sentido, avaliar os efeitos e impactos da aplicação e execução das medidas socioeducativas na perspectiva dos sujeitos adolescentes e jovens, constitui-se num grande desafio e, por isso mesmo, necessário e urgente.

> (...) mesmo com a promulgação do ECA os direitos humanos não foram incorporados imediatamente nos centros de atendimento aos jovens privados de liberdade. A prática de torturas ou tratamentos desumanos permearam o ambiente socioeducativos durante as duas décadas seguintes, sendo que ainda hoje é possível verificar práticas contrárias a dignidade da pessoa humana (MATHIAS JUNIOR, 2012, p. 49).

Em 2006, a então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) aprovam a Resolução nº 19/2006 e apresentam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) como um "conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativo" (BRASIL, 2006, p. 22). Traz como objetivo técnico o desenvolvimento de uma ação socioeducativa pautada nos Direitos Humanos, frente ao cenário de violência e violação de direitos que envolvem adolescentes e jovens autores de ato infracional. (BRASIL, 2006).

> Ao enumerar dezesseis princípios para o atendimento socioeducativo, tem-se como o primeiro respeito aos direitos humanos, indicando que seus valores devam ser conhecidos e vivenciados durante todo o atendimento, garantindo acesso às condições dignas de vida e reconhecendo o adolescente como sujeito pertencente a uma sociedade de direitos. (MATHIAS JUNIOR, 2012, p. 50).

Podemos afirmar que a partir das orientações técnico-administrativas de 2006 que oficialmente se reconhece o atendimento socioeducativo enquanto um subsistema no interior do Sistema de Garantia de Direitos (SGDS). Responsabilidades específicas são atribuídas às três esferas da administração pública e um sistema de informação e monitoramento, em nível nacional, é proposto.

Com a instituição do subsistema SINASE (2006), houve avanços, no plano legislativo, e um maior investimento na política socioeducativa voltada ao adolescente e jovem em cumprimento de medidas socioeducativas e, por consequência, a preocupação em se organizar a socioeducação fundada em metodologias interseccionadas com princípios,

diretrizes, conteúdos da Educação em Direitos Humanos. Com isso os estudos, pesquisas e debate vêm se ampliando acerca de propostas pedagógicas que promovam o respeito e garantida dos direitos humanos e intensificando as propostas de formação e capacitação dos profissionais do sistema de atendimento, em torno da Pedagogia Social, da socioeducação e do educador social ou socioeducador.

Com a promulgação do SINASE (2012), na forma de lei (Lei federal nº 12.594), cria-se de modo definitivo e orgânico a instituição do subsistema denominado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Dentre as várias obrigações indicadas pela Lei destacamos a obrigatoriedade da União de elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (PNASE) e, a partir desse documento estados e municípios elaboram seus respectivos Planos. Nosso interesse pelo PNASE, neste trabalho, está em sua reavaliação, prevista para acorrer num período de três anos, com a intenção de avaliar e verificar o cumprimento das metas estabelecidas para os programas e/ou serviços de atendimento socioeducativos e a qualidade das socioeducação realizada.

Apresentar um panorama geral do SINASE é uma tarefa de grande complexidade, dada as variações de realidades nas cinco regiões do Brasil e, considerando a existência de 5.570 municípios. As metodologias adotadas para a verificação da política socioeducativa nem sempre se mostram acessíveis e satisfatórias aos estados e municípios no olhar e trato da gestão, da escuta dos sentenciados e seus familiares e dos próprios profissionais do sistema considerando bem como dos familiares e profissionais dos programas e/ou serviços.

Como ilustração, a figura 1 apresenta o contexto de atendimento dos sentenciados privados de liberdade, no Brasil.

Figura 1 - Regiões do Brasil e Quantidade de Unidades Socioeducativas / 2017

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017.

Como já assinalado em outras secções do texto, a execução das medidas socioeducativas está vinculada à diferentes pastas das políticas públicas e, isso dificulta a sistematização dos dados e emprego de metodologias. No geral do Brasil, a execução das medidas restritivas de liberdade (PSC e LA) é de responsabilidade do ente federado municipal e a pasta política pública na área da assistência social. Os dados do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) apontam no período de janeiro a agosto de 2019, a existência de 453 Unidades de Atendimento, sendo 123 para a Semiliberdade e 330 para a Internação, contemplando a Internação Provisória e outros.

Já, a execução das medidas privativas de liberdade (SL e I) é das pastas da justiça e cidadania, assistência social, defesa e segurança, educação, apenas no estado do Rio de Janeiro. No caso do meio aberto, os dados oficiais disponíveis de 2018 considerando o período de março a abril do mesmo ano, apontam para cerca de 117.207 atendimentos, sendo 13.104 adolescentes do gênero feminino, segundo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Os tipos de ato interacionais, por ordem de incidência, são: tráfico, roubo, furto e, cabe ressaltar que, o homicídio não ocupa as primeiras posições. (CNMP, 2-019).

Considerações finais

A Socioeducação, enquanto praxis e sua intersecção com a Educação em Direitos Humanos, merece contínuo estudos e pesquisas tendo em vista o incipiente conhecimento, tanto do conceito quanto das metodologias de intervenção. O artigo em tela mostra parte dos resultados dos estudos que a equipe de pesquisadores vem desenvolvendo, no território brasileiro, ao longo de décadas e, muitas dimensões do objeto de estudo – a Socioeducação e a intersecção com a Educação em Direitos Humanos – ainda não mostra uma luz no fim do túnel. Há muito que desbravar sobre a Pedagogia Social enquanto base científica para a práxis da socioeducativa.

Exemplo do que há muito a se fazer remete-se à própria avaliação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a sua relação com o subsistema SINASE e ainda com outros com sistemas das políticas públicas, especialmente, com o da Assistência Social (SUAS), da Saúde (SUS) e da Educação.

A ausência de monitoramento e avaliação das metas dos Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo, nos três âmbitos da administração pública e a sua relação com o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, com o Plano Nacional dos Direitos Humanos 3 e também com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é demonstrativa da pouca incidência da política socioeducativa em termos da gestão pública, nos aspectos da formação dos educadores sociais ou socioeducadores e da práxis da socioeducação, resultando em dificuldades na garantia da qualidade da "gramática" dos direitos humanos na atenção aos adolescentes e jovens sentenciados com medidas socioeducativas.

Neste sentido, pode-se dizer que os objetivos das medidas socioeducativas definidas na Lei nº 12.594 (2012) e as orientações previstas em diferentes documentos institucionais, não têm conseguido traduzir-se em reais oportunidades para outras formas de convívio, formação, aprendizagem que possibilitam o estímulo ao autoconhecimento e o desenvolvimento

pessoal, social e político dos adolescentes e jovens como um parâmetro constante da ação socioeducativa.

Referências

ARROYO, I. G. Educação social na perspectiva da efei8vação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. In: **Encontros Nacionais de Educação Social** (ENES). Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora,2007.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? In **Convenit Selecta**, Murcia, v. 6, n. ene. /ju 2001, p. 43-50, 2001

BRASIL. Código de Menores. **Lei Federal nº 6.697/1979.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Estatuto de Juventude. **Lei Federal nº 12.852,** 2013

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal nº 8.069/1990**.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH).
Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Direitos Humanos-3.** Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, UNESCO, 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Resolução nº 03**. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo (**SINASE). Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília-DF: CONANDA, 2006.

COSTA. A. C. G. da. Infância, Juventude e política social no Brasil. In **Brasil, criança urgente**: a lei. São Paulo: Columbus, 1990.

MATHIAS Júnior, M. **Formação continuada dos socioeducadores do Sistema Socioeducativo.** Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Adolescente em Conflito com a Lei. Universidade Bandeirante (UNIBAN-SP), São Paulo, 2011.

PEREIRA. I.; BARONE, R. E. M. A universidade, a educação social e a formação do socioeducador. In **Serviço Social em Revista**. Londrina: UEL-PR, vol. 15, n. 1, p. 05-20, jul./dez, 2012

PEREIRA, I.; FERNANDES, C. O. A socioeducação nas múltiplas estratégias de comunicação, reflexão e debate em tempos de pandemia da COVID-19. In **III Simpósio Nacional em Socioeducação:** responsabilização e emancipação de adolescentes. Brasília, UnB, 25 de nov., 2021 (online).

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. de. Pedagogia social como nova área de concentração. In _____. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM VALORES: UM DESAFIO DA SOCIEDADE E DA ESCOLA

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho[1]
Fátima Simone Silva Pereira Consoni[2]
Rita Melissa Lepre[3]

Introdução

Refletir e discutir educação em valores na escola se torna importante para a construção de uma sociedade com cidadãos críticos, visando uma convivência social igualitária e justa, composta por sujeitos autônomos. O ambiente escolar deve ser palco para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas objetivando relações pautadas no respeito e na cooperação.

Segundo Piaget (1932/1994) a moral resulta das construções desenvolvidas a partir das regras, iniciando no respeito às pessoas ligadas a essas regras. Podemos citar dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo, sendo o respeito unilateral aquele que parte apenas de um sujeito na relação, nestas relações observa-se a coação, uma vez que a criança, sem perceber, apenas executa imitações, ou seja, faz o que é mandado. Com relação ao respeito mútuo, os sujeitos instituem entre si, relações de igualdade e cooperação.

No âmbito escolar, os valores podem ser trabalhados a partir de histórias, situações de conflitos, contos, dilemas morais, e atividades que proporcionem reflexões a respeito de valores, de maneira dinâmica e interativa. Piaget (1932/1994) defende que os sujeitos se tornem morais por um processo de desenvolvimento e construções, já que a capacidade de avaliar o que é certo ou errado, vai se concretizando no processo de socialização.

Neste contexto, cabe aqui discorrer sobre os direitos humanos que são direitos essenciais à vida e fundamentais aos sujeitos, são os direitos que estão diretamente relacionados à dignidade humana, eles devem ser iguais para todos e independem de raça, classe social, da religião, do sexo, entre outros.

Os direitos humanos são direitos universais e históricos, por isso, a escola deve educar para a cidadania (educação para a democracia), mas também para os direitos humanos (BENEVIDES, 2014).

> Tornar as pessoas consciente de si mesmos, de sua singularidade, seu lugar no mundo, de sua responsabilidade em relação ao outro e à coletividade é um suposto fundamental

[1] Doutoranda em Psicologia - Lattes: http://lattes.cnpq.br/0549915842189599 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Assis. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br
[2]Mestranda em Psicologia – Lattes: http://lattes.cnpq.br/3972958426942475- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Campus de Assis. E-mail: fatima.simone@unesp.br
[3] Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru. - http://lattes.cnpq.br/9109045495650654. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

> sobre o qual baseia-se a possibilidade de uma educação contra hegemônica em Direitos Humanos (ALMEIDA; DOS REIS, 2018, p. 50).

De acordo com Almeida e Dos Reis (2018), a educação em Direitos Humanos efetiva se estabelece através de práticas contínuas, por meio de um trabalho participativo e coletivo articulando conteúdos da realidade de cada indivíduo na sociedade.

Para os mesmos autores, a educação em Direitos Humanos que direciona para a emancipação, deve possibilitar uma ética apoiada no diálogo admitindo trabalhar com as diferenças e os conflitos. A ética é entendida como a reflexão que propicia aos sujeitos uma leitura crítica com relação a lei, a moral e a seu questionamento em direção sempre na busca de uma vida melhor para todos

Segundo Pátaro e Alves (2011), o papel da escola é auxiliar na formação ética de cidadãos (ãs) críticos (as) e conscientes de seu papel na sociedade, assim, a escola precisa direcionar suas ações visando o desenvolvimento das próximas gerações, para educação em valores, condição para o crescimento intelectual, moral e para o exercício da cidadania.

Os estudos mostram que no ambiente escolar a criança se depara com valores, regras e leis na convivência com os outros e considerando esse aspecto, pensar em educação em valores nos faz trabalhar no sentido oposto da educação como instrução, repetição, doutrinação ou moralização. Neste ínterim, trabalhar com educação em valores, significa incorporar intenção, planejamento, vivência, entendimento e nesse sentido, é importante articular a teoria com a prática (MENIN, 2002; PUIG, 1998).

A partir das questões colocadas por Culau, Lira e Sponchiado (2015), observa-se a importância de trabalhar Direitos Humanos nas escolas, uma vez que além de preparar para a cidadania e para o trabalho, a escola em sua função social, necessita investir na formação dos discentes para a convivência em uma cultura de diversidade e de direitos. Nesse sentido, é fundamental questionar nossos valores e refletir sobre alguns posicionamentos frente à sociedade, assim a educação é o caminho para mudanças em um processo democrático e a educação em Direitos Humanos, propõe sensibilizar e conscientizar os sujeitos para a convivência com o outro baseada no respeito.

A escola deve favorecer a formação ética e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem às crianças e adolescentes perceberem criticamente a realidade sendo ativas no contato com a comunidade. Cabe destacar que para educar em valores é preciso considerar a cultura, sociedade e o sujeito como um todo. Portanto, a educação em valores é um processo complexo que envolve questões culturais, emocionais, sociais e políticas objetivando propiciar pessoas comprometidas com as relações.

> Educar em Direitos Humanos, é educar a partir da prática, para a construção comunitária da cidadania e a participação ativa no coletivo, para uma formação ética, crítica e política, possibilitando que à pessoa ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, exercendo e promovendo ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A educação em Direitos Humanos tende a desenvolver que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana, acreditando que dessa forma, possa contribuir com a construção da cidadania, dos conhecimentos sobre os direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crença religiosa (CULAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015).

O presente artigo tem por objetivo possibilitar reflexões a respeito da importância do trabalho da educação em valores, assim como da educação em Direitos Humanos, no contexto escolar, incentivando a valorização e o respeito nas relações humanas, ou seja, na convivência com o outro em uma cultura de diversidade e de direitos.

A Educação em Valores, os Direitos Humanos e a prática pedagógica

De acordo com os autores García e Puig (2010), o professor necessita desenvolver algumas competências para que possa contribuir na construção de valores dos discentes. Primeiramente, é importante que o docente conheça a si mesmo, uma vez que a clarificação dos valores próprios propicia que ele entenda o que direciona suas ações. Tendo uma consciência clara de si, o docente consegue abordar de maneira mais eficiente a diversidade moral que está presente na escola. O autoconhecimento promove ações de forma autêntica e coerente, aproveitando sua personalidade em favor das intervenções. Assim, o profissional mostra-se como modelo para os discentes, influenciando-os de maneira positiva. Portanto, é fundamental conhecer a si mesmo, bem como também reconhecer o outro, assim o docente deve criar vínculos, no espaço de sala de aula e fora dela, para acolher, compreender e confiar nas possibilidades de seus alunos. O profissional deve amparar e orientar, sempre que necessário os alunos, objetivando sempre o desenvolvimento humano e novas construções. Desse modo, o relacionamento com os alunos permite colocar-se no lugar deles e perceber a importância dos processos coletivos.

De acordo com Zechi (2014) outra competência necessária é a promoção do diálogo. Cabe ao docente levar em consideração os assuntos que surgem em ambiente escolar e debater os diferentes pontos de vista possíveis. É possível discutir diferentes perspectivas e entender os valores que estão por trás de cada posicionamento a partir do diálogo no espaço escolar. O professor que favorece o diálogo viabiliza também que os estudantes desenvolvam a autonomia moral, respeitando os pontos de vista dos demais. Complementando essa ideia, Vinha (2009), afirma que o docente deve trabalhar visando a participação dos estudantes em sala de aula, "possibilitando o protagonismo aos alunos e incentivando a participação ativa das pessoas envolvidas nos processos de construção de vínculos positivos".

Através da participação da vida escolar com seus colegas, os estudantes aprendem a conviver de maneira democrática a partir da colaboração e mediação dos adultos. O aluno adquire senso de civilidade e tem experiências enquanto cidadão ao adotar responsabilidade na dinâmica coletiva, assim, o professor deve incentivar e propor o trabalho em equipe. Os trabalhos em grupo proporcionam o enriquecimento da atividade pessoal com base na contribuição dos colegas. "O trabalho cooperativo, tanto entre os alunos quanto entre os próprios professores, permite exercitar o respeito à diferença." (Ortega e Del-Rey, 2002).

Neste contexto, aos docentes, cabe ainda, tentar fazer da escola um local melhor através do diálogo, da cooperação e do estímulo à autonomia. A escola deve ser entendida como uma comunidade democrática, contando inclusive com a participação expressiva das famílias. Um bom lugar é aquele no qual as pessoas desenvolvem boas relações interpessoais e possuem uma sensação de pertencimento. Além disso, deve-se estimular o trabalho em rede. A escola precisa estar conectada a seu entorno, estando ligada, não apenas aos membros da instituição, mas também ao bairro e até mesmo à cidade. É desejável, ainda, que os alunos possam se comunicar com o resto do mundo através da internet, utilizando ferramentas para a busca

de informações e discussões sociais. Neste sentido, os docentes podem demonstrar que os espaços virtuais também são um lugar bastante propício para a expressão de valores.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que visa estabelecer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas por todos/as os/as estudantes durante o ensino básico, resguardando as especificidades regionais, estabelece competências gerais e específicas para as diferentes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares. Cada competência envolve conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho. A BNCC prioriza, por exemplo, o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação, da resolução de conflitos, do pensamento crítico e da autonomia. A legislação brasileira prevê a formação moral dos jovens. No entanto, os professores encontram bastante dificuldade em auxiliar na construção dos valores de seus alunos.

Menin, Bataglia e Zechi (2013) realizaram uma pesquisa objetivando identificar projetos de educação moral bem sucedidos em escolas públicas brasileiras. Neste caminho, para que os projetos pudessem ser assim considerados, seria preciso integrar alguns critérios: (a) a educação não deve se limitar a uma área específica ou isolada; (b) é preciso discutir e reconstruir regras, valores e princípios que norteiam o como viver em uma sociedade justa e harmoniosa; (c) a educação tem que ocorrer por meios baseados no diálogo, na participação, no respeito; e (d) é necessário envolver procedimentos democráticos e estratégias que se integrassem com a construção de indivíduos autônomos.

Como resultado, na maioria das 1062 experiências relatadas, os agentes escolares entenderam que a escola precisa educar moralmente os discentes. As instituições que realizaram algum projeto de formação em valores, apontaram como bem-sucedido o trabalho. Entretanto, menos de 5% dos projetos preencheram os critérios estabelecidos.

Os projetos bem-sucedidos tiveram pontos considerados positivos: (a) possibilitaram diagnosticar o problema a ser enfrentado, (b) ocorreram a partir de métodos democráticos e (c) provocaram mudanças nas ações e juízos dos alunos. Contudo, houve também pontos negativos: (a) problemas com a continuidade do projeto, (b) ausência de avaliações registradas, (c) resistência de alguns profissionais em trabalhar nos projetos e (d) ausência de formação específica dos profissionais envolvidos. Verifica-se que é possível realizar projetos de educação em valores de forma transversal (MENIN et al., 2013).

Para isso, os professores precisam trabalhar em conjunto para abordar a moralidade em todos os espaços da escola e não somente em uma área específica. Entretanto, como a transversalidade é um procedimento bastante complexo, ela se torna difícil de ser colocada em prática. Os profissionais devem trabalhar com os valores, não apenas no ambiente sala de aula, mas também em outros espaços e necessita, ainda, estar em sintonia para evitar, ao máximo, contradições. Por conta disso, alguns professores podem apresentar resistência em realizar projetos de educação moral, o que compromete a experiência como um todo. Neste sentido, devido à complexidade dos procedimentos transversais, muitas escolas acabam por deixar de trabalhar conteúdos morais.

Siqueira (2019) pondera que, como a disciplina de Educação Moral e Cívica não era adequada e a transversalidade é muito complicada, não há alternativa para se trabalhar com valores. Mesmo quando a escola decide arriscar a inserção de projetos complexos, é bastante comum que eles sejam abandonados devido à não adesão dos educadores. "Algumas escolas, em virtude da complexidade das práticas transversais, podem não conseguir trabalhar, com algo

tão amplo, apesar de haver intenções, falta muitas vezes a formação dos profissionais ou infraestrutura." (p. 27). Vale destacar que, a despeito de almejado, a formação em valores de forma transversal não é a única possibilidade existente.

O autor Piaget (1930/1998) nunca fechou essa questão. Reconhece, inclusive, dificuldades na transversalidade: "cada professor, entusiasmado com sua própria matéria, deixa para mais tarde o cuidado de extrair a significação humana e o ano passa sem discussões morais" (p. 41). Embora a transversalidade seja relevante, a formação moral também pode ocorrer através de projetos pontuais e disciplinas específicas (COUTO et al., 2019). Aulas sobre civismo e internacionalismo, por exemplo, são importantes para a construção da moralidade, só sendo prejudiciais "se estas aulas consomem o tempo que eles [os jovens] teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada e espontaneamente" (PIAGET, 1947/1998, p. 166).

De todo modo, os projetos pontuais devem visar a valorização das ações dos participantes e não se fundamentar exclusivamente na fala de autoridades. Conforme Couto e colaboradores (2019), é possível realizar projetos pontuais (nunca descontextualizados) de educação em valores, a partir de várias técnicas, como: (a) discussão de dilemas, (b) exercícios de role-playing, (c) assembleias, (d) clarificação de valores e (e) compreensão crítica.

A primeira envolve discussões estimuladas por histórias que apresentam conflitos de valores. O professor realiza questionamentos, permitindo reflexões e encorajando os participantes a buscarem soluções adequadas para os dilemas. Geram-se conflitos e incertezas, os quais permitem que os alunos se coloquem no lugar dos personagens e de seus interlocutores. O role-playing – ou role-taking – diz respeito a um jogo de dramatização com o objetivo de promover a troca de perspectivas. Uma pessoa desempenha o papel de outra com o intuito de assumir seu ponto de vista e pensar sobre uma situação moral específica, objetivando estimular a descentração do indivíduo. A assembleia consiste em uma prática educativa de participação coletiva. É um espaço de criação, execução e julgamento de regras de convivência, permitindo o estabelecimento de uma democracia participativa. (COUTO, et al, 2019, PUIG, 1998). Os alunos têm o espaço para discutir sobre situações problemáticas e recorrer às soluções adequadas para cada uma delas.

A clarificação de valores tem como intuito facilitar a tomada de consciência de valores e crenças do estudante. Utilizam-se recursos como as questões clarificadoras (Quando se dialoga, é preciso ser sincero? Por quê?) e frases inacabadas (A finalidade do diálogo é...) para que os estudantes possam discernir o que eles próprios valorizam. Geralmente, essa estratégia é utilizada apenas como parte de um programa maior de educação em valores. A compreensão crítica é uma técnica que visa "reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel das emoções, bem como a influência dos âmbitos institucionais na reflexão moral, entre outros aspectos" (PUIG, 1998, p. 167).

O educador apresenta alguns dados relacionados ao assunto a ser trabalhado (e.g., bullying, violência, etc.), solicitando reflexões dos alunos e indicando diversas fontes de informação. Os estudantes buscam pesquisar sobre o assunto, trazer os dados em sala de aula e discuti-los, levando sempre em consideração o respeito à diferença. Projetos pontuais de educação em valores podem empregar diferentes tipos de técnicas e apresentar resultados interessantes, assim, o importante é que estejam em sintonia com os objetivos firmados e com o contexto de realização.

Considerações finais

A educação em valores e Direitos Humanos é importante e fundamental para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática, portanto, deve fazer parte da prática educacional. Vale destacar que é de extrema relevância educar para a valorização da dignidade e do respeito, partindo das relações dialógicas e de cooperação, uma vez que é no cotidiano que podemos construir convivência pautada na solidariedade, respeito e compreensão. O professor precisa dar espaço para discussões entre os discentes e considerar o que é construído e não simplesmente o que é transmitido.
Vale salientar que trabalhar com educação em valores e Direitos Humanos necessita da reflexão por parte de todos, dado que não há educação efetiva sem reflexão. Neste sentido, a educação em Direitos Humanos carece voltar-se para a realização da pessoa, possibilitando desenvolver a dignidade e o fortalecimento dos direitos, proporcionando a justiça.

Referências

ALMEIDA; D. R. C; REIS. H.D. Educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos.** Bauru, n.1, v.6, p.61-81, Jan/Jun. 2018. Disponível em: https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569/238. Acesso em: 20 fev. 2022.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**[online]. São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGYV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

COUTO, L., LIMA, M; ALENCAR, H. **Como elaborar projetos de educação em valores morais:** Guia para a formação de educadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

CULAU, J; LIRA, D; SPONCHIADO, D. A. M. Educação em direitos humanos: Um desafio da sociedade e da escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Paraná. p. 3949-3960. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf. Acesso em 17 mar. 2022.

GARCIA, X. M; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

MENIN, M. S. D. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan/jun. 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27877. Acesso em: 15 mar. 2022.

MENIN, M. S; BATAGLIA, P. U. R; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores:** Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Trad. de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

PÁTARO, R. F; ALVES, C. D. Educação em valores: A escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 6, 2011. Campo Mourão. p. 1-15. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf. Acesso em 15 mar. 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. (1998). **Os procedimentos da educação moral. I**n S. Parrat-Dayan & A. Tryphon (Eds.), Sobre a pedagogia: Textos inéditos (p. 25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1930)

_____. (1998). **O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: A sociedade primitiva e a sociedade "moderna**". In S. Parrat-Dayan & A. Tryphon (Eds.), Sobre a pedagogia: Textos inéditos (p. 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1947)

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SIQUEIRA, F. Q. **Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola: Relações com a formação de professores do Ensino Fundamental.** 2019. 1207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VINHA, T. P. Autoridade autoritária. **Revista Nova escola**, n. 226, out. 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1408/autoridade-autoritariade . Acesso em 19 mar. 2022.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: Solução para a violência e a indisciplina na escola?** 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

ET 14
LITERACIA MEDIÁTICA E INCLUSÃO DIGITAL

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

GENIALLY, HERRAMIENTA PARA APOYAR PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA MODALIDAD A DISTANCIA CON ALUMNOS DE BACHILLERATO

Erika Susana Loyo Espíndola[1]
Fátima de la Luz Velasco Bucio[2]

El siglo XXI demanda una educación flexible, diversa y accesible en el espacio y tiempo, que proporcione a los individuos capacidades y habilidades que les permitan adaptarse a los cambios en el entorno. Por tanto, ante un mundo que cambia constantemente y que ha llegado a niveles de complejidad inimaginables, los individuos necesitan, además de una cantidad considerable de conocimientos significativos, requieren de capacidad para aplicarlos adecuadamente en función del contexto en el que se encuentren. Los cambios son tan rápidos que no es posible, suponer que lo que se aprenden durante la educación formal es suficiente para el resto de la vida, sino que se requiere una educación constante, dejando de considerar que las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje son independientes, sino por el contrario, son convergentes (OCDE 20011, UNESCO 1996).

Ante la emergencia sanitaria a causa del COVID-19, nos encontramos a más de un año del cierre de los centros educativos y de acuerdo a lo que menciona la UNESCO (2020), esta situación ha provocado altos costos sociales y económicos para las personas de todas las comunidades y un impacto particularmente severo sobre los estudiantes, debido a que se dio una interrupción del aprendizaje afectando al 94% de la población estudiantil mundial (GARCÍA 2021). Sin embargo y a pesar de esta interrupción abrupta, las nuevas generaciones viven con la presencia en todos lados de las tecnologías digitales, nuestros alumnos son jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales estas tecnologías son mediadoras de gran parte de sus experiencias, permitiendo que de manera emergente la educación continuará su curso a pesar del contexto impuesto por la pandemia.

Los jóvenes en la actualidad han desarrollando algunas destrezas que los distinguen a causa de su cercanía con las tecnologías digitales, por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento, son altamente multimodales y al parecer, aprenden de manera diferente, razón por la que las instituciones educativas, en todos sus niveles, se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos buscando atraer e inspirar a las nuevas generaciones (UNESCO 2013), la pandemia entonces, aceleró este proceso, ya que como docentes tuvimos que replantear las estrategias ya conocidas y practicadas dentro de una aula física para mudarlas al aula virtual, tratando de dar pasos agigantados en la innovación y en la búsqueda de nuevos métodos, recursos y herramientas, aunque no necesariamente atinados en todos los casos, pues definitivamente no estábamos preparados tanto docentes como alumnos para incursionar en una modalidad a distancia.

[1] Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Preparatoria no.2.Colegio Biología. e-mail: erika_loyo@enp.unam.mx
[2] Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional Preparatoria no.2.Colegio Ciencias Sociales. e-mail: fatima_velasco@enp.unam.mx

TAC y modalidad mixta

Actualmente, el desarrollo de las actividades académicas siguen estando sujetas a la evolución que tenga la pandemia a través del tiempo, condicionando el regreso a los espacios físicos en los que soliamos desarrollar nuestras actividades académicas, ante esta situación las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitirán a través de su uso como Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, dar continuidad al desarrollo de los procesos educativos, considerando no sólo sus ventajas sino tratando de atenuar las desventajas que nos presentan (FERRO *et al.* 2009).
Ante el regreso paulatino y escalonado de nuestra institución a las actividades académicas y como se mencionó recientemente en el documento publicado por la UNAM "Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias, en el marco de la pandemia de COVID-19" se prevé que las actividades docentes se programen para tener actividades presenciales y otras virtuales, bajo un modelo híbrido o mixto (Blended learning).
El modelo híbrido o mixto se ha convertido en una buena opción para dar continuidad a la enseñanza debido a la flexibilidad que ofrece, considerando que de acuerdo al panorama y a la experiencia de este último año aún tomará algún tiempo erradicar por completo la pandemia. Este modelo combina herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y a distancia cuya finalidad es la de mejorar la experiencia y proceso de aprendizaje en los estudiantes, sin embargo no es una metodología de enseñanza sino el medio o forma de impartir y llevar los procesos de enseñanza aprendizaje (Bartolomé 2004).
Para su implementación es importante identificar las características, necesidades y contextos de los estudiantes, tener claros los propósitos sobre qué aprender, definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplearán en los espacios y tiempos presenciales y a distancia, cuidar que existe articulación entre las actividades presenciales y a distancia, acompañar a los estudiantes en el proceso brindando retroalimentación y evaluar. Esta modalidad educativa permite que se extiendan los espacios y tiempos de aprendizaje, favorecer el trabajo colaborativo, ofrece mayores recursos y medios en el proceso de enseñanza aprendizaje, promueve la interacción entre los actores de la educación, al llevar una parte del aprendizaje a distancia el estudiante se responsabiliza de este, gestionando su tiempo, espacio y ritmo de actividades (Bartolomé 2004). Por tanto permite incidir sobre el desarrollo de habilidades en los estudiantes digitales y no digitales que inciden sobre la formación de los estudiantes de manera integral que es uno de los elementos fundamentales que forman parte del perfil de egreso, haciendo énfasis en la promoción del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, así como el desarrollo de la creatividad y la innovación de las y los estudiantes, entre otros.

Genially

Hoy en día existen una gran cantidad de plataformas que ponen a disposición de los usuarios una gran variedad de herramientas para la creación de recursos o contenidos útiles en diversas áreas entre las que se encuentra el sector educativo.
Genyally es una herramienta con múltiples aplicaciones que tiene como objetivo principal la creación de contenidos interactivos para mejorar las actividades de presentación, enseñanza,

marketing y difusión, gracias a esta gran variabilidad de opciones la gran mayoría de acceso libre y la simplicidad para elaborar el contenido deseado, Genially se encuentra entre los cien primeros puestos del ranking mundial Tools 4 learning. Esta herramienta nos brinda una serie de ventajas con respecto a otras herramientas convencionales de difusión de contenido ya que tiene a disposición plantillas prediseñadas que pueden ser modificadas, una interfaz intuitiva que resulta muy sencilla de utilizar, permite el trabajo cooperativo entre alumnos y docentes, cuenta con una comunidad de creadores que de manera periódica suben nuevos diseños y actualizaciones, es compatible con todos los equipos de cómputo ya que sólo necesita conexión a internet, guarda automáticamente la información en la nube, imposibilitando que las versiones de los estudiantes sean diferentes unas de otras, permite que varios autores trabajen a la vez sobre la presentación y la modifiquen gracias a su funcionamiento en línea.

Justificación

Ante el aislamiento social obligado como una de las consecuencias de la pandemia por COVID -19 ha promovido en el sector educativo la búsqueda e implementación de modalidades e incluso estrategias que permitan desarrollar las actividades académicas y de acompañamiento humano a los estudiantes.
Por lo anterior este proyecto pretende incidir en el desarrollo de actividades bajo un modelo mixto, que de acuerdo a lo planteado por nuestras autoridades institucionales será la forma en la que se reanudaran las actividades académicas en el futuro cercano, sin perder de vista la misión, visión y el Plan de Desarrollo Institucional.

Objetivo

Diseñar y aplicar recursos digitales (se propone Genially) como estrategia didáctica utilizando aplicaciones online para apoyar y facilitar el aprendizaje de los contenidos temáticos de algunos contenidos de los programas de las asignaturas de Biología.

Objetivos particulares

- Elegir temáticas que sean pertinentes para el desarrollo del proyecto, lo cual implica selección del nivel académico de iniciación o bien de bachillerato.
- Elaborar el diseño instruccional de las actividades en correspondencia con las temáticas seleccionadas.
- Elaborar materiales y recursos con la aplicación Genially para ser utilizado como apoyo y quede a disposición de los alumnos.
- Aplicar el material didáctico en la asignatura y grupos seleccionados
- Evaluar el aprendizaje mediante instrumentos de evaluación pertinentes y en concordancia con el diseño instruccional.
- Evaluar la pertinencia de la aplicación del material didáctico.

Aportaciones del proyecto

- Favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos que cursan el bachillerato en plantel dos.

- Contribuir a la elaboración de recursos que eleven el aprovechamiento de los alumnos de los contenidos de alguna de las asignaturas de Biología y Contabilidad y Gestión Administrativa, utilizando la aplicación Genially.
- Promover el desarrollo de habilidades y aptitudes en concordancia con el perfil de egreso.
- Generar evidencia acerca de la pertinencia del uso de los recursos creados e insertados en un modelo híbrido.

Materiales y metodologia

Para alcanzar los objetivos se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Se revisaron los contenidos de los programas de las asignaturas de Biología II, III, IV y V; así como de la asignatura de Contabilidad y Gestión Administrativa.
2. Se decidió qué asignaturas y contenidos serían abordados a través de los recursos creados por las profesoras.
3. Se realizó la búsqueda de información (bibliográfica, hemerográfica o cibergráfica) actualizada de los temas elegidos para la elaboración de los recursos, sin perder de vista favorecer la enseñanza situada.
4. Se efectuó la búsqueda de imágenes y videos relacionados con los contenidos temáticos sobre los que se utilizarán para la creación de los recursos.
5. Se elaboraron los recursos en una aplicación online para su posterior aplicación a los alumnos, se propone Genially.
6. Se estableció el diseño instruccional pertinente, determinando los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje y el momento de inserción de los recursos creados considerando a los alumnos como usuarios y lectores de los materiales creados por las profesoras pero también como creadores de contenido.
7. Se aplicó los recursos creados en Genially de acuerdo al diseño instruccional a los grupos pertinentes de acuerdo a la asignatura y contenido seleccionado, de forma virtual.
8. Se diseñó un instrumento de evaluación para valorar la pertinencia tanto de los recursos utilizados (los alumnos como creadores y como lectores) y el aprendizaje a partir de su aplicación. El objetivo de la evaluación busca detectar las áreas de oportunidad, beneficios, elementos a favor y en contra de los recursos creados, mostrando su pertinencia y apoyo en el proceso de aprendizaje.

Durante el ciclo escolar 2021-2022, se realizaron sesiones sincrónicas mediante la aplicación de Zoom, en las cuales se dió a conocer las actividades que se iban a realizar dentro de la aplicación de Genially, así como los productos esperados de imágenes, infografías y presentaciones interactivas que se habrían de realizar.

Las asignaturas que se tomaron en consideración para la realización de esta actividad fueron: Biología II, III, IV y V; así como Contabilidad y Gestión Administrativa que se imparte en el último año del bachillerato.

De manera previa, se dió a conocer a los estudiantes, qué es Genially, cómo se podía acceder a esta aplicación y lo que podían realizar en la misma.

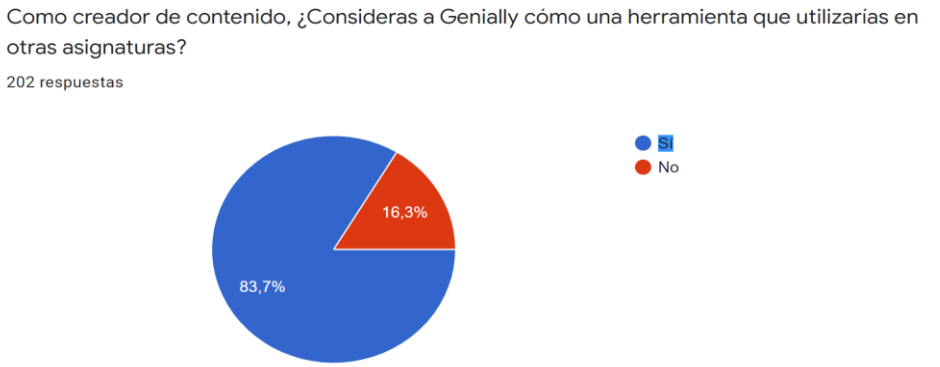
Adicionalmente, se identificó la información y recursos relevantes que podrían apoyar su desarrollo académico, con la finalidad de tener fuentes para el desarrollo de las actividades, tanto de consulta como de producción.

Por otro lado, se compartió con los estudiantes información conceptual de los contenidos que habrían que trabajarse como base para desarrollar los aprendizajes dentro de cada una de las asignaturas de Biología y Contabilidad y Gestión Administrativa, respectivamente.
Se consideraron dos perspectivas para realizar esta actividad:
En primer lugar, los alumnos fueron lectores y consumidores de los materiales interactivos, los cuales fueron 20 diseños que se pusieron a su disposición para consulta y evaluación.
Posteriormente, se llevó a cabo la segunda perspectiva, en donde los estudiantes realizaron la producción y creación de materiales interactivos para su propia comprensión, de tal manera que, tuvieran un panorama más amplio de la utilización de la aplicación de Genially; de esta manera se obtuvieron 50 materiales académicos interactivos.
Finalmente, se aplicó un instrumento de evaluación cualitativa para determinar la pertinencia del uso de la herramienta de Genially, de la cual se obtuvo una muestra de 285 estudiantes.

Resultados y análisis

Se realizó una evaluación cualitativa mediante la herramienta de Formularios de Google, la cual tuvo una participación de 285 estudiantes y dentro de los hallazgos más significativos se tiene lo siguiente:
El 80 % de los estudiantes encuestados está de acuerdo y totalmente de acuerdo, en que lo materiales interactivos facilitan en el aprendizaje de los contenidos, esto debido al dinamismo que tienen los recursos dentro de esta aplicación, como lo es el utilizar: audio, imágenes, videos, cuestionarios, ligas externas, entre otros.
De tal manera que apoyan el proceso de aprendizaje mediante la creatividad utilizada dentro de estos recursos, así también, ayudan a socializar el conocimiento en su propio entorno.
Para la perspectiva planteada como creadores de materiales interactivos, tenemos que:
El 83% de los encuestados que han sido creadores de contenido en Genially (fig.1), están de acuerdo en utilizar esta herramienta en otras asignaturas, y es que los materiales interactivos son dinámicos, completos y es una forma rápida en la cual los estudiantes captan distintos tipos de conocimientos; asimismo, les permiten desarrollar habilidades que pueden apoyar su formación académica.

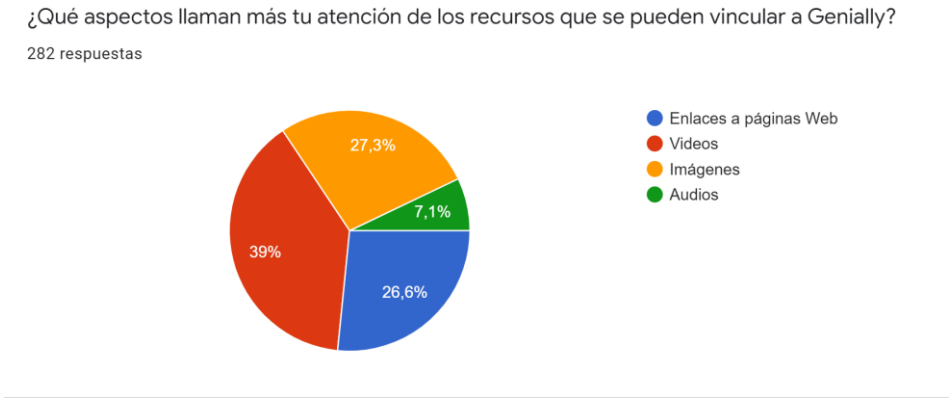
Figura 1. Encuesta "Uso de Genially" ciclo 2021-2022.



Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Dentro de las características que llaman más la atención dentro de Genially es la forma en la cual se producen los materiales interactivos, 39% de los estudiantes identifican los videos como recursos que pueden incluir dentro de esta aplicación y que hacen de fácil comprensión los temas dentro de las distintas asignaturas. Sin embargo, también identifican las imágenes y los enlaces a páginas web (fig. 2), como recursos que llaman la atención dentro del recurso interactivo, lo que denota la funcionalidad que posee.

Figura 2. Encuesta "Uso de Genially" ciclo 2021-2022.



Asimismo, se obtuvieron distintas experiencias al utilizar Genially por parte de los estudiantes, ya que comentan que es fácil de usar, intuitivo, práctico, divertido, una buena plataforma para consultar materiales previamente realizados por otros pares. Asimismo, refieren la forma en la cual hay que realizar este tipo de proyectos, ya que se les preguntó que al ser un recurso público, cuáles aspectos tenían que considerar para que cualquier persona interesada en el tema pudiera consultar dicho material, a lo que los estudiantes respondieron en tres categorías relevantes; primero, calidad en la presentación del producto, es decir, creatividad, innovación y diseño que es lo que hace un recurso interactivo atractivo; segudo, información confiable, esto porque hoy en día se cuenta con mucha información, desafortunadamente no toda viene de fuentes fidedignas, que proporcionen conocimiento efectivo; tercero, incorporación de referencias en el texto, y es que su importancia radica en la validez que se le proporciona a la información vertida dentro de los trabajo realizados, de acuerdo con la guía rápida de UAM-Bibliotecas (2022), es importante hacer un uso responsable, ético y legal de la información que se utiliza cuando se elabora un trabajo académico.

Ahora bien, es importante resaltar las ventajas y desventajas que tiene el utilizar la aplicación de Genially como recurso interactivo.

Ventajas

Es una aplicación intuitiva, de tal manera que es fácil de utilizar y su uso es práctico para los estudiantes.

Fomenta la creatividad mediante las interacciones dinámicas y atractivas, las plantillas que tiene la aplicación son variadas y apoya a la realización de los trabajos, de tal forma que se

pueden ocupar de acuerdo a los intereses y finalidades de cada uno de los trabajos realizados en ella.
Promueve la responsabilidad de la organización y veracidad de la información, de tal manera, que los alumnos reconozcan la importancia de acercarse a fuentes de consulta confiables, lo que se traduce en un trabajo académico.
Es una aplicación útil debido a la manera en que se puede incorporar información en distintos formatos, como lo son: audios, videos, ligas de internet, ventanas, etiquetas, lo cual hace una presentación completa, con recursos adicionales para su consulta posterior.

Desventajas

En la versión gratuita, no pueden realizar trabajo colaborativo sincrónico, lo que se puede realizar es la colaboración de forma asincrónica.
En dispositivos móviles es más complicado su uso, por lo que siempre es mejor realizar su producción y edición en una PC.
La versión gratuita, no permite la descarga del trabajo realizado, por lo que solo se puede consultar dentro de la propia aplicación.

Conclusiones

La forma en la que se ha desarrollado la educación a distancia, ha hecho que tanto profesores como alumnos se vean involucrados en la creación de contenidos, que resulten interesantes, atractivos y dinámicos.
Las herramientas en la web, pueden apoyar los procesos de enseñanza - aprendizaje, pero no son el único medio para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
Somos conscientes de que el proceso de enseñanza aprendizaje es distinto, que tenemos alumnos que aprenden de formas diversas, de tal forma que las aplicaciones que existen hoy en el mercado han apoyado a ese proceso mediante la utilización de herramientas más completas como lo es Genially.
Los y las estudiantes comenzaron a habilitarse y/o continuar sumando no solo al uso de herramientas digitales sino al trabajo colaborativo, así como al respeto y responsabilidad ante el uso de información disponible y que se comparte en la web.
Los materiales interactivos creados pueden considerarse como un material de consulta en los siguientes ciclos escolares, así como el repositorio de distintas asignaturas, que se pueden ir sumando a la realización de contenidos.
Finalmente, Genially es una herramienta que resulta novedosa, llamativa y útil para las y los estudiantes, por lo que creemos que en poco tiempo será una de las aplicaciones que puedan permear más en su vida académica.

Referencias

Catalán F. G. (2020). *Genially: Nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos*. Recuperado de https://www.academia.edu/42101179/GENIALLY_Nuevas_formas_de_difusi%C3%B3n_y_desarrollo_de_contenidos

Bartolomé, A. (2004). *Blended learning. Conceptos básicos*. Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277262026_Blended_learning_Conceptos_basicos?enrichId=rgreq-8f6b52aed9b2a48a25d1c659ba843cb2-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NzI2MjAyNjtBUzoxMDIwODYxMjk3NTAwMTdAMTQwMTM1MDYzODQxOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Díaz -Barriga, F. (2008). *Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?* Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30.

Díaz Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado.*Tecnología y Comunicación Educativas, ILCE-UNESCO, (41), julio-diciembre.

Escuela Nacional Preparatoria. *Plan de Desarrollo Institucional 2018-2022*. Recuperado de http://dgenp.unam.mx/pdf/PD_ENP_2018%202022-2.pdf

Ferro C, Martínez A, Otero M. (2009). *Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 29.

García, L. (2021). *COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y postconfinamiento.* Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. España. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf

OCDE. (2011). *Informe habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140

UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe.* OREALC/UNESCO. Santiago.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 15
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ARTICULAÇÃO MULTIPROFISSIONAL: O DESIGN DE PRODUTOS A FAVOR DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Jeanne de Jesus Rodrigues[1]
Márcia Luiza França da Silva[2]
Fernando José da Silva[3]

Introdução

O século XXI vem passando por uma intensa transformação nos modos de pensar a sociedade, no qual as leis com garantias de direitos aos cidadãos vêm sendo cada vez mais cobradas pelas pessoas e grupos sociais, para que sejam de fato implementadas, exigindo dos setores públicos e privados mudanças em sua organização, concepções e modos de viver. É importante compreender que atender às necessidades específicas de cada cidadão constitui uma obrigação, que estão presentes já na Constituição Federal de 1988, ao assegurar:

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Dentre os direitos garantidos pela Constituição, tem-se a garantia de acesso à educação, devendo essa ser gratuita e de qualidade, conforme está previsto nos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988):

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> **I** – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> **IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> **V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> **VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> **VII** - garantia de padrão de qualidade.
> **VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> **IX** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

[1] Must University, EUA. E-mail: rodrigues.jeanne1@gmail.com
[2] Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marciafranca.designer@gmail.com
[3] Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: fernandojsilva@ufmg.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Os artigos 205 e 206 da Constituição apresentam as bases gerais que devem compor a educação em todo país, garantindo os direitos a todos os cidadãos. Os direitos vão desde o acesso às instituições de ensino, passando por professores com formação adequada, até os recursos e materiais que vão oportunizar o desenvolvimento integral de cada sujeito. Visando atender aos preceitos estabelecidos, outras leis e regulamentos foram sendo publicados e implantados ao longo dos anos, de modo que a educação no país fosse adequando os espaços e tempos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n° 9394 de 1996 surge como uma garantia aos direitos essenciais à educação, abrangendo a Educação Básica, Ensino Técnico e Ensino Superior, no qual são determinadas as diretrizes que devem ser observadas em todo o país (BRASIL, 1996). Nesta lei estão assegurados o atendimento às pessoas com deficiência, conferindo o direito de acesso e permanência com qualidade à educação, exigindo que os demais órgãos educacionais adequassem seus planejamentos, com o intuito de seguir o que preconiza a Lei.

No presente artigo, será feito o recorte a respeito do que trata a legislação em relação à Educação Inclusiva, em especial quais são os direitos e garantias às pessoas com deficiência e o que há de recursos dentro do âmbito da Tecnologia Assistiva. Serão observadas quais são as possibilidades de criação dentro da área do Design, de modo a promover o acesso e utilização desses recursos, sobretudo por estudantes das escolas públicas, a fim de se concretizar este laço entre a educação inclusiva, utilizando a Tecnologia Assistiva desenvolvidas pelo Design.

É importante ressaltar que a LDBEN n° 9394/96 trouxe diversas mudanças importantes para a educação do país, acompanhando e reforçando o que já estava previsto na Constituição de 1988, sendo considerada uma lei democrática, por trazer o direito ao acesso universal à educação como um preceito chave para a Educação Básica.

Acompanhando esta lei, tem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação que foram sendo incorporadas ao cenário educacional. Desenvolvidas para cada etapa da educação, observa-se dentre os documentos que foram publicados, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada através da Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), as quais apresentam as garantias de acesso e permanência das pessoas com deficiência desde a educação infantil, passando por toda a Educação Básica. Nestas Diretrizes são apontadas como deve ser o atendimento, condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no espaço escolar, de modo a garantir sua aprendizagem em consonância com o respeito, dignidade da pessoa e atendimento às necessidades adaptativas, sempre que necessário.

É importante ressaltar que, desde a promulgação da LDBEN n° 9394/96, passando pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, até chegar aos dias atuais, houve muitas mudanças. Nomenclaturas, intervenções, diagnósticos, recursos e ferramentas tanto para aprendizagem, quanto para auxiliar nas atividades cotidianas vêm sendo criados e utilizados pela sociedade de modo que a palavra "incluir" seja mais que um verbo a ser utilizado. Ele deve ser vivenciado por todos os cidadãos, desde os familiares das pessoas com deficiência, chegando ao sujeito que tem acesso a esse direito e também às demais pessoas que devem conferir o devido respeito aos direitos de todas as pessoas, mas também para auxiliar no desenvolvimento de recursos, ferramentas e outros itens que irão trazer conforto e praticidade ao cotidiano das pessoas com deficiência.

Concomitante ao desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's), tem-se também o desenvolvimento de programas e recursos que vão atender às pessoas com deficiência, sendo que atualmente podem-se encontrar diversos exemplos de recursos que vieram conferir a sua devida inclusão, sem deixar de atender às suas especificidades. Contudo, é importante ampliar o acesso a recursos e Tecnologia Assistiva, desenvolvendo novas formas de produzir estes recursos, no intuito de atender cada vez mais às parcelas da população que ainda não podem usufruir de tais opções.

No presente artigo, serão ressaltados os aspectos que dizem respeito à promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições educacionais, observando a importância do desenvolvimento de materiais e tecnologias que vão auxiliar os profissionais a efetivar a inclusão, de modo a garantir que os processos de ensino aprendizagem sejam válidos a todos os sujeitos inseridos no processo educacional. Em um primeiro momento serão apresentados os conceitos que envolve a Tecnologia Assistiva, por se tratar de uma gama de opções e oportunidades de recursos a serem disponibilizados no percurso inclusivo, sendo importante ter clareza do que se trata e qual é a importância destas para a promoção da inclusão.

Logo após, será refinado o que a legislação brasileira apresenta de mais atual dentre os direitos de acesso às pessoas com deficiência, pois como foi mencionado, o contexto educacional mudou significativamente, desde a LDBEN 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, sendo crucial compreender que é necessária a atualização sobre os conceitos, para melhor atendimento às demandas. Reforça-se também a compreensão sobre os direitos e como a sociedade deve se mobilizar para atender ao que rege a Lei, pois é uma obrigação de todos e uma necessidade urgente.

Em seguida, será abordada a importância do diálogo entre as diversas áreas do saber, sendo especificado a interlocução entre o Design e a Educação, de modo que os recursos direcionados ao atendimento inclusivo sejam desenvolvidos por profissionais que compreendam a importância aos detalhes projetivos, por se tratar de recursos que vão viabilizar o acesso às pessoas com deficiência à sua autonomia e ao seu aprendizado. Serão apresentados exemplos de materialidade já existentes, através do olhar do desenvolvedor do produto e o olhar do pedagogo.

Finalmente, será apresentada a importância de pesquisas interdisciplinares para que os direitos das pessoas com deficiências sejam cada vez mais atendidos e, sempre que possível, que esses recursos sejam economicamente mais acessíveis e utilizem menos energia em sua produção/fabricação, favorecendo conceitos de sustentabilidade em prol do nosso planeta.

Espera-se, com esse trabalho, levantar alguns conceitos e elementos que vão suscitar o debate sobre a importância da Tecnologia Assistiva como meio de favorecer a inclusão das pessoas com deficiência na educação e a necessidade de novos olhares para o desenvolvimento de recursos viáveis a toda a população.

Tecnologia Assistiva na Educação

A Tecnologia Assistiva constitui um conjunto de recursos e ferramentas que visam conferir ao seu usuário autonomia no desenvolvimento de atividades do cotidiano, bem como também atividades específicas relacionadas à aquisição do conhecimento. Apesar de

estarmos ainda discutindo sobre a efetivação da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o termo "Tecnologia Assistiva" já está presente no Brasil há anos, quando se iniciou o processo de adaptação e implantação dos recursos para atender as pessoas em suas especificidades. De acordo com KLEINA (2012, p. 33),

> A tecnologia assistiva é um termo que foi implantado no Brasil em 1988, teve sua origem no termo em inglês *assistive technology*, sendo a sua função a de diferenciar alguns equipamentos de outros da área médica e hospitalar e padronizá-los.

Desde a sua inserção dentro do cenário nacional, a Tecnologia Assistiva vem ganhando novas propostas de recursos e serviços, agregando o conhecimento adquirido com as NTIC's, bem como também adequando ao que é necessário para atender o público-alvo. A cada descoberta de uma nova maneira de auxiliar as pessoas com deficiência, ou na medida em que novos direitos são garantidos em Lei, recursos são pensados para que a inclusão seja efetivada no dia a dia, dentro do contexto social que os sujeitos pertencem.
Segundo Sonza, Salton e Strapazzon (2015, p.110):

> A Tecnologia Assistiva é vista também como o resultado da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

A Tecnologia Assistiva constitui um conjunto de recursos que vão auxiliar o seu público-alvo, mas nunca deve ser um motivo de exclusão e/ou segregação dessas pessoas. Tais recursos e serviços têm como principal objetivo conferir autonomia e interação dos sujeitos com o mundo que os cerca, por meio do acesso a bens, serviços e informações de interesse e relevância para cada pessoa. A Tecnologia Assistiva não se restringe apenas a atender às pessoas com deficiência, pois elas tratam de recursos que vão auxiliar na recuperação da mobilidade física, ou para auxiliar o dia a dia de uma pessoa em suas atividades diárias.
De acordo com Costa (2020, p. 17):

> A tecnologia assistiva refere-se a todo o conjunto de recursos e serviços que promovam, com o maior grau de autonomia possível, a participação social das pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidade reduzida e o seu direito a uma existência mais independente e, consequentemente, de melhor qualidade. Para tal, ela se utiliza de conhecimentos interdisciplinares a fim de atender às diversas necessidades de cada pessoa, especificamente, isso tudo com o intuito de oferecer-lhe produtos, soluções, procedimentos, táticas, práticas e serviços que lhe permitam autonomia, bem-estar, independência e melhor qualidade de vida, atingindo, dessa forma, a verdadeira inclusão social.

A Tecnologia Assistiva é por natureza uma atividade multidisciplinar nas quais se baseia, e consequentemente atende à diversas finalidades, sendo importante que o pesquisador ou o sujeito que tem interesse em conhecer suas especificidades, observe o que é próprio do recorte ao qual está buscando aprofundar seus conhecimentos. O presente artigo busca o recorte da Tecnologia Assistiva voltada para o atendimento à educação, observando o que o Design pode agregar de conhecimentos teóricos, práticas e técnicas, por considerar que é

imprescindível elaborar novas formas de auxiliar os estudantes de Design no desenvolvimento da sua aprendizagem e como meio de auxiliar os profissionais das instituições de ensino básico e superior a implementarem a política de inclusão no dia a dia de suas instituições. Nesse sentido, percebe-se que na Educação,

> Existe um grande número de artefatos utilizados para auxiliar nas atividades pedagógicas. Diversos recursos são industrializados, mas grande parte destes acabam sendo criados pelos educadores ou por terapeutas ocupacionais, com o objetivo de suprir uma necessidade específica no decorrer das atividades educacionais. As salas de recursos multifuncionais, o Atendimento Educacional Especializado, e o próprio ambiente escolar apresentam inúmeros recursos de Tecnologia Assistiva que objetivam atender o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015, p.147).

Muitas escolas possuem Salas de Recursos Multifuncionais, no qual o professor da sala de aula regular ou o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) conta com uma materialidade específica para o desenvolvimento de atividades junto aos alunos com deficiência, seja no momento da aula regular, seja no atendimento especializado (geralmente disponibilizado no contraturno do estudante). No caso das Instituições de Ensino Superior também há a garantia de cumprir com os direitos assegurados em relação à educação inclusiva, sendo necessário que as instituições adequem tempos, espaços e materialidades para cumprir com o que rege a legislação.

É importante conhecer o universo que compreende a Tecnologia Assistiva, quais são os pressupostos que norteiam a utilização destes nos espaços educativos, bem como também quais os custos que os recursos geram aos seus usuários, ou às instituições educativas. Os recursos que podem ser utilizados pelos estudantes vão desde os materiais produzidos pela indústria até os produzidos/ adaptados pelos próprios professores/ familiares/ sujeitos. Há um movimento em prol do desenvolvimento de recursos acessíveis em termos de produção, promovendo a democratização do acesso a esses produtos, ampliando assim as possibilidades das pessoas com deficiência de viverem com mais autonomia.

De acordo com Sartoretto e Bersch (2022) a Tecnologia Assistiva é organizada em recursos e serviços, sendo que:

> Os **Recursos** são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os **Serviços** são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

Existem atualmente diversas listas de diferentes tipos de recursos existentes para atender à Tecnologia Assistiva, e que são organizados em torno de referenciais distintos, dos quais Amorim et al (apud, COSTA, 2020, p. 77) citam:

- ISO 9999: 2007 Assistive Products for Persons with Disability.
- Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology (HEART);

- Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, parte dos Programas da Secretaria de Educação Especial, do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

Os documentos citados, além de serem referências às leis e decretos brasileiros, auxiliam no desenvolvimento dos recursos já existentes, no intuito de atender às especificidades da pessoa com deficiência, sendo esses documentos e classificações um alinhamento do que já existe no setor para o segmento da Tecnologia Assistiva. No contexto educacional há que se pensar em meios de promover o acesso a tais recursos, sendo crucial projetos e programas onde diferentes profissionais possam auxiliar professores, familiares e estudantes nesse processo de construção / criação dos recursos.
No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH, 2007), instituído em 2007, tratou da definição de Tecnologia Assistiva e elaboração de coleta de dados tanto na educação fundamental, ensino médio e um grupo para trabalhar dados sobre acessibilidade em instituições federais.
Também no Brasil, a legislação garante a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sendo a escola um local onde a inclusão deve compor o cotidiano da instituição, visto que trata de um espaço educativo, onde estão sendo formados não apenas o conhecimento acerca dos conteúdos, mas sobretudo, conceitos, crenças e valores para a vida do cidadão.
A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, assegura:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

Em conformidade com o que rege a Constituição Federal, é dedicado um capítulo da LDBEN 9394/96 à Educação Especial, o qual reforça a garantia do direito ao acesso à educação gratuita, de qualidade e preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência.
Conforme a sociedade vem se desenvolvendo, novas políticas de inclusão e educação das pessoas com deficiência vêm sendo discutidas, o que leva sempre à remodelagem dos pressupostos que vão nortear a legislação em todo o país. Sempre em consonância ao que está previsto na Constituição Federal de 1988 e LDB n° 9394/96, outros documentos vêm conferir o direito pleno à cidadania e ao acesso à educação pública de qualidade. O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014 apresenta, dentre as Metas e Estratégias,

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que apresenta importantes definições para a Tecnologia Assistiva, a saber:

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; [...] (BRASIL, 2015).

O modo como a inclusão é efetivada dentro do espaço escolar precisa estar em consonância com o que rege a legislação brasileira, garantindo o acesso pleno e produtivo de todos os seus estudantes nas instituições de educação, sobretudo as públicas. É nessa perspectiva que a Tecnologia Assistiva é inserida no cenário educacional, pois auxilia o profissional da educação no desenvolvimento e promoção do acesso aos saberes e conteúdos escolares pelo educando. Por seu caráter multidisciplinar, o qual prevê o desenvolvimento de recursos específicos para os estudantes, o profissional que atua na área do Design tem muito a contribuir na promoção da inclusão da Tecnologia Assistiva nas escolas, devido ao seu perfil criativo, empreendedor e dialógico. A união das diferentes habilidades profissionais vão dar forma e volume aos recursos educacionais, de preferência recursos acessíveis aos espaços públicos, enriquecendo e promovendo a verdadeira educação inclusiva.

O papel do Design de produtos na promoção da inclusão

O designer em sua atividade projetiva normalmente faz uso de métodos estratégicos no desenvolvimento de propostas que devem ir além das adaptações físicas, oferecendo experiências ao usuário que possam estimular uma nova relação entre o objeto e sua percepção. No caso de desenvolvimento de recursos educacionais, esta relação objeto-usuário deve facilitar o engajamento das tecnologias voltadas também à educação inclusiva, garantindo uma melhor e mais abrangente utilização dos recursos, tirando o máximo proveito dos mesmos em prol da qualidade de vida das pessoas envolvidas (professores, alunos e pessoas com deficiência, foco da educação inclusiva e da tecnologia assistiva em si). Estes métodos estratégicos, ao serem trabalhados numa visão holística, permitem que o designer resgate elementos relacionados às funções prática, estética e simbólica do produto (LÖBACH, 2001), envolvendo a cultura local, costumes e percepções a serem projetadas no objeto, trazendo à tona elementos de lembranças afetivas positivas possibilitadas pelo aporte de ligação cultural entre o objeto e a história vivida pelos usuários, aproximando do antigo

ao atual (SILVEIRA e MARIÑO, 2016, p.5). Neste sentido, na busca de uma promoção da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, em particular na educação que utilize Tecnologia Assistiva, o designer tem fundamental importância no desenvolvimento apropriado desses recursos; de um modo geral, quanto maior a sua pesquisa, abordagem, aspectos relacionados e itens atendidos de um *briefing* condizente, melhores serão as chances de que estas tecnologias realmente sejam capazes de suprir as demandas identificadas e melhor será o entrosamento entre educadores e educandos, em prol de todos e na busca de uma educação socialmente adequada e justa.

Sabe-se no entanto, que muitas são as opções de desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (dentre eles, produtos voltados para pessoas com baixa visão ou cegas, uso de simbologias e elementos não oralizados, estímulos com softwares e hardwares, dispositivos móveis para atividades didáticas, processos de comunicação de pessoas com paralisia cerebral ou restrições físico-motoras, uso de elementos gráficos nacionais, acesso de computadores por crianças e jovens em fase de alfabetização, etc.). No entanto, qualquer que seja o recurso a ser desenvolvido, para uma Tecnologia Assistiva, este deve estar atrelado a conceitos de sustentabilidade local e global, uma vez que é preciso acompanhar as transformações e tendências da atualidade.

Há meio século, Papanek (1971) publicava sua obra que se tornaria referência até os dias atuais, mostrando um possível caminho para o desenvolvimento de design não para o mercado e ampla comunidade, mas sim ao usuário no meio da multidão, através de mudanças sociais e ecológicas a um mundo real do indivíduo. Nesse entre-tempo, desafios como a crise do petróleo, poluição em demasia nas mega-cidades ao redor do mundo, mudanças na economia e setores industriais, aumento na geração de resíduos sólidos, além da crescente conscientização global de alterações climáticas, levaram as nações e entidades à realização de diversos eventos, na busca de soluções globais. Estocolmo 72, Eco-92, Rio+20, Agenda 21, e recentemente a Cop 26 têm testemunhado e registrado quão grande se faz a relação atual entre biodiversidade, ecologia, produção de alimentos e de bens de consumo, bem como considerar a sustentabilidade como elemento vital em toda atividade projetiva; um caminho que não mais tem volta, pois estas ações sustentáveis de hoje, atendendo às demandas atuais, levam a um não comprometimento da capacidade das gerações futuras de sanarem suas necessidades.

Percebe-se assim, a importância da necessidade desta visão holística, capaz de permear contextos, elementos e funções que o produto precisa apresentar, quando se tem como foco um grupo específico de usuários, atribuindo ao projeto características identificadas que facilitam e propiciam integração e educação.

Parcerias entre Design e Educação na promoção de novas perspectivas educacionais

Ao observar as mudanças que vêm passando a sociedade, com a garantia de direitos e acesso a serviços essenciais, percebe-se a importância do desenvolvimento de projetos e atividades colaborativas os quais profissionais de diferentes áreas organizam os seus conhecimentos e juntos buscam a melhoria dos processos e modos de vida. Na educação as mudanças ocorrem desde as interações entre os sujeitos que estão inseridos no espaço, até o planejamento das ações que serão desenvolvidas no cotidiano educativo. Nas instituições escolares esse movimento de mudança vai desde a legislação educacional vigente que define

qual será a organização para as instituições, bem como também o público a ser atendido, passando pelas interações entre os pares e chegando aos recursos e metodologias que serão utilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de fato.
Atualmente ocorre um processo de colaboração entre as áreas de Design e Educação, o qual se debatem e se propõem soluções acerca de temas que são inerentes à educação, envolvendo uma gama de possibilidades que vão de produtos a recursos educacionais. Essa parceria busca analisar e atender as demandas das instituições que atendem à Educação Básica e Ensino Superior, em especial as públicas, pelo seu caráter inclusivo e organizacional.
É importante mencionar que a educação está presente em todos os espaços da sociedade, iniciando seu processo no meio familiar, sendo a escola o ambiente ao qual é dedicado esse trabalho de educar e apresentar / sistematizar os conhecimentos das diversas áreas do saber aos estudantes. A educação é ampla e envolve diversas concepções que vão nortear as ações nas escolas e universidades, sendo considerado neste trabalho a educação enquanto direito universal, observando o que está presente no Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE (BRASIL, 2022, p.4): "A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia."
Essa autonomia requer o atendimento educacional efetivo de cada estudante, a busca por recursos educacionais que atendam às pessoas com deficiência e o investimento em parcerias que viabilizem projetos nas instituições públicas de ensino. Tais mudanças são inerentes à educação, pois segundo Brandão (2007, p.45)

> O mais importante nesta palavra, "reinventar", é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto.

Reinventar-se, buscar o novo, o diferente são palavras que permeiam o cotidiano do profissional do Design, que está sempre em busca de novas perspectivas para produtos e recursos do cotidiano. Conforme afirma d'Auria [et al] (2021, p.67),

> Além de melhorar os usos e modos de vida, otimizar a utilização da energia, acompanhar as mutações do *habitat* ou facilitar o desenvolvimento da saúde e da mobilidade, o design coloca o humano no centro de sua reflexão. A palavra "design" - do latim, *designare*, "marcar com um sinal distintivo" - articula um duplo significado: desígnio e desenho. É um projeto para o mundo e a forma dos artefatos.

Observando o que é próprio do trabalho do Design, o papel que ocupa o espaço escolar dentro da sociedade e a importância de pensar o desenvolvimento da Tecnologia Assistiva para atender aos estudantes da Educação Básica e Ensino Superior, a parceria entre Design & Educação potencializa as oportunidades de desenvolvimento de recursos educacionais que vão atender de modo mais eficaz às pessoas com deficiência, pois ocorre a junção entre o profissional com um olhar apurado para o desenvolvimento dos recursos e àqueles que vão mediar o processo de aprendizagem do público ao qual esse recurso é destinado. Ainda em d'Auria [et al] (2021, p.68), vê-se que

> O designer tem sua própria cultura, não trabalha nunca sozinho e convoca outras disciplinas. [...] No cerne de suas preocupações, seu olhar e sua atenção estão permanentemente centrados no usuário, ou seja, sobre aquele que utiliza as técnicas, os objetos, os ambientes, os espaços e os serviços, que vive e pratica as coisas e que é, com frequência, sem o saber, o especialista. Criativo e minucioso, o designer reúne e centraliza para se tornar o chefe da orquestra de um projeto complexo a ser realizado.

A Tecnologia Assistiva deve viabilizar não somente o acesso da pessoa com deficiência ao espaço físico escolar, mas também precisa incluí-la qualitativamente dentro do desenvolvimento pedagógico. Pelo caráter multidisciplinar da Tecnologia Assistiva e o perfil interativo e criativo do Designer, os profissionais da educação (professores, coordenadores, diretores, etc.) podem se reunir e juntos, propor recursos mais assertivos aos processos de aprendizagem educacionais e, de preferência acessíveis também em termos de custos ao usuário.
Cada vez mais as parcerias serão importantes para a sociedade de modo geral, sobretudo para a educação, pois a garantia dos direitos do cidadão vão exigir, cada vez mais, recursos e serviços que atendam às especificidades de cada sujeito. As universidades, sendo um ambiente onde o ensino, a pesquisa e a extensão se fazem presentes, podem ser um dos espaços aos quais a voz de cada sujeito seja contemplada e novos olhares sejam lançados à sociedade, sempre buscando a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento da educação, sobretudo a educação pública de todo o país. É um assunto com referencial rico e diverso, mas que não se esgota, devido ao seu público-alvo ser, ele mesmo, um sujeito em constante transformação.

Considerações Finais

A sociedade atual vivencia uma mudança nos paradigmas e estruturas, onde a educação vem deixando de ser algo apenas para parcela da população, mas prevista em nível nacional para todos os cidadãos do país. Essa mudança já se faz presente, sendo urgente que escolas e comunidades adaptem suas estruturas e modelos de ensino ofertados, de modo que atenda às diversas realidades existentes, sobretudo em relação às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.
Com base na oferta e garantia do direito à educação, a Tecnologia Assistiva vem sendo considerada uma importante aliada à formação do sujeito, por propiciar uma comunicação mais assertiva no universo educacional, que abrange desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior. Nesse sentido, por se tratar de uma vertente multidisciplinar é que a área de Design de produtos vem agregar conhecimentos e suportes para que educadores e gestores de todo o país possam, cada vez mais, usufruir de recursos de baixo custo, e sobretudo preservando a qualidade, acessibilidade e funcionalidade de produtos voltados a seus educandos.
Diante do que foi apresentado, é notória a importância do diálogo entre as diferentes áreas do saber, prática já realizada pelas instituições de educação, ao contar, por exemplo, com relatórios médicos para compreender melhor o processo de adaptação e aprendizagem de seus estudantes. Parcerias e projetos precisam ser desenvolvidos, de modo que a prática da educação inclusiva esteja a cada dia presente de modo efetivo do cotidiano educacional.
É nesse ambiente educacional diversificado e plural, de cultura, crenças e valores, que novas práticas são sempre bem vindas, no qual a temática Design e Educação tem muito a contribuir para o desenvolvimento de recursos e novas abordagens educacionais. Neste cenário, o professor define a metodologia e a interação entre o Design e as diferentes áreas

do saber enriquece o processo educativo com possibilidades de recursos voltados à Tecnologia Assistiva, cada vez mais adequada ao público que irá utilizá-la, proporcionando uma busca pelo atendimento pleno às novas demandas que surgem na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Danice Betânia; BADALOTTI, Greisse Moser. **Acessibilidade e Tecnologias Assistivas**. Indaial, SC: UNIASSELVI, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos. 49° reimp. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

BARRETO, Luiz A.; BIZ, Pedro; LACERDA, André P.; VIEIRA, Ardalla Z.; VAN DER LINDEN, Júlio C.S. Educação do Design e Cultura. Anais do 10º Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento Design. **Anais**. São Luís, MA: P&D Design, 2012.

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD**. 2009. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva Acesso em 29/01/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 29/01/2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n° 9394 de 1996**. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 29/01/2022

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso: 29/01/2022

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso: 02/03/2022.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: 29/01/2022.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.. Acesso: 29/01/2022.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Tecnologia Assistiva.** [recurso eletrônico] Margarete Terezinha de Andrade Costa. Curitiba: Contentus, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/182444/pdf/0?code=O3Um4Xo4lXNUka+m6bj2N61hqLJUH2ioWSJGJLAe8n79osH34hkwQiNO+GViD0TPpJJD7W0jPgARwPIwrm2NhA==. Acesso: 29/01/2022.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Tecnologia Assistiva**: uma prática para a promoção dos direitos humanos. [livro eletrônico]/ Margarete Terezinha de Andrade Costa. Curitiba: InterSaberes, 2020. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/178150/pdf/0?code=zT0DxIaOhuhzCG/mqHZSj8Jzhrj5OBizxqa5Lsu1xnLLNJsKEUTgI/2kzl8GuUxoc2vB4WcTTJ9UENoV4E//vA==. Acesso: 29/01/2022.

D'AURIA, Caroline [et al]. **Design e escola:** projetar o futuro. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2021.

LÖBACH, Bernd. **Design Industrial:** bases para configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

KLEINA, Claudio. **Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inclusiva.** [livro eletrônico] Série Inclusão Escolar. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6118/pdf/0?code=/DwuKpoug0IIP17u0yOiLK7brw6WjtLITnHHBLKvtfGgPpWUyYQr5FVTlzbUVjTQHZR5xENYwAAUqpAPtIeDEw==. Acesso: 30/01/2022.

PAPANEK, Victor. **Design for the Real World:** human ecology and social change. New York, Pantheon Books, 1971.

PAZMINO, Ana Verónica. **Uma reflexão sobre Design Social, Eco Design e Design Sustentável**. I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável. Curitiba: s.e., 4-6 de setembro de 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva. In: SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva:** tecnologia e educação. 2022. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso: 30/01/2022.

SCATOLIM, Roberta Lucas et al. **Legislação e tecnologias assistivas:** aspectos que asseguram a acessibilidade dos portadores de deficiências. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 227-248, 2016. ISSN 2525-3476.

SDH-PR. **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf acesso em 29/01/2022.

SEDH. Ata. **VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**. Brasília: CORDE / Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Dez/2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf Acesso: 29/01/2022.

SILVEIRA, Carina Santos; MARIÑO, Suzu Maria. **Reflexões sobre a Hedonomia, o Etnodesign e a Moda.** 1º Congresso Internacional de Ergonomia Aplicada. 2016. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/engineeringproceedings/conaerg2016/7687.pdf , acesso em 01/02/2022.

SONZA, Andréa Poletto; Bruna Poletto SALTON; STRAPAZZON, Jair Adriano (org.). **O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/livro-o-uso-pedagogico-dos-recursos-de-tecnologia-assistiva/. Acesso: 29/01/2022.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SÍNDROME DE DOWN: ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA DA PRÉ-ESCOLA

Karina Dias Silveira[1]
Líndice Martins da Rocha Pedroso[2]

Introdução

O presente artigo visa pontuar questões sobre a aprendizagem no período de pandemia Covid-19[3], pautado no desenvolvimento de uma aluna com Síndrome de Down (SD), observado por meio de entrevista com sua professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Observa-se que a pandemia demandou uma série de processos adaptativos desde meados de março de 2020, no Brasil. Ações educativas antes vivenciadas em grupo, e que fazem parte do cotidiano escolar, deixaram de ser realizadas em vista de se alinharem a uma nova realidade, adotando uma nova organização, a qual se fez necessária para que os processos educativos não fossem de todo interrompidos. Diante de um cenário de incertezas, a educação precisou se reinventar.

Neste sentido, a organização escolar precisou se reinventar, e acontecer de forma *online,* e, acontece no presente momento, segundo semestre de 2021, de forma híbrida. O acompanhamento então relatado pela professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) engloba suas percepções a partir de atividades que aconteceram em um primeiro momento de forma *online*, pela plataforma *Classroom*, e que atualmente ocorrem em encontros presenciais escalonados.

Através das devolutivas das atividades propostas pela professora, foi observada a forma pela qual a aluna tem apresentado seus progressos. Parte-se da ideia de abraçar este tema em função da pandemia Covid-19 ter suscitado novas demandas, entre elas a questão de manter o vínculo educacional mesmo que de forma remota. Desta forma, justifica-se a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa no intuito de verificar de que forma têm ocorrido os processos pedagógicos na busca de um melhor enfrentamento da situação da inclusão diante da realidade da pandemia.

Como objetivo principal da construção deste relato, considera-se verificar de que forma o atendimento da estudante foi desenvolvido pela professora do AEE. Para tanto, realizou-se uma entrevista semiestruturada, onde a mesma aponta as especificidades que a pandemia trouxe ao desenvolvimento desta aluna. A escolha foi uma estudante com Síndrome de Down, frequentadora da pré-escola de uma Escola de Educação Infantil (EEI), observada

---

[1] Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pós-graduada em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (Universidade Barão de Mauá), mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação (UFSM). karinadiassilveira@gmail.com.

[2] Professora, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pós-graduada em Gestão Educacional pela UFSM, lindy_sm@yahoo.com.br. Professora de Anos Iniciais na Rede Estadual de Educação do Município de Santa Maria – RS. Professora na graduação – licenciaturas na Uniasselvi – Polo Santa Maria.

[3] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

no segundo semestre do ano de 2021. A mesma frequenta a escola há dois anos, ou seja, iniciou sua trajetória escolar junto com a pandemia, e neste período teve apenas alguns encontros presenciais, que ocorrem em 2021. Sua trajetória escolar, até o presente momento, se baseava nas atividades que realizava de forma remota, com o auxílio de seus familiares.
Para a abordagem metodológica deste artigo, pautou-se na análise qualitativa dos dados, obtidos por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com a professora de AEE responsável pela estudante participante deste estudo de caso. O referido estudo de caso também baseia-se em uma revisão bibliográfica sobre as especificidades da Síndrome de Down.

Entrevista e realidade sociocultural da estudante

Valendo-se de uma entrevista semiestruturada com a professora de AEE responsável pelo acompanhamento da estudante aqui observada, o presente artigo aponta as evoluções e dificuldades apresentadas pela mesma no período da pandemia. A construção da relação da criança com a dinâmica escolar, bem como a interação entre colegas e com seus professores, se deu de forma atípica no ano de 2021, devido ao distanciamento que se fez necessário, especialmente no primeiro semestre do ano.
Neste sentido, puderam ser observadas as questões de relação da criança com a aprendizagem – que passou a acontecer de forma híbrida (*online* e presencialmente), no segundo semestre de 2021. Ao descrever na entrevista sobre as questões da aprendizagem, a professora de AEE responsável aponta sobre o apoio familiar com o qual esta criança conta, o que de fato afirma ter colaborado no desenvolvimento da mesma em suas atividades escolares, mesmo que realizadas no formato virtual.
Outro ponto a ser considerado é de que a mesma, no retorno à escola, mostra-se sempre disposta e engajada na realização das atividades, sendo descrita por sua professora como uma criança que demonstra facilidade na aprendizagem do que lhe é proposto. A seguir, passa-se a descrever as questões legais que dizem respeito ao atendimento das pessoas com deficiência, bem como a descrição da própria Síndrome de Down e a criança aqui observada.

Estudo de caso – Síndrome de Down

Iniciando-se as considerações a respeito do atendimento às pessoas com deficiência, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146, de seis de julho de 2015, capítulo quatro, o inciso XV assegura que exista o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. Neste sentido, asseguradas as garantias de direito, os estudantes com deficiência estão inseridos em sala de aula, possuindo o direto também ao Atendimento Educacional Especializado no contra turno da classe regular.
Parte-se das considerações da lei para a descrição da participante deste estudo de caso, onde são abordadas suas principais características pessoais e familiares. Relatando as especificidades da própria Síndrome de Down, segundo a Fundação Síndrome de Down (2006), a mesma foi descrita em 1976 por John Langdon Down, um médico inglês que pesquisou e descobriu suas características genéticas, que ocorrem durante a divisão celular do embrião, ocasionando a trissomia do cromossomo vinte e um.

Quanto às informações obtidas em entrevista semiestruturada realizada de forma *online* com a professora de AEE, a mesma pontua que desde sua primeira infância já pode se constatar a sua condição, por suas características físicas específicas da Síndrome de Down. A família então buscou por atendimentos junto a profissionais que dão suporte a este tipo de síndrome, na busca pelo melhor desenvolvimento desta criança, sendo estes médicos que trabalham as necessidades específicas, neurologista e fonoaudiólogo.

Em um segundo momento, com o desenrolar da idade, a família a matriculou na escola, no ano de 2020, com quatro anos, na busca da socialização da estudante, que conta com um círculo familiar de adultos: pai, mãe e avós. A escola a qual a estudante frequenta localiza-se na mesma comunidade de sua residência, sendo essa uma EEI que atende cerca de setenta crianças, de maternal e Pré-Escola, e conta com seis professores, sendo um deles a professora de AEE que a atende de forma remota.

A turma na qual a estudante está inserida possui um total de vinte e um alunos, atendidos inicialmente neste ano de forma remota, e no terceiro semestre de forma híbrida, contando com encontros escalonados, entre presencial e remoto com carga horária reduzida.

Além do comprometimento cognitivo, as características físicas que as pessoas com Síndrome de Down apresentam as diferenciam das demais necessidades específicas. Portanto, para além da própria deficiência física, facilmente detectada, são necessárias ações para auxílio em atividades cognitivas, que envolvem o processo do desenvolvimento da fala, habilidade de andar, pois a parte motora é mais comprometida neste tipo de síndrome, segundo a Fundação Síndrome de Down (2006). Neste sentido, a criança com esta síndrome tem desenvolvimento mais lento do que as outras crianças.

Considerando uma maior necessidade de tempo para desenvolver a sua primeira etapa cognitiva, para compreender o eu, os objetos e o espaço, é necessário que ajam, locomovam-se e manipulem aquilo que as rodeiam (BONOMO e ROSSETTI, 2010). Neste sentido, os autores afirmam que é na transformação dos objetos e do meio que a inteligência irá avançar nas crianças com Síndrome de Down.

Evidencia-se que a interação com o meio se trata de um importante fator de desenvolvimento na primeira infância das pessoas com SD, característica que necessita ser explorada pela escola e pela família, para que em colaboração, construam um ambiente social de crescimento para estas crianças.

Em seus estudos sobre Epistemologia Genética, Piaget (1973) verificou que o desenvolvimento da criança tem início ainda no período intrauterino e se estende até a adolescência, evoluindo de forma cada vez mais complexa, em etapas sucessivas, ao que chamou de fases ou períodos do desenvolvimento. Para Fernandes,

> Dependendo da qualidade das interações de cada sujeito como meio, as estruturas mentais – condições prévias para o aprendizado [...] – vão se tornando mais complexas até o fim da vida. Em cada fase do desenvolvimento, elas determinam os limites do que os indivíduos podem compreender (Fernandes, 2012, p.1).

Considerando as fases do desenvolvimento, propostas por Piaget (1973), cada uma delas apresenta sua importância no estímulo das crianças, e não diferente neste caso, as interações são importantes para que esta criança com SD venha a estabelecer vínculos, e a partir destes encontros passe a desenvolver-se. Dentro das primeiras duas fases de desenvolvimento

apresentadas por Piaget, tem-se definido os períodos, sendo eles o Sensório-Motor, da idade de zero à dois anos e o período Pré-Operatório, da idade de dois à sete anos.
No período Sensório-Motor, segundo Piaget (1973), a criança começa a administrar seus reflexos básicos, gerando ações de prazer e desenvolvendo a percepção de si mesma e dos objetos que estão à sua volta. É o período esperado para que a linguagem passe a ser desenvolvida. Em específico no caso da Síndrome de Down, a linguagem pode ser desenvolvida de forma gradualmente mais lenta, pois existem comprometimentos atrelados à própria condição (Fundação Síndrome de Down, 2006).
Conforme Piaget (1973), o período Pré-Operatório é onde acontece o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, entre outros. Nesta fase as crianças passam a criar imagens mentais do objeto ou da ação, que é o é chamado de faz de conta, ou seja, o período da fantasia. Neste período a linguagem é um monólogo coletivo, pois todos falam ao mesmo tempo sem responder ao que o outro está falando.
No caso do atendimento das necessidades específicas, a atenção especial com as crianças com Síndrome de Down ocorre quando as mesmas "exigem assistência profissional multidisciplinar e atenção especial dos pais" (Higuchi, 2014, p. 87). Nestes casos, em especial, o objetivo deve ser sempre habilitá-las para o convívio e participação social. Segundo as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down,

> O cuidado com a saúde da criança com SD de 2 a 10 anos deve estar focado na manutenção de um estilo de vida saudável (alimentação, higiene do sono e prática de exercícios), no desenvolvimento de autonomia para as atividades de vida diárias, auto-cuidado, socialização, aquisição de habilidades sociais, escolaridade e acompanhamento pondero estatural (curva de crescimento). (BRASÍLIA, 2013, p. 37)

Na busca pelo mantimento das necessidades pontuadas pelas diretrizes, a socialização se constitui como fator importante no desenvolvimento das crianças com SD, e uma das formas possíveis é a inserção escolar inicial, onde se dá o primeiro contato em grupos, fora seu ambiente familiar, sendo este o foco de abrangência deste estudo.
Neste sentido, pontuando sobre a interação escolar proporcionada a esta estudante, existem as questões da pandemia acontecendo em concomitante com sua idade de inserção escolar. A mesma ingressou na escola no ano de dois mil e vinte, no qual apenas teve uma semana de contato presencial com a turma. Após esse período, com a necessidade das atividades acontecerem de forma remota, o relato da professora de AEE nos informa sobre a maneira pela qual a estudante avançou durante o ano de 2021, acompanhando as atividades propostas de forma virtual, sempre com o apoio familiar.
O desenvolvimento é apontado pela professora por meio de atividades lúdicas e práticas, por meio de jogos que enfatizam as questões motoras, o recorte, a pintura, o traçado. O relato feito pela professora durante a entrevista informa-nos que a estudante realizou grande parte das atividades, que eram enviadas por meio do *WhatsApp* em um primeiro momento, e posteriormente pelo *Classroom*. As devolutivas apontam que a estudante era dedicada ao que vinha sendo proposto, e em seu retorno aos atendimentos presenciais, demonstrou evolução por meio das atividades desenvolvidas neste período.
A evolução deve-se também ao empenho e dedicação por parte dos familiares, que desenvolviam junto com a aluna as atividades propostas e enviadas pela professora do AEE de forma virtual.

Metodologia

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso, realizada dentro de uma Escola Municipal de Ensino Infantil, do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para construção do artigo, contou-se com uma entrevista *online* com a professora de AEE de uma estudante de cinco anos de idade, da educação infantil, que possui Síndrome de Down.
Neste sentido, apoiamo-nos na metodologia qualitativa conhecida como estudo de caso, definida por Stake, pontuando que

> De um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular. Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Procuramos o detalhe da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegarmos a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. O investigador qualitativo destaca as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações pessoais. (Stake, 2008, p. 11)

O método qualitativo da entrevista possibilita que o pesquisador apreenda o que o sujeito pensa, sabe, faz e argumenta (SEVERINO, 2017). Neste sentido, para abordagem do estudo de caso no período de pandemia, foi estruturada uma entrevista online, para que pudesse ser entendida a forma de realização das atividades junto à aluna, bem como para que fosse situada sua condição familiar e sua interação escolar.
A partir da realização de uma entrevista semiestruturada, é que foram coletados os elementos que circulam no texto, e que apontam as dificuldades e os avanços da estudante dentro do formato de ensino remoto e híbrido.

Entrevista Semiestruturada

Ao relatar sobre a estudante em questão – uma criança com cinco anos, com Síndrome de Down, a professora do AEE apresenta-nos uma criança ativa, que gosta de brincar e que conta com o apoio familiar necessário ao seu desenvolvimento. A mesma, ao entrar na escola no ano de 2020, foi acompanhada desde o início pela professora de AEE em questão. Sendo assim, já se acompanham pelo período de dois anos. Porém, o contato presencial aconteceu algumas vezes em 2020, e no segundo semestre de 2021.
Nas atividades desenvolvidas presencialmente, a professora aponta que a estudante tem bastante domínio motor, que identifica cores e letras, bem como já consegue escrever seu próprio nome. Estes pontos positivos informam que a família auxilia a criança, e ofereceu o suporte necessário em casa para que a mesma seguisse evoluindo mesmo no formato de ensino remoto.
A professora, ao relatar que presencialmente a aluna apresenta desempenho superior ao esperado para sua idade, informa-nos que as atividades realizadas a capacitaram para que, mesmo à distância, seguisse avançando positivamente na questão motora e cognitiva. Ao apontar sobre os atendimentos durante a pandemia, a professora relata-nos que as atividades foram enviadas através da plataforma *Google Classroom*, e que eram realizadas semanalmente

pela aluna junto à sua família, a qual postava na plataforma as devolutivas do material proposto.
Algumas das atividades consistiam em jogos que envolvem a motricidade, construídos pela professora e entregues presencialmente à família. As demais atividades eram postadas virtualmente e realizadas em casa, tal como tracejados em letra, bingo de letras, atividades com palitos de churrasco, jogos de memória e associação de cores e de formas. Quanto às atividades realizadas nos atendimentos presenciais do segundo semestre de 2021, os relatos são de que a aluna estava feliz com a retomada do convívio com os colegas e a presença na escola, demonstrando que percebe de forma positiva o retorno à rotina escolar, mesmo que de forma modificada, pois os mesmos escalonam os turnos de aula.
Observa-se que o relato da professora traz pontos positivos quanto à aprendizagem da aluna, bem como o retorno ao convívio em grupo, apontando que mesmo considerando as dificuldades impostas pela pandemia, houve aspectos positivos no desenvolvimento cognitivo da aluna. O prejuízo maior é relacionado ao convívio em grupos, pois mesmo com a retomada presencial, existe uma parcela da turma que frequenta as aulas em um dia, e outra parcela em outro. Neste sentido, a interação e brincadeiras entre as próprias crianças acontece de forma diferente por conta do distanciamento necessário para que frequentem a escola com segurança.

Considerações Finais

No intuito de verificar como realizou-se o atendimento educacional especializado de uma estudante com Síndrome de Down no período da pandemia, o presente artigo apontou que a evolução da mesma aconteceu de forma satisfatória, mesmo que grande parte do processo tenha se dado de forma remota. A entrevista oferece-nos importantes pontos para relatar que, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, a evolução da aluna pôde ser observada, em seus aspectos cognitivos e motores. Os relatos de sua professora apontam sua evolução ao longo do ano, e informam que o auxílio e apoio da família constituíram como fatores determinantes para os resultados positivos.
O processo ocorreu desta forma devido ao grande empenho de sua família em mantê-la alinhada ao que a professora do AEE propunha, e em todas as devolutivas que ocorriam, a professora direcionava os pais para que seguissem acompanhando a aluna de forma a avançar no processo educativo durante o período no qual a mesma acompanhava de forma virtual as atividades.
A família, desta forma, foi de fundamental importância para que as atividades fossem mantidas neste período de exceção que foi a pandemia. Conforme relatado pela professora do AEE, no retorno da aluna às atividades presenciais, a mesma apresentou resultados satisfatórios em relação ao que foi proposto ao longo do ano. A mesma passou a identificar cores, numerais, e algumas letras.
O desenvolvimento das atividades que envolvem as questões sensório motoras foram trabalhadas tanto em casa como na sala de aula, e desta forma a aluna apresentou empenho e evolução nos momentos em que dedicava-se à realização destas tarefas. Conforme relato de sua família à professora do AEE, as necessidades desta aluna passaram a ser a identificação das letras, onde a mesma iniciou o processo de identificação do seu próprio nome.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Todas estas etapas que foram desenvolvidas de forma virtual vieram a colaborar com um desenvolvimento significante desta aluna, que demonstrou sua evolução cognitiva. Porém, ainda apresentando os reflexos da pandemia no desenvolvimento geral das crianças, em seu retorno às atividades presenciais, as questões de convivência ainda encontram-se limitadas. Neste sentido, são priorizadas atividades individuais, que ainda impedem o pleno desenvolvimento e interação em grupo.
A partir da análise das considerações pontuadas na entrevista, considera-se que apesar de um momento que exigiu esforços e adaptações tanto por parte dos familiares quanto por parte dos professores, o que conclui-se é que o desenvolvimento pôde ser observado, mesmo que não da forma plena esperada, porém ocorreu de forma satisfatória.

Anexos

Entrevista realizada de forma *online* com a professora de AEE responsável
Questões norteadoras que pautaram a conversa:
Apresentação da estudante – como são suas questões familiares, questões de desenvolvimento e dificuldades?; Há quanto tempo a estudante é acompanhada por você na escola?; Como está sendo desenvolvido o trabalho junto à estudante de forma remota e híbrida?; Quais são os avanços percebidos no decorrer dos trimestres de 2021?; Quais atividades são da preferência da estudante? Como ela desenvolve o que é proposto pela professora?; Como ocorre o auxílio familiar desta estudante em relação à aprendizagem?

Referências

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 14.dez.2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

BRASÍLIA. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BONOMO, Lívia Maria Marques; ROSSETTI, Claudia Broetto. **Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. 2010; p. 723-734. Disponível em < https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19980>. Acesso em 14.set.2021.

FERNANDES, Elisângela. **O sujeito epistêmico de Piaget.** Nova Escola/São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml> Acesso em 11.dez.2021

Fundação Síndrome de Down. Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde. Agosto, 2006. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/dicas/107down.html>. Acesso em 01.dez.2021.

HIGUCHI, Eunice. **Como lidar com uma criança com Síndrome de Down.** 2014. Disponível em <http://www.universal.org/noticia/2014/08/31/como-lidar-com-uma-crianca-com-sindrome-de-down-30807.html>. Acesso em 14.dez.2021

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: J.Olympio, 1973.

STAKE, Robert. **Investigación con Estudio de Casos**. Madrid: Morata, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Thais Aparecida Santos[1]

Introdução

O presente texto tem o intuito de trazer à luz das teorias, as benesses, sob um olhar crítico do direito à inclusão escolar daqueles que são ainda hoje marginalizados e segregados pela sociedade contemporânea. A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos, que acreditaram na possibilidade de educar aqueles conhecidos no período como "ineducáveis". No Brasil, o marco histórico foi estabelecido no final do século XIX com a criação do Instituto dos "Meninos Cegos" em 1854 sob a direção de Benjamin Constant e do Instituto dos "Surdos-Mudos" em 1857 sob a direção do francês Huet, ambas inspiradas nas experiências europeias.

Diante do contexto da época em que se encontrava o Brasil, a criação de Instituições pioneiras pareceu no mínimo muito inusitada para os historiadores da educação. É tendo em vista este contexto que apresentamos nossas considerações acerca da análise das principais legislações que tratam o tema da inclusão, considerando também, pesquisas realizadas recentemente, pensando nos ganhos que a presença do psicólogo escolar pode gerar para a inclusão social nas escolas de nosso país.

Ao enfocar a inclusão escolar, é certo que a instituição escola tende a buscar a homogeneização dos sujeitos, equiparando-os e desconsiderando suas diferenças e especificidades. Isso se torna um desafio para que a inclusão ocorra de fato, já que é consenso que até os dias atuais, as deficiências são vistas por meio de um viés estigmatizado. Até a própria concepção de 'especial', denota uma diferença entre o que pode ser considerado como 'normal' e 'anormal' em uma sociedade puramente capitalista e que preza pela utilidade dos seres humanos, tendo em vista a padronização de determinados modelos corporais e a crítica a outros.

> Como instituição social, a escola apresenta um forte apelo à seletividade. Na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização. Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais ou mesmo terapêuticos para esses sujeitos. Nessa perspectiva, cria-se uma pedagogia "especial" destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados (COELHO, 2015, p. 61).

Neste sentido, essa pesquisa visa ressaltar a atuação do psicólogo escolar e sua importância para o desenvolvimento dos processos de inclusão. É essencial que esse profissional atue de acordo com os anseios escolares e também as necessidades educativas dos educandos. Em geral, é comum compreendermos a presença do psicólogo apenas em

[1] Psicóloga pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Faculdade Única, Cursando Especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Única e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), thais.psicologia2017@gmail.com.

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

um ambiente restrito em um consultório. Mas é preciso explorar as diferentes possibilidades de trabalho deste profissional que também pode contribuir, e muito, para a melhoria dos processos de inclusão nos ambientes escolares. A pesquisa possui caráter qualitativo, pautando-se em análise documental e de pesquisas que tratam da inclusão no ambiente escolar. Foram realizadas buscas nos principais portais de periódicos como CAPES, Scielo e Google Acadêmico, visando a construção de uma argumentação que refletisse acerca dos processos de inclusão em sala de aula, bem como traçar um paralelo entre as pesquisas encontradas e as leis que norteiam estes processos.

Fundamentação Teórica

O surgimento para a proposta de integração educacional de crianças e jovens com deficiência ao sistema educacional geral foi baseado em motivos morais, lógicos, políticos, econômicos, dentre outros. Os movimentos sociais pelos direitos humanos levaram ao surgimento da normalização, o que causou a desinstitucionalização e reinserção destes indivíduos marginalizados a tomar posse do direito de participar de todos os programas e atividades destinadas às demais crianças "normais". "A integração escolar pode ser entendida como o "especial na educação", ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, o que ocasiona um inchaço dessa modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares" (MANTOAN, 2006, p. 19).
Assim, a integração era tomada com o sentido de compor um conjunto, o qual implica uma mera inserção de pessoas com deficiência na mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe. A política regida pelo princípio de integração escolar ficou estabelecida por cerca de trinta anos, até que emergisse o discurso da educação inclusiva ou inclusão escolar no Brasil, por volta dos anos de 1990. A inclusão escolar, por sua vez, é oposta à integração, pois a inclusão prevê a inserção total e completa do aluno, devendo os mesmos, frequentarem as salas de aula do ensino regular. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa por seus direitos. A inclusão escolar hoje, é um fenômeno, assim como foi a integração escolar nos últimos 30 anos, porém não podemos negar, que a inclusão, sob a perspectiva filosófica, é uma questão de valor, um imperativo moral.
A Lei das Diretrizes e Bases Nacionais LDBEN fundamenta o atendimento educacional às pessoas excepcionais. É perceptível o amparo aos alunos portadores de necessidades especiais, por meio do apoio dado pelo sistema de ensino para o atendimento escolar. Porém, tal política não define uma obrigatoriedade e, inclusive admite que a escolarização possa ser realizada fora da escola regular. A Constituição Federal de 1988 e o capítulo V e os artigos 58 e 59, da LDBEN (9394/96), classificam educação especial como "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". O artigo 59, garante que os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica.
O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, em seu artigo 54, determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Parágrafo III) e o artigo 55 determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de Ensino. E ainda, a normalização e

integração escolar, tem como base ideal o direito ao estilo ou padrão de vida determinado pela cultura, sobre os quais responde a igualdade para todos. De acordo com a legislação do decreto da inclusão, 2014 afirma que:

> Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Porém, na prática, os poucos alunos que têm tido acesso não recebem uma educação apropriada, ou seja, não há profissionais capacitados/qualificados e há uma enorme falta de materiais e recursos. Há um grande descaso do poder público e uma tendência à privatização, quando se analisa que a maioria das matrículas estão concentradas nas redes particulares/privadas, consequentemente há uma lenta evolução em relação a oferta de matrículas ao se comparar com a grande demanda existente. As estatísticas oficiais apontam um aumento no incremento das matrículas para os alunos portadores de alguma deficiência. Porém, o que se observa é uma tendência à municipalização, o que necessariamente não sugere um avanço.

Ao contrário deste quadro, Coelho (2015) ressalta alguns princípios elementares para que a inclusão escolar ocorra com qualidade:

> - que todos possam estar sendo parceiros na construção das mudanças que os atingem – professores, funcionários, pais e estudantes devem ser avisados com antecedência de quaisquer decisões ou mudanças do programa educacional, pois isso dá tempo para que as pessoas afetadas reajam e respondam a essas questões;
> - que os impasses possam ser discutidos com um parceiro imparcial – professores, funcionários, pais e estudantes devem ter o direito a ter seus casos discutidos por um parceiro que não seja diretamente envolvido com as instâncias decisórias educacionais e que atuem como mediadores de conflitos;
> - que seja garantido e exercitado o direito à voz – isso inclui o direito a apresentar evidências e de modo geral, utilizar o máximo de esforço para "apresentar suas razões no convencimento às instâncias decisórias sobre a validade de sua perspectiva em relação ao assunto em questão". Com o tempo adequado e a informação necessária para as providências no sentido "defesa";
> - que os registros sejam acessíveis a todos – o relato de decisões devem ser feitos por escrito; que seja fruto de consenso entre as partes e que seja garantido a todo os direito de acesso a cópia desse relato (lembrar que grande parte de nossa população não teve oportunidade de acesso a utilização funcional da escrita) (COELHO, 2015, p. 74).

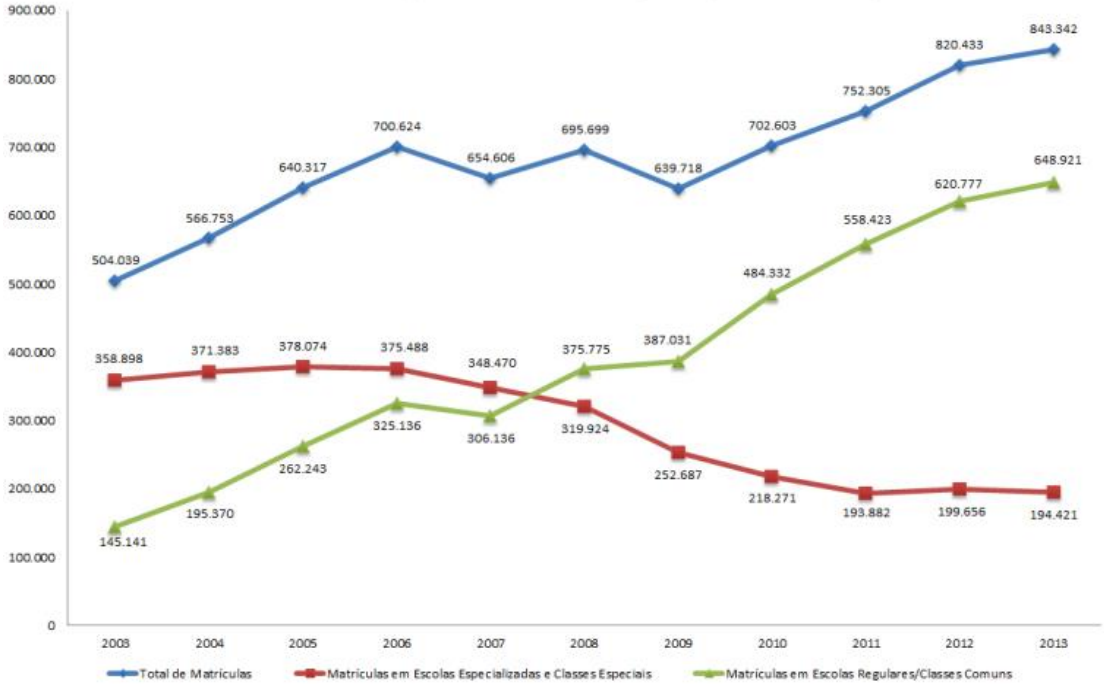
Ou seja, de acordo com essa autora, apenas inserir a criança com alguma deficiência no ambiente educacional não garante a inclusão. É preciso que uma série de ações passem a ser desenvolvidas, em prol do direito legítimo de integração ao ambiente escolar e contato humano integrativo. Os estudantes com alguma deficiência devem se sentir atores em seus processos de ensino e aprendizagem, dialogando com as escolas sobre suas necessidades e condições inclusivas. A amorosidade deve imperar nas relações educacionais, para que, com diálogo ativo, todos possam crescer e se desenvolver.

Segundo dados do Censo Escolar, há um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que, entre os anos 2014 e 2018, houve um aumento de 33,2% nas matrículas da educação especial, tendo em vista, o fato de que as matrículas no ensino médio praticamente dobraram no período (BRASIL, 2019). A partir de diversos projetos pedagógicos que buscam repensar a instituição escolar como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças, a proposta da inclusão começa a ser gerada, ressignificando o sistema educacional e o sentido da palavra "inclusão". A escola inclusiva é aquela que se esforça para trabalhar respeitando os potenciais e as limitações de cada um, pois a verdadeira aprendizagem acontece nas trocas de experiências e na diversidade. E a Lei Brasileira de Inclusão, recentemente aprovada no Senado Federal e sancionada pelo Executivos, apresenta uma série de avanços em relação aos direitos das pessoas com algum tipo de deficiência. De acordo com Mendes (2006, p. 397):

> Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais,11 para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (Brasil, 2003), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

De acordo com os dados do Censo Escolar, as matrículas de estudantes na Educação Básica aumentaram vertiginosamente, entre 2008 e 2013, com a escolha de escolas regulares, em detrimento das escolas e classes especiais. Esse fato decorre da ação legislativa que busca a inclusão de alunos com deficiência nestes espaços, contrapondo-se à segregação destes. É possível visualizar esse avanço no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Matrículas de estudantes público alvo da educação especial na Educação Básica



Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Escolas Especializadas e Classes Especiais	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%
Escolas Regulares/Classes Comuns (inclusão)	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%

Fonte: Brasil/INEP (2013)

É preciso enfatizar também, conforme a imagem produzida pelo portal G1 a seguir, que há cerca de 45 mil pessoas com alguma deficiência no Brasil, correspondendo a 24% da população brasileira, sendo que, quase 62% dessas pessoas não alcançaram o nível adequado de instrução. Isso nos faz refletir sobre os processos de exclusão aos quais as pessoas com deficiência estão sujeitas, além do papel da escola para a modificação desta triste realidade.

Figura 1: Dados Brasil pessoas com deficiência

Fonte: G1[2]

"Vivenciar os direitos humanos propõe práticas que atuem contra qualquer tipo de exclusão, onde "TODOS" possam usufruir dos seus direitos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, entre outras" (RODRIGUES; LIMA, 2017, p. 31). Ainda com todo este discurso, o caminho a ser percorrido é longo e penoso. A demanda cresce a cada dia e as políticas públicas, muitas vezes, se mostram estáticas diante das situações. É necessário ressaltar que as estatísticas são dados apregoados e inscritos em papéis que, por sua vez, aceitam tudo. Ao se partir para a observação prática é possível perceber que existem alunos que não conseguem acompanhar os demais colegas e os motivos são os mais variados possíveis: desde a falta de atenção até as síndromes e necessidades especiais, que são obstáculos graves na aprendizagem.

Resultados e Discussão

Uma das funções mais relevantes do indivíduo é a cognição, que está relacionada ao processo de aquisição do conhecimento que se estende por toda a vida do sujeito. Estes aspectos, relacionados à cognição, resultam do armazenamento de conhecimentos na mente de quem aprende, e a parte afetiva que são as experiências e os prazeres internos, Com base nas pesquisas que foram feitas para que este trabalho fosse realizado, foi possível confirmar que, se o educador, junto com o corpo escolar, propor condições sérias de desenvolvimento na

[2] Disponível em: https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/cresce-o-acesso-da-pessoa-com-deficiencia-ao-ensino-superior-no-pais.html. Acesso em: 20 mar. 2022.

educação especial, será possível avaliar e reavaliar as diferentes formas de exclusão escolar e social, que continuam sólidas no processo de transformação da inclusão e assim quebrar os paradigmas relacionados à inclusão que ainda existem, como foi mencionado no decorrer do trabalho, no sistema educacional.

Portanto, a educação inclusiva, nos remete a pensar e articular ações para a construção do aluno em diversos âmbitos da sua singularidade, implicando na igualdade de oportunidades dos direitos, que são inseridos e não somente em vários paradigmas, que são colocados nas políticas educativas do aluno. Assim, atribuindo desafios dos profissionais, famílias e principalmente do aluno, entre os aspectos sociais, culturais, pedagógicos e psicológicos a todos envolvidos no âmbito escolar. Conforme Bianchetti e Freire (2002, p. 158), "na escola ou nas instituições educacionais, o processo pedagógico vai se colocar como realidade principal. Todo o trabalho do psicólogo estará em função deste processo e para ele direcionado".

Isso irá obrigá-lo a escolher técnicas em Psicologia que se adaptem aos limites que sua intervenção terá, dada a realidade educacional. O foco do trabalho deve ser o potencial de cada um e não a deficiência em si, pois de certa forma, começar a diversificar a sala de aula quebra um modelo de educação padronizado, aos quais os professores estão acostumados a lecionar. O papel do psicólogo na inclusão social dos portadores de necessidades especiais é praticar o enfrentamento e lidar com a exclusão, tentando introduzir, principalmente, a afetividade no cotidiano dessas pessoas. Além disso, são funções: compreender as singularidades dos alunos e familiares, ter entendimento das diretrizes, estatutos, políticas públicas, trabalhar a relação: pai, professor, aluno, compreender o espaço e articular atividades que promovam o desenvolvimento, e, enfim, manter uma postura crítica e construtora acerca da realidade brasileira.

O trabalho de Mello e Lugle (2014) mostra como a escola pode favorecer para que processos de humanização de crianças sejam promovidos, por meio de uma mediação eficiente, por parte do professor. Por essa razão, é imprescindível que haja uma boa formação continuada, que realmente acolha e oriente esses professores, tendo em vista seu potencial para desenvolver capacidades humanas. Por essa razão, essas autoras defendem que a prática pedagógica deve estar alicerçada às teorias que a embasam cientificamente, indicando a teoria histórico-cultural como uma mola propulsora do desenvolvimento humano, a ser promovido pelas escolas. Neste sentido, as autoras remontam ao conceito de Educação Bancária de Paulo Freire, indicando que esta é uma realidade a ser evitada, uma vez que ela leva o ambiente escolar e a prática pedagógica à modos e maneiras produtivistas e desumanizadoras. Por essa razão, elementos que se refiram ao contexto sócio-histórico-cultural das crianças devem ser prezados, já que "as aptidões psíquicas que se formam no ser humano resultam, portanto, de sua atividade de apropriação da cultura" (MELLO; LUGLE, 2014, p. 264). Em concordância, Souza (2016) discutiu a importância das noções de personalidade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, indicando a necessidade de que as instituições de ensino desenvolvam estratégias para que haja metodologias capazes de potencializar o desenvolvimento psicológico de seus estudantes. A autora ressalta a importância que Vygotsky atribui à mediação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, indicando que:

> As implicações educacionais de uma proposta de formação baseada na relação dialética entre ensino e aprendizagem devem ser analisadas considerando-se que os indivíduos apresentam dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro se refere ao que o sujeito consegue realizar de forma independente, ou seja, às suas conquistas já realizadas, enquanto que o segundo se refere àquele desenvolvimento em vias de ser atingido, com a ajuda de terceiros, ou seja, de outros elementos do seu grupo social, sobretudo o professor (SOUZA, 2016, p. 2).

Neste sentido, a autora ressalta a importância da formação docente e continuada, tendo em vista a criação de recursos interativos e criativos, que promovam o envolvimento dos estudantes nas práticas pedagógicas. É preciso que professores e instituições de ensino compreendam como se dá o desenvolvimento humano, uma vez que, isso afeta a forma como o ensino será ministrado, contribuindo para o desenvolvimento efetivo do indivíduo. Para Piaget, de acordo com estudo de Mota e Pereira (2014), os conhecimentos são construídos no indivíduo por meio de um processo que leva em conta a adaptação, a assimilação e a acomodação.

Ao interagir com seu meio, o indivíduo produz, inicialmente um processo de adaptação. Este conceito advém da biologia e, literalmente, diz respeito às modificações nas estruturas do indivíduo, em decorrência de sua interação com seu meio. A assimilação diz respeito à forma como se apropria de conhecimentos e habilidades disponíveis para aprendizado. Para que possamos aprender algo, é necessário que, inicialmente, passemos por um processo mental que relacione os fatos vividos e os conteúdos a serem assimilados. "Nesse sentido, podemos dizer que a aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento" (MOTA; PEREIRA, 2014, p. 8).

Por último, a acomodação, terceira fase do processo que leva em consideração a construção da aprendizagem, é a capacidade de ajustar os novos conhecimentos adquiridos aos já constituídos anteriormente. Esta última etapa representa um equilíbrio entre as duas etapas anteriores, modificando estruturalmente o indivíduo. Este estudo proposto por Mota e Pereira (2014) demonstra que a relação estabelecida entre ensino e aprendizagem não é algo que se constrói de forma mecânica, pautada na simples transmissão de conhecimentos, advindos do professor aos alunos. "O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar" (MOTA; PEREIRA, 2014; p. 9).

Ou seja, para promover processos de inclusão nos ambientes educacionais, é preciso que os docentes estejam devidamente preparados e dotados de empatia para auxiliarem ativamente na construção de aprendizagens plurais e significativas.

Considerações Finais

A inclusão é uma temática contemporânea, antes atribuída a epistemologia como integração, visto que o aluno, não tinha tal participação no âmbito escolar e sobre qual o mesmo necessitava se adequar a escola e também ao seu meio social. Assim, ações pedagógicas passaram a ser executadas, para que as escolas se adaptassem às queixas e a demandas apresentadas, passando a enfrentar obstáculos que impediam a inclusão dos sujeitos ditos "anormais". Necessitando articulações e reformulações para trabalhar a inclusão na equipe

pedagógica entre outros profissionais, com vistas ao aprimoramento das habilidades dos alunos entre diversas singularidades.
Visto que, a integração de cada sujeito inserido no campo escolar, necessita se sobrepor aspectos relevantes, não somente ao direito, mas atribuir um olhar detalhado aos aspectos biopsicossociais, respondendo, tanto aos direitos e os deveres de cada um. A inclusão diz respeito àquele que articular as ações de cada potencial e habilidades, respeitando os desafios que vão sendo colocados a todo instante no campo de atuação e inovando métodos para trilhar novos horizontes. Portanto, ainda vem sendo uma construção tanto para equipe pedagógica e também de outros profissionais sobre tal realidade que se apresentam, não podendo atribuir fechamentos dos instrumentos para elaboração de conhecimentos e habilidades, pois cada aluno irá demandar certas posturas, habilidades e desafios. Pois cada construção acerca de cada sujeito, nos articula novas práticas de atuação.

Referências

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania.** Campinas: Papirus,1998.

COELHO, C. M. M.. Inclusão Escolar. *In.:* MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**, – 2. ed. rev. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:<politica_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva_05122014.pdf >. Acesso em 12 de mai. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015**.
Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/secretaria de educação especial-MEC**; SEESP, 2001, p. 79.

BRASIL. **Censo Escolar**. Notas Estatísticas 2013. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Censo Escolar**. Notas Estatísticas 2018. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, p.387-405, dez. 2006. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

MORAES, S. P. G. **A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar**. 2017. Disponível em: https://silo.tips/download/a-concepao-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-em-vigotski-e-a-avaliaao-escolar-1. Acesso em: 19 mar. 2022.

MOTA, M. S. G.; PEREIRA, F. E. L. **Desenvolvimento e Aprendizagem Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interterritórios**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 3, n. 5. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432. Acesso em: 19 mar. 2022.

SOUZA, C. S. O processo ensino-aprendizagem na formação da personalidade do estudante. **III Conedu – Congresso Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID11234_15082016134823.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: IMPLICAÇÕES NA INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Thiago Sardenberg[1]
Helenice Maia[2]

Introdução

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo relativamente novo no Brasil, utilizado a pouco mais de uma década que, de maneira genérica, pode ser caracterizado como recursos e/ou serviços que possibilitem as Pessoas com Deficiência autonomia e independência na realização das mais diversas atividades. A formulação e a sistematização desse conceito vêm sendo discutidas desde a sua definição, devido à complexidade que abrange a deficiência e seus desdobramentos (modelo adotado, definição clínica e legal, necessidades educacionais específicas, barreiras, participação social, dentre outros), envolvendo profissionais de diferentes áreas de atuação como Saúde, Educação e Tecnologias.
Este artigo, de cunho teórico, objetivou apresentar e discutir: (1) os conceitos de TA e deficiência visual; (2) os componentes curriculares específicos da educação do aluno com Deficiência Visual de uma escola especializada; e (3) a funcionalidade da TA e suas implicações na inclusão do aluno com Deficiência Visual.

Tecnologia Assistiva e Deficiência Visual: considerações a respeito dos conceitos

No Brasil, o conceito de TA foi elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido em 2006 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com o intuito de aprofundar, legitimar e dar lisura ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Para a elaboração deste conceito, foram utilizados três termos de referência: 'Ajudas Técnicas', 'Tecnologia Assistiva' e 'Tecnologia de Apoio'. Os membros do comitê constataram que esses termos são utilizados em países de língua inglesa, língua espanhola e língua portuguesa (Portugal), sendo encontrados como *Assistive Technology*, *Ayudas Técnicas* e Tecnologia de Apoio, respectivamente, nos seguintes documentos: *Americans with Disabilities Act* (ADA), *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT) e Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) (BRASIL, 2009), como apresentado a seguir.

---

[1] Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Visual pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e em Neurologia e Neurofisiologia Aplicada à Reabilitação pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Orientação e Mobilidade do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro - Brasil. E-mail: tsardenberg@gmail.com

[2] Pós-Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Representações Sociais, Subjetividade e Educação pela Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pelo Instituto de Pesquisas Socio-Pedagógicas do Rio de Janeiro e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: helemaia@uol.com.br

O termo TA surgiu, inicialmente, na legislação americana em 1988, através da *Public Law 100-407*, que em conjunto com outras leis do EUA, compõem a ADA. No documento da ADA, na Seção 3, intitulada Definições e Regras, a TA é caracterizada por duas palavras: dispositivo e serviço.

O EUSTAT define a Tecnologia de Apoio enquanto produtos e serviços. O foco desse estudo foi o usuário dessa tecnologia no contexto educacional, bem como a produção de materiais educacionais para pessoas com deficiência, seus familiares e cuidadores, organizados em quatro manuais intitulados: 'Educação em Tecnologias de Apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores'; 'Vamos a isso! Manual de Ajudas Técnicas para o utilizador final'; 'Fatores críticos que envolvem a educação de utilizadores finais em relação às Tecnologias de Apoio'; e 'Programas de Educação em Tecnologias de Apoio para utilizadores finais na Europa'. Destaca-se que no EUSTAT as Pessoas com Deficiência participam de maneira ativa na escolha dos produtos e serviços que utilizam.

Outro documento analisado pelo CAT foi o do SNRIPD. Essa Secretaria foi proposta pelo Decreto-Lei n. 35, no âmbito do Ministério da Solidariedade e Segurança Social de Portugal. Por esse mesmo Decreto, foi criado o Conselho Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência **(**CNRIPD**)** para definir e executar a política de reabilitação e integração das Pessoas com Deficiência. A definição de Ajudas Técnicas, na primeira publicação do Ministério de Educação (MEC) nesta área, é oriunda de Portugal e se refere a

> qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzidas ou geralmente disponíveis para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (BRASIL, 2009, p. 15).

Nota-se que os três conceitos abrangem questões distintas, porém complementares. A proposição da ADA se resume a dispositivos e serviços; a do EUSTAT, a produtos e serviços; e na do SPRIPD, o conceito é o mais abrangente, englobando produto, instrumento, estratégia, serviço e prática. Há uma diferença em relação à implementação do conceito de TA que deve ser considerada: enquanto nos EUA há uma legislação específica (ADA) que regula os direitos das Pessoas com Deficiência neste país, dentre eles o uso da TA, na Europa há um consórcio (EUSTAT) que amplia sua utilização por todo o continente sob a forma de rede de apoio, denominada 'Rede global de informação sobre produtos de apoio que promovam a autonomia de pessoas com incapacidade' (EASTIN, 2021).

Tendo como parâmetro os três conceitos anteriores, o CAT propôs um conceito em uma perspectiva interdisciplinar, integrando saberes das áreas da Saúde, Educação, Engenharias, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), dentre outras, para efetivar o processo de inclusão da Pessoas com Deficiência, qual seja:

> [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Após a aprovação deste conceito por unanimidade em reunião plenária e registrado como sendo o mais adequado, sua utilização foi recomendada em toda a documentação produzida

por esse Comitê na formação de recursos humanos, nas pesquisas e nos referenciais teóricos brasileiros (BRASIL, 2009).

Especificamente em relação à Deficiência Visual, esta pode ser caracterizada como uma alteração do sistema visual, em que ocorre uma incapacidade de ver ou de ver adequadamente, compreendendo tanto a cegueira quanto a baixa visão e mais recentemente, em 2021, a visão monocular.

A Deficiência Visual pode ser congênita ou adquirida. No primeiro caso, a deficiência ocorre na gestação ou durante o nascimento, porém isso não é consenso na literatura da área, pois autores como Amiralian (1997) e Rodrigues (2002) dentre outros, consideram a Deficiência Visual congênita aquela adquirida na primeira infância, pois a criança não consegue preservar sua memória visual. Na Deficiência Visual adquirida, o processo ocorre ao longo da vida e esse período da perda definirá duas realidades distintas, ainda que a deficiência seja a mesma:

> Na cegueira congênita o indivíduo já nasce cego, o que faz com que, por óbvias razões, em nenhum momento, ele possa formalizar uma memória visual das coisas abstratas da natureza, que não são sentidas, mas somente percebidas pela visão. Isso não acontece com o portador de cegueira adquirida. O indivíduo que perde a visão a posteriori, em algum momento já viu boa parte das coisas que o circundam. Logo, pode ser, do ponto de vista educacional, mais facilmente readaptado para conviver com sua deficiência. No entanto, devido ao trauma que constitui a perda da visão, sua disposição psicológica fatalmente interferirá em sua reabilitação, sendo essencial o acompanhamento psicológico para o reabilitando e sua família. (BRASIL, 2001, p. 137)

Em linhas gerais, na Deficiência Visual congênita a criança precisa ser estimulada de modo que tenha seu desenvolvimento neuropsicomotor facilitado, a partir dos sentidos remanescentes e do resíduo visual, caso haja, sendo habilitada ao desempenho de diversas atividades. Na Deficiência Visual adquirida, além da perda total ou parcial da visão, ocorrem outras perdas (emocionais, laborais, nas habilidades básicas, na comunicação escrita etc.) e a pessoa precisa ser reabilitada ou habilitada a realizar as atividades que anteriormente executava, amparada basicamente no sentido da visão. Torna-se necessário, portanto, diferenciar esses dois processos.

> Habilitar é tornar hábil, no sentido da destreza/inteligência ou no da autorização legal. O "re" constitui prefixo latino que apresenta as noções básicas de voltar atrás, tornar ao que era. A questão que se coloca no plano do processo saúde/doença é se é possível "voltar atrás", tornar ao que era. O sujeito é marcado por suas experiências; o entorno de fenômenos, relações e condições históricas e, neste sentido, sempre muda; então a noção de reabilitar é problemática. Na saúde, estaremos sempre desafiados a habilitar um novo sujeito a uma nova realidade biopsicossocial. Porém, existe o sentido estrito da volta a uma capacidade legal ou pré-existente e, por algum motivo, perdida, e nestes casos, o "re" se aplica (BRASIL, 2010, p. 66).

No caso da Deficiência Visual, a questão que se impõe é se a palavra reabilitação é aplicável, pois a capacidade visual, mesmo com o uso da TA, não é revertida. Especificamente em relação à baixa visão, caracterizada como uma perda acentuada de campo e/ou acuidade visual, mesmo após todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e com a correção refrativa, a TA pode melhorar a eficiência visual do usuário por meios de recursos óticos (óculos, lentes de contato, lupas, telessistemas etc), recursos não óticos (iluminação, contraste, ampliação e

acessórios, como o plano inclinado, dentre outros) e os recursos eletrônicos, mas não pode corrigi-la. O uso destes recursos, isolados ou combinados, auxiliam na execução de atividades, tanto por pessoas cegas, quanto por pessoas com baixa visão.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS), propôs uma outra definição de reabilitação caracterizada como "um conjunto de medidas que ajudam pessoas com deficiência ou prestes a adquirir deficiências a terem e manterem uma funcionalidade ideal na interação com seu ambiente" (OMS, 2012, p. 100). Este documento distingue habilitação e reabilitação. O primeiro termo refere-se a ajudas às pessoas que possuem deficiência congênita ou adquirida na primeira infância a desenvolverem sua máxima funcionalidade, enquanto o segundo diz respeito a pessoas que tiveram perdas funcionais e são auxiliados, de diversas formas, a readquirir uma função perdida ou comprometida.

Assim como o conceito de TA, proposto pelo CAT, o conceito de reabilitação é bastante amplo sendo, inicialmente, empregado no contexto da reabilitação física e posteriormente se estendendo a deficiências de outras ordens: sensorial, intelectual e da comunicação e interação social, no caso do Transtorno do Espectro Autista. Concordamos com Santos e Nassar (2021) ao afirmarem que o uso de terminologias "envolvem tornar simples o complexo; uniformizar o heterogêneo", pois, embora o termo reabilitação seja usado de maneira indiscriminada no contexto da deficiência, é imprescindível considerar a especificidade de cada uma e a limitação e o impedimento por elas ocasionado.

Entendemos que no caso da Deficiência Visual adquirida fora da idade escolar, a pessoa será habilitada por uma equipe multidisciplinar, em um serviço específico para esse fim, a desempenhar atividades que foram prejudicadas pela perda total ou parcial da visão, dentre elas a escrita e a leitura em tinta; a assinatura do nome; a locomoção independente; a realização das atividades da vida diária; o uso das TIC, sobretudo o computador, o telefone celular e a internet; a capacitação, inserção ou reinserção e a reorientação profissional em casos que a profissão anteriormente exercida seja incompatível com a limitação visual, além de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer.

É necessário ressignificar, dar um novo sentido, a maneira como as atividades serão realizadas, pois serão feitas a partir de uma nova perspectiva, por meio do uso de TA, o que não ocorria anteriormente. O uso de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços específicos utilizados de maneira isolada ou combinada é essencial para que haja funcionalidade na execução da atividade e participação social da Pessoa com Deficiência Visual em condições de equidade com as demais.

Ainda em relação à TA, esta pode ser pensada a partir do período em que ocorreu a perda visual, pois essas pessoas terão necessidades diferentes: na Deficiência Visual congênita a TA deve propiciar, favorecer e apoiar o usuário a apreender e compreender o mundo, sobretudo na formação e na aquisição de conceitos. Na Deficiência Visual adquirida deve propiciar, favorecer e apoiar o usuário a 'acessar' o mundo. Nos dois casos, os sentidos remanescentes e o resíduo visual, caso haja, precisam ser considerados, além de outros fatores como a idade, outras deficiências ou comorbidades associadas, as experiências prévias, os interesses e necessidades pessoais e a atividade que será desempenhada.

A Deficiência Visual pode ser definida de várias maneiras, contemplando aspectos clínicos, funcionais, educacionais e desportivos. Nos ateremos às definições legal, funcional e

educacional, para caracterizar a Deficiência Visual a partir do Código Internacional de Doenças (CID) e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A Deficiência Visual legal, foi definida no Decreto n. 5.296 de 2004 como

> cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual[3]entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual[4] em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

A definição legal de Deficiência Visual tem um caráter eminentemente clínico e é atestada por um médico, preferencialmente oftalmologista, que dará um diagnóstico e um prognóstico da doença, quadro clínico ou condição que ocasionou ou evoluiu para uma deficiência. Recentemente, em 2021, a visão monocular foi classificada como deficiência sensorial do tipo visual, por meio da Lei n. **14.126 (BRASIL, 2021),** para todos os efeitos legais. A visão monocular será avaliada na forma prevista nos parágrafos 1º e 2º do Art. 2º[5] da Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), para fins de reconhecimento da condição de pessoa com deficiência.

A definição funcional compreende a avaliação visual, na perspectiva da funcionalidade, considerando a acuidade e o campo visual e o uso eficiente da visão. A avaliação funcional é realizada por profissionais da saúde ou da educação com formação na área da Deficiência Visual e revela dados quali-quantitativos de observação do nível de consciência visual, da recepção, assimilação, integração e transdução do estímulo visual nas mais variadas atividades e ambientes (BRASIL, 2007). A avaliação funcional não exclui a avaliação clínica, realizada, preferencialmente, pelo médico oftalmologista e a complementa, permitindo melhor compreensão da participação da pessoa com Deficiência Visual em diferentes atividades e ambientes.

A definição educacional também considera os aspectos funcionais da visão especificamente no âmbito pedagógico para avaliar se o aluno utilizará o Sistema Braille ou a fonte ampliada como sistema de leitura e escrita. Considera-se educacionalmente cego o aluno que utiliza o Sistema Braille ainda que este possua visão residual funcional. Esta avaliação é realizada por professores com formação na área da Deficiência Visual.

Componentes curriculares específicos da educação do aluno com deficiência visual: promovendo a equidade e possibilitando a inclusão

A educação do aluno com Deficiência Visual deve considerar a complementação curricular específica por meio dos seguintes conteúdos: Orientação e Mobilidade (OM), Atividades de

[3] Acuidade Visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. (BRASIL, 2007).
[4] Campo Visual (2007) é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados. (BRASIL, 2007).
[5] Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I- os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II- os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III- a limitação no desempenho de atividades; e IV- a restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015).

Vida Diária (AVD), Soroban e Escrita Cursiva previstos pelo MEC em 1995 (BRASIL, 1995) e ratificado em 2001 (BRASIL, 2001). Esses quatro conteúdos programáticos caracterizam-se como TA por serem específicos para Pessoas com Deficiência Visual, favorecendo a promoção da independência, qualidade de vida e inclusão social destas pessoas no contexto educacional e auxiliando-as na construção de sua autonomia.

Embora o Sistema Braille não seja considerado um conteúdo curricular específico da educação do aluno com Deficiência Visual é por meio deste sistema que as pessoas cegas ou educacionalmente cegas leem e escrevem. Esse sistema também é considerado TA, assim como os recursos que possibilitam a escrita por meio dos pontos em relevo (reglete, punção, máquina de escrever e impressora braile) e os serviços de adaptação, transcrição e impressão para este sistema. Em nossa concepção, esses quatro conteúdos não devem ficar restritos ao âmbito da educação formal, pois as pessoas que perderam ou estão perdendo a visão fora da idade escolar, também necessitarão deles para reingressarem na sociedade a partir dessa nova condição visual.

A OM foi idealizada e sistematizada por Richard Edwin Hoover, no *Valley Forge Medical Center & Hospital* na Pensilvânia, EUA, ao estudar a locomoção e a reabilitação dos soldados que se tornaram deficientes visuais na II Guerra Mundial. Após um longo período de observação, ele verificou que os instrumentos utilizados pelas pessoas cegas não atendiam plenamente as suas necessidades de locomoção e projetou uma bengala longa que possuía função, material e comprimento diferenciado das demais, sendo exclusiva para a mobilidade dessas pessoas (GARCIA, 2003). Antes da publicação desse estudo, as pessoas cegas utilizavam bastões, cajados, bengalas ortopédicas que não atendiam as suas especificidades na locomoção, pois estes artefatos são empregados para auxiliar no equilíbrio e facilitar a descarga do peso corporal. A utilização destes instrumentos, atualmente definidos como órteses e integrantes dos meios auxiliares de locomoção, estavam presentes desde os primórdios da humanidade e caracterizam-se como TA.

Para Pessoas com Deficiência Visual, a OM deve ser compreendida como um binômio indissociável a partir de duas capacidades básicas essenciais: a orientação, que é uma capacidade aprendida, e a mobilidade, que é uma capacidade inata do indivíduo. Como explica Felippe (2018, p. 8),

> a Orientação para a pessoa com deficiência visual é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente. Saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar.

Na definição de orientação proposta por Felippe (2018) três questões fundamentais devem ser consideradas, pois elas caracterizam o triângulo da OM: saber onde está, para onde se quer ir e como fazer para chegar ao local desejado. Mazzaro (2003, p. 17) cita que o processo de Orientação envolve diferentes fases:

> **percepção**, captar as informações presentes no meio ambiente pelos canais sensoriais; **análise**, organização dos dados percebidos em graus variados de confiança, familiaridade, sensações e outros; **seleção**, escolha dos elementos mais importantes que satisfaçam as

> necessidades imediatas de orientação; **planejamento**, plano de ação, como posso chegar ao meu objetivo, com base nas fases anteriores (...) (grifos do autor).

A orientação espacial caracteriza-se, portanto, como um processo complexo, que possibilitará a construção mental do ambiente, a partir das pistas sensoriais e dos pontos de referência, envolvendo a análise e a seleção de pontos importantes para a referência do e no espaço e o planejamento do trajeto a ser realizado. A partir dela, a pessoa se locomove, caso este seja seu objetivo, ou permanece orientada no local em que está, por isso a indissociabilidade do binômio Orientação-Mobilidade. Ainda de acordo com Felippe (2018, p. 8),

> a Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. A pessoa com deficiência visual pode se movimentar com a ajuda de uma outra pessoa – Guia Vidente; usando seu próprio corpo – Autoproteções; usando uma órtese – Bengala Longa; usando um animal – Cão-Guia; usando a tecnologia – Ajudas Eletrônicas.

Todas as formas de mobilidade descritas por este pesquisador inserem-se no conceito de TA, pois são específicas para a locomoção de pessoas cegas e com baixa visão.
Outro conteúdo previsto na complementação curricular específica para o aluno com Deficiência Visual foi a AVD. Elas compreendem as ações rotineiras desempenhadas pelas pessoas nos mais variados ambientes. De acordo com o MEC, a AVD é um

> (...) conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade (BRASIL, 2001, p. 47).

Essas atividades compreendem a alimentação, a higiene pessoal e o vestuário, a aparência pessoal, a higiene, a arrumação da casa, a administração do lar, a comunicação pelo telefone, a verificação de horas e as boas maneiras, dentre outras (BRASIL, 1995).
Ainda que o MEC tenha definido a AVD como um conteúdo programático na educação de Pessoas com Deficiência Visual, esta atividade é uma prerrogativa profissional do Terapeuta Ocupacional prevista na Resolução n. 08[6] (BRASIL, 1978) do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO). Esta Resolução aprovou as normas para a habilitação ao exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e deu outras providências. O Art. 4º discorreu sobre tal fato:

> Art. 4º. Constituem atos privativos do terapeuta ocupacional prescrever, ministrar e supervisionar terapia ocupacional, objetivando preservar, manter, desenvolver ou restaurar a capacidade funcional do cliente a fim de habilitá-lo ao melhor desempenho físico e mental possível, no lar, na escola, no trabalho e na comunidade, através de: (...)

[6] Alterada pelas Resoluções COFFITO n. 15/1980; 18/1981; 28/1982; 184/1998; 331/2007; e 259/2008, dando novas redações as Resoluções anteriores.

> II – programação das atividades da vida diária e outras a serem assumidas e exercidas pelo cliente, e orientação e supervisão do mesmo na execução dessas atividades; (...) (COFFITO, 1978, n.p.).

Verifica-se, portanto, que o MEC ao propor a AVD como um conteúdo programático específico na educação do aluno com Deficiência Visual em 1995 e, posteriormente ratificado em 2001, como indicamos anteriormente, feriu uma prerrogativa profissional definida muitos anos antes, em 1978. Para não sofrer sanções do COFFITO, as instituições que atuam na habilitação e reabilitação de Pessoas com Deficiência Visual adotaram outros nomes como Atividades de Vida Autônoma ou Práticas Educativas para uma Vida Independente para que profissionais licenciados, principalmente pedagogos, pudessem realizar tal atividade. No entanto, a formação deste profissional não é direcionada para tal fim e as AVD não se restringem ao contexto educacional.

O soroban também foi previsto como um conteúdo programático específico na educação de alunos com Deficiência Visual. Embora este recurso não seja específico para eles, desde 1949 foi adaptado para o uso por pessoas cegas (BRASIL, 2001). É considerado uma TA, pois auxilia nas operações fundamentais com os números naturais, além de facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico e do cálculo mental. Somente em 2006, por meio da Portaria n. 1.010 (BRASIL, 2006), o soroban[7] foi instituído como um recurso educativo (sic) específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com Deficiência Visual. Até este ano as Pessoas com Deficiência Visual encontravam uma barreira quando se submetiam a qualquer exame que fosse necessário a execução de cálculos matemáticos, tendo grave prejuízo na sua participação e sofrendo exclusão social.

Outro conteúdo da complementação curricular específica é a escrita cursiva, que é um método utilizado pela Pessoa com Deficiência Visual para assinatura do seu nome (BRASIL, 1995). Todo o material usado no método, como a configuração das letras em lixa, barbante ou outro material alto relevo, letras avulsas em material emborrachado ou similar, assim como o guia de assinatura, uma régua vazada que pode auxiliar tanto a pessoa cega quanto a de baixa visão na orientação da linha e do espaço para assinatura do nome são TA, pois são recursos do usuário.

Discutindo a respeito da funcionalidade da Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual

Além das TAs listadas e discutidas neste artigo, há inúmeras outras utilizadas pelas Pessoas com Deficiência Visual, podendo ser classificadas das mais variadas formas. Na Portaria Interministerial n. 362 (BRASIL, 2012), categorias de TA foram classificadas em grandes áreas e no tocante à Deficiência Visual, uma categoria específica compreendia auxílios para a qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação para pessoas com baixa visão ou cegas. Porém, essa categoria não atende a todas as necessidades destas pessoas e outras também apresentam relação direta com essa deficiência: auxílio para a vida diária e vida prática; recursos de acessibilidade ao computador; órteses e próteses; e auxílios de mobilidade.

[7] Nesta Portaria o soroban é entendido como "um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio" (BRASIL, 2006, n.p.).

Devido à complexidade que envolve a Deficiência Visual e a heterogeneidade apresentada pelo grupo de pessoas que têm essa deficiência sensorial defendemos que a TA seja classificada com base em sua funcionalidade, pois a função que a tecnologia ocupa na realização de uma determinada atividade para uma pessoa específica e num momento determinado é o que caracterizará ou não se ela é assistiva. A necessidade desta tecnologia pode variar no curso da deficiência. Isto pode ser observado nas pessoas com perda progressiva da visão, que necessitarão ora de um recurso, ora de outro, dependendo tanto do grau de perda quanto da velocidade em que ocorre este processo.

Chamamos a atenção que no conceito de TA proposto pelo CAT em 2007, é apontada a promoção da funcionalidade "relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". Porém, a definição de TA cunhada por este comitê acabou provocando um certo enredamento entre conceitos, evidenciado, sobretudo, a partir de três termos específicos: práticas, estratégias e metodologias que vêm sendo usados como sinônimos, desviando o foco da alma mater do conceito, a própria funcionalidade. Consideramos que, enquanto área de conhecimento interdisciplinar, a possibilidade do emprego destes termos de maneira emaranhada por profissionais com as mais distintas formações é esperada, ~~pois~~ restringindo o conceito de TA a recursos e equipamentos.

Este fato pode ser observado, por exemplo, a partir dos próprios componentes curriculares específicos da educação da Pessoa com Deficiência Visual definidos pelo MEC tanto em 1995 como em 2001. A OM pode se caracterizar como uma prática, devido ao treinamento necessário para o aprendizado e aperfeiçoamento das técnicas de locomoção dependente e independente, mas também pode se caracterizar como uma estratégia adotada pelo usuário ao selecionar uma técnica, dentre as possíveis, para atingir a um objetivo específico, como atravessar uma rua. Pode ainda se configurar como uma metodologia, pois é um processo organizado, lógico e sistemático que o permitirá executar uma função. Mas a OM pode se configurar também como um serviço de TA. Nota-se que a OM enquanto TA pode ser definida a partir de distintos termos presentes no conceito proposto pelo CAT, mas o ponto fulcral é a funcionalidade que ela permite na orientação e na locomoção da Pessoa com Deficiência Visual, possibilitando a ela independência, autonomia e segurança no direito de ir e vir.

Na AVD o processo é semelhante. O treinamento das atividades pelo usuário pode se configurar como uma prática, e os métodos e as estratégias utilizadas por ele para a execução de uma atividade acabam se fundindo, na medida em que se torna difícil denotar o que é o método e o que é a estratégia durante o processo.

No soroban o próprio instrumento pode se configurar como uma estratégia ao ser utilizado para a realização de operações matemáticas, embora não seja esse o único instrumento utilizado pela Pessoa com Deficiência Visual para este fim. Configura-se também como uma prática, enquanto um conteúdo curricular que será exercitado pelo aluno durante o Ensino Fundamental e Médio, e como uma metodologia, sendo operado de duas maneiras: uma técnica oriental em que as operações ocorrem das ordens maiores para as menores e uma técnica ocidental em que ocorre o inverso.

A escrita cursiva também pode se caracterizar como uma prática devido ao treinamento necessário para a aprendizagem da escrita do nome, como um método devido ao *modus operandi* para a realização da atividade que se inicia com um treinamento de conhecimento ou reconhecimento das letras em tinta, da preensão do lápis ou caneta no caso da Deficiência

Visual congênita, do espaço reservado para a assinatura e a adequação do tamanho da letra a esse espaço e da reprodução o mais próxima possível da escrita do nome.
Uma vez aprendida essas etapas, a escrita se inicia com a colocação do guia ou da régua no local em que o nome deverá ser assinado, a identificação do espaço para a assinatura que será feita por meio da percepção tátil da polpa digital do dedo indicador, a mão contralateral a mão dominante, que auxiliará como um guia para o início da assinatura e por fim, a ação de escrever. Outras Pessoas com Deficiência Visual optam por não usar o guia de assinatura ou a régua, utilizando apenas o dedo indicador da mão contralateral como referência espacial no papel e, posteriormente, escrevem. Os diferentes tipos de guia de assinatura podem se caracterizar, nesta atividade como uma estratégia de TA, pois o guia pode ser personalizado com espaço entre o nome e o sobrenome e acompanhando a grafia das letras que, na escrita cursiva, ficam abaixo da linha como no caso das letras q, y, p, f, g, j, ç e z. Há guias em que o espaço reservado para a assinatura possui um elástico, permitindo que a Pessoa com Deficiência Visual consiga escrever estas letras de maneira mais fácil.

Considerações finais

Este trabalho, de cunho teórico, objetivou apresentar e discutir (1) os conceitos de TA e Deficiência Visual; (2) os componentes curriculares específicos da educação do aluno com Deficiência Visual de uma escola especializada e (3) a funcionalidade TA e suas implicações na inclusão do aluno deficiente visual.
Em relação ao conceito de TA, no Brasil, este foi cunhado pelo CAT, em 2007, a partir de três documentos internacionais: ADA, EUSTAT e SNRIPD que abordam questões distintas, porém complementares. O termo TA, como cunhado pelo CAT, por ser amplo demais, propicia a ênfase ao termo 'recurso' promovendo a exclusão dos demais termos que compõem o conceito, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da Pessoa com Deficiência Visual e essenciais para a promoção de sua funcionalidade
Na Deficiência Visual, as definições contemplam aspectos clínicos, funcionais, educacionais e desportivos em um espectro que contempla a cegueira, a baixa visão e, recentemente, a visão monocular. Na área educacional, há de se considerar a complementação curricular específica por meio dos seguintes conteúdos: OM, AVD, Soroban e Escrita Cursiva. Esses conteúdos caracterizam-se como TA englobando produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços favorecendo a promoção da independência, qualidade de vida e inclusão social de Pessoas com Deficiência Visual.
Para além da discussão dos significados dos termos que configuram a TA, o que deve estar em foco é se ela favorece a funcionalidade do usuário em diferentes contextos. O telefone celular sem recursos de acessibilidade utilizado por uma pessoa com baixa visão pode se configurar como uma TA dependendo dos fins a que se destina. Ao fazer um registro fotográfico com a câmera do aparelho e ampliar a foto para melhor visualização, por exemplo, isso pode se caracterizar como TA, pois possibilitou uma função por meio da magnificação da imagem. É necessário, portanto, considerar a dinamicidade que envolve as tecnologias, bem como o usuário, a funcionalidade desta, o contexto em que ela está sendo empregada e qual a finalidade desse emprego para que a TA possa ser de fato caracterizada e utilizada de maneira adequada.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Referências

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.010, de 10 de maio de 2006.** Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/05/2006&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=88. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: Deficiência Visual. v. 3. Secretaria de Educação Especial, Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial n. 362, de 24 de outubro de 2012.** Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/10/2012&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=136. Acesso em: 15 de ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – 4. ed. 4. reimp. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09 nov. 2020

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral**. Lei n. 14.126, de 22 de março de 2021.** Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14126.htm. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** Área de Deficiência Visual. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESR, 1995.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. **Resolução n. 08, de 20 de fevereiro de 1978.** Aprova as Normas para habilitação ao exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=2765. Acesso em: 23 maio 2021.

EASTIN. **Rede europeia de informação sobre Produtos de Apoio para pessoas com deficiências. Disponível em:** http://www.eastin.eu/pt-pt/WhatIsEastin/Index**. Acesso em: 10 abr. 2021.**

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. v. IV. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia - Laramara, 2018.

GARCIA, Nely. Como desenvolver programas em Orientação e Mobilidade. In: MACHADO, Edileine Vieira et al (Orgs.). **Orientação e Mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003, pp. 68-123.

MAZZARO, José Luis. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: MACHADO, Edileine Vieira et al (orgs.). **Orientação e Mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003, pp. 17-19.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência.** Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

RODRIGUES, Maria Rita Campello. Estimulação precoce: uma contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança com cegueira congênita nos dois primeiros anos de vida. **Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 21, pp. 6-22, abr. 2002.

SANTOS, Hamilton dos; NASSAR, Paulo. Filosofia dos termos gerais. **O Globo.** Rio de Janeiro, ano XCVI, n. 32.035, 22 abr. 2021. Opinião, p. 3.

ET 16
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLANETÁRIA

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas[1]
Arlete Ramos dos Santos[2]
Edna Maria Costa Pinto Silva[3]
Geysa Novais Viana Matias[4]

Introdução

A descoberta da agricultura possibilitou o ser humano a ter mais tempo para desenvolver outras atividades. Com o intuito de produzir cada vez mais criou mecanismos de produção que são agressivos ao meio ambiente. A mecanização dos meios de produção, a utilização de agroquímicos e pesticidas, a queima de combustíveis fósseis, a mineração e a produção industrial são fatores que acabaram provocando a maior crise socioambiental da história da humanidade.

A forma de produção agrícola tem tornado o planeta tóxico para se viver, a única forma de reverter a situação implica em medidas urgentes de transformação da sociedade. A mudança necessária se encontra na formação do cidadão por meio de uma educação sustentável, ecológica e permanente. Mudar a postura perante o mundo seja nas ações individuais, sejam nas ações coletivas. A educação ambiental nesse contexto é de fundamental importância. Partindo desses pressupostos, o presente estudo tem como justificativa avaliar o papel da Educação Ambiental e da cidadania planetária como forma de garantir a produção de alimentos saudáveis, contribuindo para a segurança alimentar por meio de uma educação sustentável.

A metodologia utilizada para seu desenvolvimento foi um estudo de caso com a experiência da produção de hortaliças na unidade escolar com os alunos do ensino médio, é uma pesquisa descritiva, exploratória e qualitativa. Que tem como problema: Qual o papel da educação

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Educação Ambiental e Especialista em Psicopedagogia FACEI. E-mail: anadeboramascarenhas4@gmail.com

[2] Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB). E-mail: arlerp@hotmail.com

[3] Cirurgiã-Dentista, graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família; especialista em Saúde Pública com complementação para o Magistério Superior; especialista em Gestão Pública; e-mail: ednamaria29@yahoo.com.br

[4] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDECC). Graduada em Letras Modernas pela Faculdade de Tecnologias e Ciências e em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em: História: Política, Cultura e Sociedade UESB; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa FACEI; e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. UESB E-mail: geysa.nv@gmail.com

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ambiental para a construção de uma sociedade mais justa economicamente viável e socialmente responsável com o respeito ao meio ambiente? Tem como objetivo geral: Averiguar o papel da educação ambiental na construção de uma sociedade economicamente viável e socialmente responsável e ecologicamente sustentável. Como objetivos específicos têm: verificar como a agroecologia aponta direcionamentos para a mudança de atitudes perante o meio ambiente, e ainda, identificar a prática escolar como formadora de cidadãos comprometidos com o meio ambiente e responsabilidade ambiental.

Metodologia

A presente pesquisa é um estudo exploratório, descritivo e qualitativo com a revisão de literatura sobre a agroecologia e a educação ambiental como prática para a formação da cidadania planetária. Também é um estudo de caráter qualitativo, Minayo (2001, p. 14) defende que:

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A pesquisa é qualitativa e busca entender o que já foi escrito sobre o tema e os principais autores que se debruçaram sobre seus estudos. Foram utilizados livros, revistas e artigos com o tema em estudo para acolhimento das definições, experiências e relatos. Segundo Gil (2010):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2010, p. 50).

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica e a documental utilizam-se de dados existentes. Todavia, a diferença entre estas consiste no fato da primeira utilizar-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros). Como relata Traviños (2005) o estudo exploratório é o foco essencial dos estudos realizados em especial nas pesquisas realizadas em educação, uma vez que envolvem muitas questões relacionadas a este aspecto. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Educação ambiental

A educação transformadora deve ser libertadora e favorecer a integração de saberes. O equilíbrio entre o conhecimento e a prática para uma sociedade sustentável é de grande importância. A Constituição Federal de 1988 no Art. 225, defende que todos têm direito ao

meio ambiente ecologicamente equilibrado e que é dever do poder público e da coletividade defendê-lo e protegê-lo. Em seu parágrafo VI, a fim de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". Neste ínterim, se observa que não se pode ter um ambiente equilibrado, limpo e preservado sem uma educação voltada para a sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.
A Constituição serve de alicerce para a Lei n 9.795/99 que ficou intitulada como a lei da educação ambiental em seu primeiro artigo traz, o conceito legal de educação ambiental. A Educação Ambiental é uma dimensão educativa crítica possibilitando a formação de um cidadão crítico, que contribui para a sustentabilidade ambiental com ações diárias pensando globalmente e agido localmente.
Para entender a educação ambiental é preciso a compressão que o ser humano faz parte de um todo. Reigota (2011, p. 11) alerta que "o ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera elemento da natureza, mas um ser a parte, como um observador/ e ou explorador dela." Sendo assim, a relevância da educação voltada para a formação do sujeito completo é grande. Para Moraes (2016) a cidadania planetária implica que o cidadão independente da sua nacionalidade deve pensar como fazendo parte de um todo que o planeta requer cuidado e que suas ações têm impactos positivos ou negativos dependendo da sua escolha em especial na hora de decidir o que consumir.
Neste contexto Edgar Morin (2011) defende que é um desenvolvimento de percepção de mundo que está ligado a complexidade que o mundo apresenta hoje. Para que a educação ambiental seja praticada com mais eficiência se faz necessário a interdisciplinaridade na prática educativa.

> Quebrar a fragmentação entre disciplinas tem sido um grande desafio do nosso sistema educacional. É urgente permitir a interdisciplinaridade, possibilitando o diálogo entre todas disciplinas, buscando caminhos para que os conhecimentos ministrados diariamente pelos professores se encontrem e assim ganhem significados na vida do estudante. (MORAES, 2010, p. 09).

Para se trabalhar a educação ambiental e a cidadania planetária no espaço escolar, se faz necessário a leitura de mundo como ele se apresenta com segregação, desigualdade social e desequilíbrio ambiental. Por isso a interdisciplinaridade é o caminho para uma educação transformadora.
De acordo com Boff (2000), o cuidar faz parte da natureza humana, e não se pode negar a necessidade do cuidado consigo, com o próximo, e, sobretudo, com a natureza, a mãe provedora de todo o sustento de todas as espécies. O cuidar vai além de todas as demandas, e a agroecologia é uma prática de cuidado com a natureza, consigo e com o próximo.

Degradação ambiental e agroecologia

O mundo tem passado por sua maior crise socioambiental da história, essa crise é consequência de uma produção de capitalista de acumulação de capitais sem considerar os efeitos nocivos ao meio ambiente. Na década de 1950, a conhecida "revolução verde" proporcionou a agricultura altamente produtiva, com a mecanização dos campos, o uso de agrotóxicos e pesticidas, e a mineração causando danos ao meio ambiente e tornando o planeta tóxico para todos os seres vivos.

A revolução verde associa o uso de pesticidas, insumos mecânicos e químicos, assim como de variedades biológicas geneticamente modificadas. Esse conjunto de práticas em causadodegradação ambiental sem proporções e a artificialização do meio ambiente, modificando a paisagem ao passo que despreza o modo de produção sustentável praticado pelas comunidades camponesas (ANDRIOLI, 2008).

> A Revolução Verde irrompe no Brasil com a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção, e, sobretudo como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos. É aqui que começam a ser delineados os bem pensados traços do agronegócio com a difusão de tecnologias agrícolas que, como anteriormente citado, procuravam espaço no mercado de consumo como os agrotóxicos e fertilizantes químicos. (LAZZARI; SOUZA, 2007, p.4).

Em contrapartida, a agroecologia tem sua fundamentação nas práticas agrícolas voltada para o cuidado com a natureza, na produção sustentável que garante a segurança alimentar. A prática agrícola do agronegócio ganha no Brasil um terreno fértil para o seu desenvolvimento com subsídios governamentais e a promessa de produzir alimentos em maior quantidade. A agroecologia passa a ser uma preocupação a partir da década de 1980 em oposição ao modelo praticado pelos grandes empreendimentos no campo.

No Brasil a agroecologia é frequentemente associada com diversos modelos de produção de alimentos, ela está associada a prática tradicional de produção, assim como a agricultura orgânica e a permacultura. Todavia, a agroecologia vai além da produção sustentável, ela é uma ciência multidisciplinar que envolve diversos conhecimentos, além e ser uma forma de transformação social, política e econômica de desenvolvimento de pessoas (AMARAL, 2011).

Para Altieri (2009, p. 31), "a agroecologia ultrapassa a visão unidimensional de agroecossitemas." Ela envolve os saberes ancestrais, valoriza a cultura do sujeito do campo e modifica a leitura de mundo das pessoas que a pratica. Caldart (2002) defende que a agroecologia é um modelo diferenciado de práticas que melhora a relação do homem com a natureza e é também um modelo pedagógico que possui uma grande importância na educação para a sustentabilidade que transforma e emancipa pessoas. A valorização dos saberes e da prática agrícola praticada pelos campesinos é de grande para uma educação sustentável e mudança de postura em relação ao modo de produção e consumo da sociedade atual.

> O modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 1995, p. 116).

A agroecologia desponta como uma ciência que integra diversos saberes e outras ciências para o entendimento dos ecossistemas, modo de produção sustentável e é pautada na igualdade, solidariedade e respeito, deve ser praticada como metodologia pedagógica de maneira interdisciplinar, atendendo as demandas de conhecimento do individual para o coletivo. E redesenhando os modelos de ecossistemas de modo que sejam economicamente

viáveis, socialmente responsável e ecologicamente correto. E sobretudo, entender que os observadores são parte do todo.
Mozé (2013, p. 33) quando cita Morin (2001) mostra a existência de uma "inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, porém, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários." O que corrobora com os demais autores que a prática pedagógica voltada para a educação ambiental e agroecologia não pode ser fragmentada ou compartimentada, mas integrada com as demais disciplinas, colaborado com o desenvolvimento de sujeito crítico, atuante e pensante tão lembrado por Paulo Freire.

Agroecologia como prática pedagógica

O fazer pedagógico deve ser levado para fora dos muros da escola, atendendo as necessidades dos educandos para o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano. Não é possível aprender a educação ambiental apenas na teoria. Há uma necessidade de prática escolar e a metodologia ativa é uma prática pedagógica que favorece o aprendizado em especial quando se trata de educação ambiental e agroecologia.
De acordo com Bastos (2006 *apud* BERBEL, 2011, p. 29), a metodologia ativa é conceituada como:

> ... processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. [...] o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. [...] trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido.

As metodologias ativas são maneiras de desenvolver aulas interativas com a participação dos educandos e praticando saberes que são ofertados em sala de aula. Essas aulas podem e devem ultrapassar os limites físicos do muro da escola para que, ao se deparar com realidades possam ter soluções e uma postura voltada para a sustentabilidade. Essa metodologia deve ser amplamente trabalhada no contexto da agroecologia como prática pedagógica.

> A perspectiva agroecológica, ao exigir a sustentabilidade dos sistemas agrícolas, aponta para um novo padrão de produção agropecuária que permita manter o equilíbrio do ambiente, assegurando também a qualidade de vida das populações rurais. Para atingir este objetivo, é fundamental a definição de metodologias que permitam integrar os aspectos ambientais aos socioeconômicos e culturais dos sistemas a serem trabalhados (CAMPOLIN; FEIDEN, 2011, p. 7).

Para a integração desses espaços as visitas técnicas, as aulas de campo, os dias de campo, são ferramentas que viabilizam a prática do aprendizado e a ampliação da leitura de mundo dos educandos para viabilizar a educação ambiental e a agroecologia como prática transformadora da educação.

Considerações finais

Com a finalização desse estudo se pode observar que o papel da educação ambiental na construção de uma sociedade economicamente viável e socialmente responsável e ecologicamente sustentável passa pela interdisciplinaridade, a integração de saberes e a concepção de que todos fazem parte de um todo, assim se pode construir o conhecimento de maneira integrativa para uma educação mais empoderada de informações com o intuito de resolver ou enfrentar os desafios da vida moderna e um mundo em estado de degradação. Também foi possível verificar que a agroecologia aponta direcionamentos para a mudança de atitudes perante o meio ambiente, ela tem princípios como solidariedade, igualdade e sustentabilidade, garantindo a segurança alimentar na produção de alimentos, a permanência da produção agrícola sem degradação ambiental, o respeito a biodiversidade e a diversidade humana. Com a agroecologia se pode ter uma produção ecologicamente correta, economicamente viável, e ecologicamente correta. A agroecologia desponta como a solução para minimizar os impactos ambientais e oferecer uma nova leitura de mundo para os educandos.

Com os autores estudados nesta pesquisa foi possível também identificar a prática escolar como formadora de cidadãos comprometidos com o meio ambiente e responsabilidade ambiental. São elas a busca pelo conhecimento coletivo, o entendimento que todos fazem parte do todo, não há como sobreviver isoladamente, e por isso se faz necessário a formação do sujeito cidadão independente de sua nacionalidade. Com o dever de agir localmente, mas pensando globalmente e mudar a postura e as formas de produção e consumo para a sobrevivência em um planeta menos tóxico.

Referências

AMARAL, Atanásio A. **Fundamentos de Agroecologia**. Curitiba: Livro Técnico, 2011.

ANDRIOLI, A. I. A dimensão educativa da agroecologia na agricultura familiar – Parte I. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 84, p. 1-4, 2008.

ALTIERI, M. **Agroecologia:** a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5.ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf Acesso em: o1de março de 2022.

BOFF, L. **Saber Cuidar:** ética do humano - compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org). Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 2002, n.4.

CAMPOLIN, A. I.; FEIDEN, A. Metodologias Participativas em Agroecologia. In. CAMPOLIN, A. I.; FEIDEN, A. **Dados eletrônicos.** Corumbá: Embrapa Pantanal, 2011. Disponível em: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/920359/1/DOC115lancado.pdf . Acesso em 01 de março de 2022.

COSTA, Francisco de A. **O investimento na economia camponesa**: considerações teóricas. Economia Política. V.15, n 1, p.83-100, jan./mar.1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes:** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2010.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais**: O olhar transdisciplinar/ Edgar Morin; participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MOSÉ, Viviane. (Org.). **A escola e os Desafios Contemporâneos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense. 2009.

SANTILI, Juliana. **Agrobiodiversidade e o direito dos agricultores**. São Paulo, Petrópolis, 2009.

SILVA, A. M. G. **Atuação e formação do pedagogo em espaços não escolares**. Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo Da Paraíba, 2. 2013. Anais...João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: http://www.educacaodocampopb.xpg.com.br/IIEPPECPB2013/GT%20-%206/9.pdf.Acesso em: 01 de março de. 2022.

LAZZARI, Francini M. SOUZA. Andressa S. Revolução verde: Impactos sobre os conhecimentos tradicionais. **Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede.** 2017. Disponível em: http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/4-3.pdf Acesso em; 17 de fevereiro de 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2005.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: UM CAMINHO ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Vinicius Perez Dictoro[1]
Ariane Baffa Lourenço[2]
Caroline Pessoa de Lima[3]
Elis Sperb Eleftheriou[4]
Leila Maria Costa Rodrigues[5]
Tadeu Fabricio Malheiros[6]
Fernanda da Rocha Brando Fernandez[7]

Introdução

A Agenda 2030 surgiu como uma proposta que visa pensar estratégias alternativas do atual modelo excludente de desenvolvimento, ressaltando aspectos ligados a sustentabilidade econômica, social e ambiental, além de valores como a integração, visão transversal de políticas públicas e a capacidade de planejamento intersetorial, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa na busca pelo desenvolvimento e bem-estar socioambiental (ZEIFERT *et al.*, 2020).

Dessa forma, a Agenda 2030 foi fruto de um trabalho conjunto envolvendo governos e lideranças das principais nações do mundo, a fim de criar um novo modelo global que visa diminuir as desigualdades sociais, promover a prosperidade e o bem-estar das pessoas, além de proteger o meio ambiente e combater as alterações climáticas. Desde então, as Nações Unidas vêm tentando desenvolver maneiras de cooperação e parcerias entre os governos e sociedade civil para ser possível a realização deste projeto (CASTRO, 2018).

As contribuições documentadas pelos chefes de Estado e de governo por meio da Agenda 2030, são uma ferramenta de inclusão sustentável indispensável para a sociedade, com pautas prioritárias que buscam ações e parcerias globais para atingir seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (representados na Figura 1), suas respectivas 169 metas e 232 indicadores, contribuindo nos seguintes aspectos: erradicação da pobreza; promoção de uma vida digna para todas as pessoas; manutenção dos ecossistemas; ações globais para sustentabilidade, entre outros (ZEIFERT *et al.*, 2020; KRONEMBERGER, 2019).

[1] Pós-Doutorando do Centro de Síntese USP Cidades Globais, IEA – USP. Bolsista do Edital PRCEU- USP 02/2021 - Inclusão social e diversidade na USP e em municípios de seus campi. E-mail: viniciusdictoro@usp.br
[2] Pós-doutoranda do Centro de Síntese USP Cidades Globais, IEA – USP. E-mail: ariane.lourenco@usp.br
[3] Mestranda na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto FFCLRP/USP. E-mail: caroline.pessoa.lima@usp.br
[4] Graduanda em Ciências biológicas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. E-mail: elisperb@usp.br
[5] Graduanda em Licenciatura em Ciências Exatas Interunidades (IFSC, IQSC e ICMC/USP). E-mail: leilacrdg@usp.br
[6] Docente na Escola de Engenharia de São Carlos EESC/USP. E-mail: tmalheiros@usp.br
[7] Docente no Departamento de Biologia da FFCLRP/USP. E-mail: ferbrando@ffclrp.usp.br

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 1 – Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Fonte: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

Nesse aspecto, os ODS propostos na Agenda 2030 podem ser considerados instrumentos que visam explorar sentidos mais sustentáveis com ações e atividades transformadoras. As metas estabelecidas na Agenda 2030 têm o potencial de representar mudanças em direção à sustentabilidade ambiental, social e inclusiva (RODRIGUES, 2019).

De modo geral, os ODS foram desenvolvidos para auxiliar na orientação do desenvolvimento social e ambiental de maneira global, incorporando uma visão compartilhada de desenvolvimento seguro, justo, equitativo e sustentável para todo o mundo. Os objetivos estipulados se baseiam no princípio de que todos os países devem ser responsáveis e possuem papel importante na cooperação internacional, visando diminuir as desigualdades sociais e ambientais (LEAL *et al.*, 2019).

Entretanto, aceitar a formulação de uma agenda de inclusão que leve em consideração comunidades mais vulneráveis socialmente, bem como a sua importância para valorização humana, têm-se mostrado um grande desafio. Mesmo assim, observa-se que a pauta política das temáticas sociais, em alguns países da América Latina, obteve avanços importantes na busca por sociedades mais justas, igualitárias e com a preservação de ambientes naturais, propiciando maiores incentivos a um crescimento social, econômico e sustentável (ZEIFERT *et al.*, 2020).

Segundo Miranda *et al.* (2021), a Agenda 2030 e seus ODS são instrumentos de conhecimentos e saberes para projetos investigativos que permitem reflexões permanentes sobre as questões ambientais, buscando promover a minimização de impactos socioambientais e ainda despertar a sensibilização e a necessidade de uma educação para a sustentabilidade.

Destaca-se a preocupação com as questões da educação de qualidade e do meio ambiente, revelando a demanda por novos materiais, conteúdos, práticas e vivências que possam subsidiar o ensino e o aprendizado sobre a importância da sustentabilidade nos espaços formais e não formais de aprendizagem.

Dessa forma, é necessário constituir estratégias comunicacionais que envolvam e despertem nos seres humanos a capacidade de uma reflexão crítica sobre os aspectos

da sustentabilidade e sua importância no mundo atual. Nesses espaços reflexivos de contextos educativos, que podem ser tanto de ensino formal, como de ensino não formal, busca-se aumentar a interação das pessoas, almejando à procura comunitária de soluções socioambientais frente aos problemas encontrados em diferentes localidades (CITELLI; FALCÃO, 2015).

Com isso, os espaços educativos assumem um papel fundamental na colaboração significativa sobre a transmissão de conhecimentos, técnicas e a difusão de práticas e atividades que abordam a temática da sustentabilidade e sua importância para a construção de uma sociedade mais igualitária, equitativa e sustentável, estimulando os jovens a assumirem um papel atuante e capaz de transformar as realidades locais.

A fim de colaborar neste processo, o objetivo deste trabalho é apresentar atividades de um projeto que envolve diferentes atores da educação formal e não-formal no desenvolvimento de ações sustentáveis no contexto brasileiro. O projeto "A USP na comunidade: desenvolvimento de sistemas integrados sobre alimento, água e energia em espaços educacionais" abrange docentes e alunos da Educação Básica de escolas públicas, graduandos, pesquisadores e docentes da Universidade de São Paulo (USP) e educadores do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP.

A interação desses atores se dá por meio de trabalho colaborativo no desenvolvimento de kits educacionais de sustentabilidade em três instituições: Cemei Dr. João Gilberto Sampaio; E. E. Sebastião de Oliveira Rocha; e Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP. Para cada uma destas instituições estão sendo desenvolvidos projetos, ações e atividades que abordam as seguintes temáticas: horta e compostagem; energia solar; aquaponia. Ressalta-se que todas essas temáticas têm como abordagem principal a questão da sustentabilidade.

Metodologia

Do ponto de vista da natureza metodológica deste projeto, serão adotadas metodologias participativas e dialógicas com uma abordagem sistêmica, a fim de subsidiar discussões e reflexões sob diferentes olhares e percepções sobre as práticas e ações que serão realizadas para o planejamento e desenvolvimento de atividades visando a sustentabilidade em contextos educativos. Rodriguez & Silva (2013), destacam que o enfoque sistêmico apresenta um novo olhar para a realidade, admitindo a complexidade dos fenômenos observados, indo além de uma visão mecanicista e reducionista, de forma a considerar a diversidade e as interações da realidade. Dessa forma, essa abordagem, poderá possibilitar a descoberta e a construção de novas ações e práticas para desenvolver com alunos e com a comunidade a questão da sustentabilidade e a importância dessas ações.

As seguintes etapas metodológicas estão sendo realizadas e previstas para o desenvolvimento deste trabalho:

I. Realização de revisão bibliográfica sobre as temáticas da sustentabilidade em contextos educativos, conceito de laboratório vivo, centros científicos e culturais, aquaponia, energia solar, horta e compostagem;

II. Diagnóstico local de cada instituição envolvida no projeto, público-alvo, avaliação dos efeitos e resultados esperados da implementação das atividades planejadas;
III. Planejamento, desenvolvimento e implementação de atividades voltadas para a sustentabilidade em contextos educativos. As atividades estão relacionadas com as temáticas da aquaponia, energia solar, horta e compostagem.

A revisão bibliográfica decorre da exigência de reunir o maior número de informações existentes sobre o fenômeno a ser investigado, a fim de analisar e tirar conclusões a partir dos estudos realizados anteriormente (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007). Com isso, na primeira etapa desta proposta, será realizado o levantamento bibliográfico por meio da pesquisa em artigos científicos, dissertações e teses que abordam a temática da sustentabilidade nos temas estipulados. Essa etapa do projeto está sendo realizada no presente momento.
Na segunda etapa, foi realizado um diagnóstico inicial de cada instituição envolvida no projeto, ou seja, as duas escolas públicas, a Cemei Dr. João Gilberto Sampaio e a E.E. Sebastião de Oliveira Rocha, e também o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP São Carlos – SP. Com o diagnóstico realizado foram levantadas demandas de atividades para que pudessem ser planejadas as temáticas que serão trabalhadas em cada instituição.
Por fim, na última etapa, após realização do diagnóstico, visa-se o planejamento, desenvolvimento e implementação de atividades voltadas para a sustentabilidade em contextos educativos. Também haverá o acompanhamento e o monitoramento das ações e atividades realizadas, a fim de verificar a efetividade e o impacto gerado com estas ações.

Cemei Dr. João Gilberto Sampaio (escola em Ribeirão Preto-SP/BR)

A Cemei Dr. João Gilberto Sampaio é uma escola municipal de ensino fundamental I e II (alunos de 6 a 14 anos), fica localizada no município de Ribeirão Preto no estado de São Paulo, Brasil. Atualmente, a escola possui 794 alunos e conta com um corpo docente de 44 professores, divididos no período da manhã e da tarde.
A escola possui grandes espaços externos como jardins, pátios e dois espaços destinados à horta que atualmente estão desativados (figura 2). Para este projeto está sendo planejado um curso prático envolvendo professores, funcionários e a comunidade escolar sobre horta e compostagem para que ocorra a revitalização e reutilização destes espaços.

Figura 2 – Espaços da escola Dr. João Gilberto Sampaio em Ribeirão Preto – SP/BR.

Fonte: Arquivo da autora Carolina Pessoa de Lima (2022).

Observa-se o amplo espaço que a escola possui fora do contexto da sala de aula, que poderá ser explorado para trabalhar com várias atividades práticas para os alunos, além disso destaca-se a importância da revitalização dos espaços destinados para a horta e compostagem, a fim de aproveitar esses locais. Por isso a importância da realização de um curso com professores, funcionários e membros da comunidade escolar, transmitindo técnicas e métodos de plantio, reutilização de materiais e manutenção desses espaços, que podem ser muito úteis e importantes para a formação dos alunos.

E. E. Sebastião de Oliveira Rocha (escola em São Carlos-SP/BR)

A escola E. E. Sebastião de Oliveira Rocha fica localizada no município de São Carlos/SP – BR. A escola tem como 5 premissas o protagonismo juvenil, a formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade.
Atualmente a escola tem 600 alunos divididos no ensino fundamental e no ensino médio. Esses alunos passam a maior parte do seu dia na escola, visto que é uma instituição de ensino integral.
A instituição apresenta um amplo espaço que já vem sendo utilizado para o desenvolvimento de temáticas voltadas para a questão da sustentabilidade (figura 3). Estes espaços também

podem ser melhor aproveitados para a aplicação dos sistemas de sustentabilidade, como horta, compostagem e aquaponia (sistema que já está em funcionamento na escola).

Figura 3 – Espaços da escola Sebastião de Oliveira Rocha (São Carlos – SP/BR).

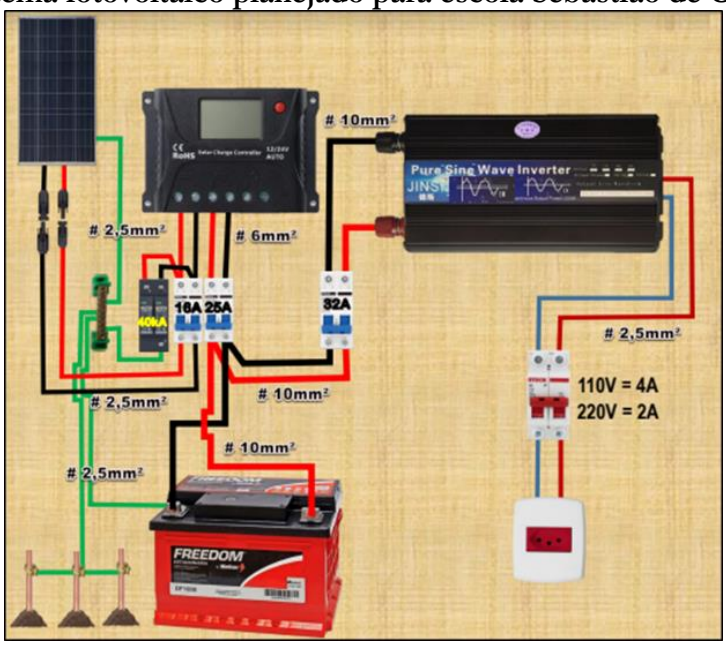
Fonte: Arquivo do autor Vinicius Perez Dictoro (2021).

A aquaponia pode ser definida como técnica de produção de alimentos que utiliza peixes e plantas em um ambiente simbiótico, com menor consumo de água e alto aproveitamento do resíduo orgânico. O termo vem da junção de duas palavras, "aquicultura" e "hidroponia", que se referem à produção de plantas sem solo (FAO, 2014). Esse sistema é considerado uma tecnologia emergente de produção de alimentos que tem a capacidade de condensar e comprimir a produção em espaços e locais que normalmente não seriam usados para o cultivo de alimentos, além de reaproveitar materiais que não seriam destinados ao cultivo de plantas.

Tendo em vista essas atividades e ações que já são desenvolvidas nesta escola, o projeto tem como foco contribuir nestes espaços educativos, para isso planejou-se a implementação de um sistema fotovoltaico para gerar energia suficiente para a bomba d'água presente no sistema de aquaponia, uma demanda que foi abordada pelos próprios professores da escola. Para isso, planejou-se um sistema de energia solar off grid que suporte a carga necessária da bomba d'água e não ocorra interrupções neste fornecimento de energia, pois a bomba d 'água precisa estar ligada durante as 24 horas do dia. Toda a montagem e instalação deste sistema

(representado de maneira ilustrativa na figura 4) será realizada em conjunto com os alunos e professores da escola, além do apoio técnico da equipe executora deste projeto.

Figura 4 – Sistema fotovoltaico planejado para escola Sebastião de Oliveira Rocha.



Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Além disso, levantaremos informações e temas que poderão ser trabalhados pelos professores da escola relacionados a aquaponia como ferramenta didática, fornecendo aos professores uma cartilha com as principais temáticas que podem abordar assuntos da aquaponia nas disciplinas escolares.

Centro de Divulgação Científica e Cultural – CDCC (São Carlos-SP/BR)

O Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP São Carlos tem como objetivo o estabelecimento de um vínculo entre a Universidade e a Comunidade, facilitando o acesso da população aos meios e aos resultados da produção científica e cultural da Universidade.
Ao se pensar no papel educativo dos centros de ciências, o termo aprendizagem é extremamente importante, uma vez que espera-se que tudo o que é exposto nesses centros, assim como as palestras, seminários e apresentações, visam despertar o interesse e o entendimento de vários aspectos da ciência para a comunidade visitante. Desse modo, os centros de ciências são lugares atraentes para a aplicação e desenvolvimento de pesquisas com as mais diversas temáticas, além de contribuírem fortemente para a divulgação da ciência na comunidade (COLOMBO *et al.*, 2009).
Esses espaços são considerados espaços educativos complementares à educação formal, sendo nomeada como educação não formal, ou seja, esse tipo de educação não contempla, necessariamente, as mesmas componentes curriculares tradicionais, mas buscam potencializar a motivação, interesse e participação da comunidade no diálogo e interação com a ciência (COLOMBO *et al.*, 2009).

O CDCC apresenta uma ampla gama de atividades como exposições de ciências, tanto em seu ambiente externo, na qual pode-se citar o Jardim da Percepção, quanto no seu interior, na qual estão presentes os espaços de biologia, física e química, com uma série de ações e atividades educativas de apoio à educação básica (MORI; CURVELO, 2014).
Para este projeto, se trabalhará em parceria com uma das atividades do CDCC que é o quintal agroecológico (figura 5).

Figura 5 – Quintal agroecológico do CDCC USP São Carlos

Fonte: Arquivo do autor Vinicius Perez Dictoro (2021).

O quintal agroecológico tem como principal ideia mostrar aos visitantes diversos tipos de hortas e técnicas que reutilizam materiais, além de destacar que mesmo em espaços pequenos podem ser realizadas o cultivo de plantas e hortaliças. Dessa forma, planejou-se a implementação de um mini sistema de aquaponia (figura 6) para instalação neste local.

Figura 6 – Protótipo do mini sistema de aquaponia para o CDCC.

Fonte: Arquivo do autor Vinicius Perez Dictoro (2022).

O principal objetivo deste mini sistema de aquaponia é que os visitantes possam ter um primeiro contato com um sistema simples, porém eficaz de aquaponia, de forma a transmitir esta técnica para outras pessoas interessadas, destacando a importância da produção de alimentos de maneira segura e mais sustentável. Outro fator importante da futura implementação deste sistema neste local, vem do fato de que o CDCC recebe muitos visitantes, escolas, professores, sendo um local com grande potencial de multiplicação dos aspectos ligados à sustentabilidade presentes no contexto da aquaponia.

Considerações

Até o presente momento o projeto tem conseguido integrar diferentes atores e espaços para o desenvolvimento de ações que visam a educação para a sustentabilidade. Destaca-se a importância da educação para a sustentabilidade, pois procura estimular o pensamento crítico sobre o consumo dos recursos naturais, repensar as relações da sociedade com o meio ambiente, propiciar ações educativas mais inclusivas e equitativas, além de promover oportunidades de aprendizagens que possam transformar alunos e comunidades para serem mais ativos em escolhas sustentáveis.

Para isso, trabalhar com essas temáticas práticas de ações e atividades que envolvem a sustentabilidade em contextos educativos, tanto no ensino formal, quanto no ensino não formal, possibilita explorar condições apropriadas para a aprendizagem vinculada a valores coletivos, integrativos e que reforçam escolhas mais sustentáveis, contribuindo no ensino de conteúdos específicos e na formação crítica, ecológica e cidadã nestes espaços de ensino.
A compreensão da importância de uma abordagem voltada para temáticas ambientais dentro de contextos educativos visa uma melhor relação entre alunos, estudantes, professores com o meio ambiente. Espera-se que com o desenvolvimento e decorrer das atividades do projeto possa haver uma mudança nas atitudes dos alunos, mostrando mais participação e envolvimento em relação a temáticas ambientais e atividades práticas do ensino da sustentabilidade. Com isso, será possível inspirar atitudes mais positivas em relação ao consumo e o uso dos recursos naturais, ressaltando a importância de práticas e escolhas cada vez mais sustentáveis.

Referências

CASTRO, C. M. de F. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: uma leitura de política pública na clave da biblioteca escolar. **RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf**. Campinas, v. 16, n. 3, p. 355 – 372, 2018.

CITELLI, A.; FALCÃO, S. P. Comunicação e educação: um contributo para pensar a questão ambiental. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 15 – 26, 2015.

COLOMBO, P. D. J.; AROCA, S. C.; SILVA, C. C. Educação em centros de ciências: visitas escolares ao observatório astronômico do CDCC/USP. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 25 – 36, 2009.

FAO. **Small-scale aquaponic food production**. Integrated fish and plant farming. 288 p. Rome, Italy. 2014.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. **Technical report**, Ver. 2.3 EBSE Technical Report, 2007.

KRONEMBERGER, D. M. P. Os desafios da construção dos indicadores ODS globais. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 71, n. 1, p. 40 – 45, 2019.

LEAL, W. F. et al. Using the sustainable development goals towards a better understanding of sustainability challenges. **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, v. 26, n. 2, p. 179 – 190, 2019.

MIRANDA, D. L. de. et al. Educação ambiental a partir da Agenda 2030: experiências da conscientização e do uso racional da água em uma escola municipal de Varginha (MG). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174 – 190, 2021.

MORI, R. C.; CURVELO, A. A. da. S. A Experimentoteca do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP): 30 Anos de Contribuições ao Ensino de Ciências. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n. 11, p. 51 – 63, 2014.

RODRIGUES, A. P. **A Agenda 2030: transparência e opacidade dos/nos discursos para a globalização**. 2019. 155f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. da. **Planejamento e gestão ambiental: subsídios da geoecologia das paisagens e da teoria geossistêmica**. Fortaleza: Editora da UFC, 2013. 370p.

ZEIFERT, A. P. B.; CENCI, D. R.; MANCHINI, A. A justiça social e a agenda 2030: políticas de desenvolvimento para a construção de sociedades justas e inclusivas. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas** (UNIFAFIBE). Bebedouro, v. 8, n. 2, p. 30 – 52, 2020.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 17
EDUCAÇÃO SUPERIOR, SEUS AGENTES E CONTEXTOS

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO DIGITAL NOS CONTEXTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL E BRASIL – OS DESAFIOS FACE À SUA IMPLEMENTAÇÃO

Ana Maria Carvalho[1]
Luísa Cerdeira[2]
Tomás Patrocínio[3]

Introdução

O debate sobre a Educação Digital nos contextos das Instituições de Ensino Superior tomou forte impulso nos últimos anos, principalmente a partir do isolamento social imposto pela pandemia do novo corona vírus, COVID-19.

A partir das performances de docentes e discentes, se pode observar a necessidade de uma ampla discussão sobre o tema, inclusive nos países e regiões de língua portuguesa, foco dessa nossa pesquisa. Mais precisamente, as Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil, os desafios encontrados, bem como as melhores práticas, as lições aprendidas, quando de sua implementação.

Outro aspecto que contribuiu para impulsionar as pesquisas sobre o referido tema, tem sido a necessidade de mudanças nas próprias práticas pedagógicas, de modo a tornar as aulas remotas de emergência, por ocasião do isolamento, algo mais dinâmico, capaz de atender, posteriormente a esse contexto, as necessidades de transformação digital, pleiteada a muito tempo, em várias Instituições de Ensino Superior.

Para muitas instituições, o cenário que se apresentou, passou a ser considerado um marco, uma oportunidade de dar início a uma verdadeira transformação digital, a muito pretendida.

Esta pesquisa tem por objetivo promover uma reflexão sobre a Educação Digital nos contextos das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil. Analisando os desafios face à sua implementação, por ocasião do ensino remoto de emergência, adotado durante o isolamento social imposto pela pandemia do novo corona vírus.

A partir desta pesquisa, acredita-se que a troca de experiências em termos das propostas metodológicas face à implementação da Educação Digital, bem como as diferentes formas de enfrentamento aos vários desafios encontrados, poderão promover as cooperações necessárias para que os agentes envolvidos, possam ter suas práticas profissionais-acadêmicas, mais relevantes, de acordo com o cenário desejado. Ou seja, uma Educação Digital implementada não apenas para um ensino remoto de emergência, como também a consolidação de um ensino digital de fato, uma Educação a Distância – EAD, a muito debatida nessas instituições.

Isto porque, na Educação Superior, a Educação Digital se apresentava como forte tendência. Porém, em algumas instituições, tal assunto não avançava, ficando apenas como algo a ser

[1] Universidade de Lisboa – Universidade Estácio de Sá - Universidade Veiga de Almeida, Portugal - Brasil, profa.ana.carvalho@gmail.com
[2] Universidade de Lisboa, Portugal, luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt
[3] Universidade de Lisboa, Portugal, patrocinio.tomas@gmail.com

pensado para o futuro. Já em outras, observavam-se pequenas ações de ensino digital em algumas disciplinas, de alguns cursos. Porém, com a condição inédita vivida a partir de março de 2020, mais precisamente, as instituições de ensino superior se viram diante de um fato irrefutável, que era a necessidade de manter os calendários acadêmicos, as entregas de conteúdos, as próprias aulas, em dia. E o ensino remoto, passou a ser a opção mais coerente naquele momento.

Certamente que os desafios são inúmeros, mas, a necessidade de ultrapassá-los, é ainda maior. O que irá requerer de todos os agentes envolvidos, novas formas de entender os processos de ensino-aprendizagem. Principalmente pela questão do ineditismo que envolve esse momento da evolução do Ensino Superior. E ainda, pela questão de não estarmos diante de uma situação controlada, nem em relação ao vírus, nem tão pouco em relação às questões que envolvem os aspectos tecnológicos, nem ainda em relação às características comportamentais e até mesmo psicológicas dos agentes envolvidos. O que tende a requerer mais esforços em termos de cooperação entre as instituições, de modo a vencermos juntos esta situação inédita, sem deixar ninguém para trás.

O que nos remete, inclusive, à Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas, em seus 17 ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, a serem alcançados até 2030, em favor de uma evolução da vida humana, com mais e melhores condições de uma verdadeira qualidade de vida para todos. Onde, a Educação passa a ser considerada o grande vetor que pode facilitar o alcance de tais objetivos.

Contextualização

A presente pesquisa se refere ao estágio pós doutoral, previsto no Despacho n.º 26/2011 – Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL), e teve como objetivo uma análise sobre a Educação Digital nos contextos das Instituições de Ensino Superior em Portugal e no Brasil – os desafios face à sua implementação. Tendo sido realizada no período de novembro de 2021 a janeiro de 2022, com orientação da Profa. Dra. Luísa Cerdeira e do Prof. Dr. Tomás Patrocínio.

É fundamental deixar claro que, a possibilidade deste estágio de Pós- Doutoramento no Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL), por si só, já demonstra uma mais valia em termos de oportunidade de partilha, bem como de cooperação entre as instituições envolvidas, de modo a contribuir com o avanço do Ensino Superior, propriamente dito. Aliando o desenvolvimento também da Educação Digital, como um valor agregado para as IESs – Instituições de Ensino Superior envolvidas, além de tantas outras que desejam ampliar seus processos e métodos de ensino-aprendizagem.

As IESs envolvidas nesta pesquisa são o Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL) em Portugal, pública, e a Universidade Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Veiga de Almeida (UVA), ambas no Brasil, privadas. Tendo sido possibilitado um verdadeiro crescimento profissional-acadêmico, além de um grande aperfeiçoamento e aprofundamento nos temas trabalhados.

Outro destaque diz respeito ao enriquecimento em relação à formação enquanto pessoa-docente, através da oportunidade de vivenciar variados aspectos de diferentes culturas, ao longo desta pesquisa, principalmente em relação as entrevistas realizadas. Num verdadeiro percurso ao longo do território português, em busca das experiências dos docentes, em

relação a Educação Digital. Fato relevante, tanto em seu aspecto acadêmico, quanto cultural e histórico, agregando valor a cada entrevista realizada.

A partir desta pesquisa neste estágio de pós-doutoramento, se pode ter uma maior dimensão além de uma maior visão de mundo, de novos contatos, bem como do fortalecimento dos laços, anteriormente estabelecidos, tanto com os orientadores, a Profa. Luísa Cerdeira e o Prof. Tomás Patrocínio, como com os professores envolvidos diretamente nas entrevistas da pesquisa. Proporcionando um movimento de "ir além dos bancos das salas de aula". Principalmente pela cultura na qual o referido estágio pós-doutoral se insere. Lembrando, certamente, de como o Professor António Nóvoa (Reitor Emérito da Universidade de Lisboa), nos fala sobre a Univer(c)idade nos seus discursos e conferências sobre a Pesquisa na Universidade. Realmente, uma "Univer(c)idade", onde a cultura local, tem grande ênfase nas atividades de um estágio pós-doutoral por exemplo.

Também se evidencia aqui, a oportunidade da vivência em salas de aula, onde novas partilhas de conhecimento tiveram lugar, tanto no segmento da Graduação – Licenciatura, quanto no Mestrado em Educação, e no Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, agregando mais conteúdo ao estágio pós-doutoral. E ainda, os valiosos contributos de alunos, professores, pesquisadores, reitores, ex-reitores, gestores acadêmicos, além dos docentes com os quais as entrevistas foram realizadas, contribuindo para uma verdadeira imersão nas IESs de Portugal. Ampliando, inclusive, a percepção como pesquisadora.

Durante o estágio pós-doutoral foram realizados estudos e 10 entrevistas no campo da "Educação Digital (Transformação Digital) no contexto das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil, e seus desafios face à sua implementação".

A escolha da temática teve lugar em decorrência da urgente necessidade de uma maior reflexão acerca da Educação Digital (Transformação Digital) na Educação, principalmente em relação ao contexto vivido nos últimos dois anos, por ocasião do isolamento social imposto pela pandemia do Novo Corona Vírus – Covid 19. Além de analisar as possíveis partilhas através dos futuros caminhos a serem percorridos, através de novas cooperações entre escolas, universidades, instituições e países, a fim de que se possa ultrapassar, de forma mais adequada, este momento-contexto, tendo, na "bagagem", as lições aprendidas, as melhores práticas, mais e melhores condições, ferramentas metodológicas, reflexões, que possam favorecer a evolução da Educação, através da implementação de uma Educação Digital que possa fazer mais sentido, que seja mais inclusiva, coerente com as realidades dos países envolvidos, por exemplo.

Também os novos processos de ensino-aprendizagem, passam a ter mais significância, onde instituições, pessoas, empresas e a própria sociedade de uma forma geral tendem a ganhar a partir desse novo contexto, sendo este ganho, o legado revelado a partir de toda esta situação inédita.

Acredita-se que, a partir dessas trocas de experiências, no caso específico aqui, entre os países Portugal e Brasil, cada um a seu modo, possa indicar caminhos futuros para que se tenha uma Educação Digital dinâmica, eficiente e eficaz, além de mais inclusiva, "não permitindo que se deixe ninguém para trás!", sendo literalmente "uma escola para todos".

Neste âmbito, observamos que, a partir do ano de 2020, especificamente em março de 2020, mais precisamente ainda, em 13 de março deste referido ano, uma "sexta-feira 13", o Ensino Superior precisou se re-adaptar de forma incisiva. Ou seja, de uma sexta-feira, 13 de março, para uma segunda-feira, 16 de março, num cenário onde as IESs estariam fechadas por conta

do isolamento social referente a pandemia, o Ensino Superior, anteriormente presencial, precisou se apresentar de forma digital, remota, mesmo que de forma emergencial. A fim de que pudesse manter seu calendário acadêmico, além de cumprir com suas entreas de conteúdos, reuniões acadêmicas e etc.

Desta forma, a partir da obrigatoriedade de fechamento das Instituições de Ensino Superior, estas, se viram em posição de recorrer a melhor opção encontrada na ocasião, o ensino-aprendizagem de forma à distância, aumentando de certo, os desafios quanto a Educação Digital já existentes anteriormente em muitos países e regiões de língua portuguesa, como é o caso de Portugal e Brasil, especificamente demonstrados aqui.

Essa quarentena, amplamente divulgada, provocou o aumento dos desafios outrora encontrados nesses países. Pois, apesar das estruturas social-acadêmica-econômica distintas de cada país, ambos sofreram as consequências em termos de implementação, adaptação, organização, principalmente por conta do ineditismo da situação.

Portanto, se deu início a uma verdadeira jornada de atitude de resiliência, face às necessidades de inovação pedagógica, de adaptação dos novos processos de ensino e aprendizagem, de modo que se pudesse enfrentar os diversos desafios e mudanças impostos pelo então isolamento social, pela "quarentena".

Em relação à resiliência, (CARVALHO, 2007, p.54), nos mostra como sendo a capacidade de assimilar mudanças, e que pode ser aprendida. O que tem sido amplamente evidenciado pelas Instituições de Ensino Superior, por conta de estarem buscando novas formas de processos e apoio pedagógico e tecnológico, de modo a atender suas demandas acadêmicas atuais. A saber, para docentes, discentes e gestores dessas instituições.

A partir dos relatos dos vários professores entrevistados, ao passar da fase do ensino remoto de emergência, muitas das IESs pesquisadas, já declararam a intenção de adotar o ensino híbrido, ou seja, o ensino remoto, digital, on line, aliando a educação presencial com a EAD - educação a distância. Sendo assim, identificados por vários dos professores entrevistados na pesquisa, como uma mais valia, um verdadeiro contributo, um legado, que se pode extrair como experiência do período vivido por seus agentes, nestas Instituições de Ensino Superior.

Logo, por conta de uma situação de emergência inédita, o tema da EAD – Educação a Distância, ganhou status de maior grandeza, evidenciando-se a necessidade, já percebida anteriormente, de adotarmos um ensino híbrido, que seja capaz de atender, de forma remota, digital, on line e presencial, um formato B-learning, onde, o uso das metodologias ativas seja o grande diferencial, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. O que vem de encontro a capacidade de resiliência dessas instituições de ensino, se transformando a si mesmas, promovendo seu próprio processo de Transformação Digital através dessa tão aguardada Inovação Pedagógica.

No caso do Brasil, por exemplo, até o contexto de urgência imposto pelo isolamento social, no formato digital, se praticava de forma mais difundida, a então conhecida Educação à Distância (EAD) nas Instituições de Ensino Superior, o E-Learning, híbrido ou totalmente a distância.

Porém, muito embora, as perspectivas fossem de uma ampliação no então modelo adotado, foi necessária a chegada desta situação emergencial, para que os processos referentes a uma Educação Digital mais ampla, fossem agilizados. Inclusive em relação a a implementação e desenvolvimento das NTICs - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, às

Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais que facilitassem o atendimento aos alunos, de modo a se manter o calendário acadêmico.
Logo, a busca por metodologias ativas que favoreçam a participação de docentes e discentes, no contexto atual, tende a promover e provocar uma nova atitude por parte daqueles que têm o papel da tomada de decisão em suas mãos. Uma mudança no papel desses agentes, incluindo também aqui, docentes e discentes. E ainda, valorizando, inclusive, as experiências desses "atores". Que são os atuais e significativos protagonistas neste processo que busca a intervenção de metodologias ativas no ensino híbrido. (MACEDO; PETTI; PASSOS, 2007; MORAN, 2018).
Ainda em MORAN, 2018, observamos que essas metodologias ativas evidenciam esse protagonismo, principalmente no que se refere a participação dos alunos, revelando sua autonomia no processo de aprendizagem, sob a orientação do professor, certamente. Assim, estas Metodologias Ativas, a partir de seus modelos híbridos, tendem a favorecer o contexto atual da Educação Digital, nas Instituições de Ensino Superior, independente de qual formato venha a ser adotado.
De certo que, as lições aprendidas, as melhores práticas, mais ainda, as soluções encontradas pelas instituições de ensino superior de Portugal e Brasil, podem se mostrar distintas em suas especificidades, inclusive evidenciadas nos diferentes setores públicos e privados. Porém, é grande a semelhança como tais desafios foram e estão sendo superados, ultrapassados. O que revela a grande oportunidade, o grande espaço, "quase do tamanho do oceano que os une", da Educação Digital servir de avanço, através de sua implementação, para um amadurecimento da própria Educação Superior.
CARVALHO, 2005 nos mostra que as mudanças, possuem um papel fundamental, onde "se apresentam nos vários meios de aquisição do conhecimento, como as tecnologias da informação e da comunicação", vindo ao encontro de uma Educação Digital inclusiva através da tão aguardada Inovação Pedagógica, com as Metodologias Ativas que, de fato, sejam capazes de ir além de um ensino remoto de emergência, de entregas de conteúdos, por exemplo. Que, certamente, tal ensino remoto de emergência, foi fundamental no contexto da referida época, mas que precisa ganhar ares de amadurecimento dentro do contexto educacional, para que se possa seguir em frente, evoluindo, inclusive em direção ao horizonte 2030 da Agenda da ONU – Organização das Nações Unidas, onde declara em seus 17 ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, a necessidade da efetiva evolução, através do alcance da Educação para todos.
A Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas, nos mostra, em alguns de seus ODSs - Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, essa clara intenção de desenvolvimento humano, a partir da Educação. Por exemplo, no ODS de Nº 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 16 e 17.
Logo, a Educação Digital nos contextos das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil mais especificamente os desafios face à sua implementação, está claramente alinhada com a referida Agenda 2030 da ONU – facilitando o alcance desses objetivos. Principalmente se levarmos em conta o número de pessoas, espalhadas pelos diferentes países, que falam português, somando-se mais de 260 milhões, em 9 países.
Este alinhamento com a Agenda 2030 da ONU e seus ODSs, nos mostra por exemplo: o ODS 1 – Erradicação da pobreza. Pois, entende-se que, através de uma Educação Superior que se possa ter mais condições de evolução, a erradicação da pobreza no mundo, pode vir a ser um "alvo", alcançado de fato.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

O ODS 3 – Sobre saúde e bem-estar. Pois, na medida em que, a partir de uma Educação Superior que facilite o alcance das necessidades das pessoas, além das organizações, se poderá obter uma saúde integral do ser humano, além, é claro, de seu bem-estar, garantindo o alcance desse objetivo.
O ODS 4 – Educação e qualidade. Que se mostram fundamentais para uma integral evolução humana. Promovendo em seus indivíduos, o genuíno interesse em sua evolução. Desta forma, a Educação pode ser considerada como esse vetor capaz de conduzir uma sociedade a essa tão almejada qualidade.
O ODS 5 – Igualdade de gênero. Uma vez que, no ensino superior, não deve haver distinções em relação a gênero. Mais ainda, deve ser o espaço onde se possa discutir, debater, sobre esses temas, em prol de uma educação mais justa, que respeite a todos os envolvidos em seus ambientes, presenciais ou on-line. Sendo que todos devem ser considerados iguais, em seus direitos e deveres, inclusive.
O ODS 8 – Trabalho decente e crescimento econômico. Onde certamente poderá ser alcançado através de uma educação de excelência, de qualidade, inclusiva. Capaz de atender as demandas da sociedade e do meio organizacional. Em concordância e alinhada com as necessidades de seus agentes, de seus atores, a saber, docentes e discentes.
O ODS 9 – Indústria, inovação e infraestrutura. Onde temos o papel fundamental das Instituições de Ensino Superior, na formação de profissionais de excelência, capazes de tornar as indústrias, ambientes de inovação. Transformando suas infraestruturas, bem como de seus parceiros institucionais, atraindo novos investidores, capazes de aumentar o desempenho econômico-financeiro de seus *stakeholders*. Enfim, desenvolvendo também as comunidades onde tais indústrias estiverem inseridas.
O ODS 10 – Redução das desigualdades. Certamente um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável fundamental para que a humanidade possa continuar a crescer. Porém, de uma forma sustentável e não "nômade". Pois, a partir de uma Educação que vise uma melhor equidade entre as pessoas, acredita-se que, se possa transformar este atual mundo, num contexto onde as desigualdades já não tenham mais espaço de coexistir. Sedo, a inclusão e a cooperação, objetos relevantes, mais ainda, as "palavras-chave" da evolução da sociedade para um mundo mais justo.
O ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis. Onde se possa ter, a partir de um novo papel da Educação Superior, aliada a uma Educação Digital que faça sentido para todos, cidades e comunidades, independentemente de seu tamanho, localização ou importância comercial, de fato sustentáveis, integradas a uma Educação, inclusive a uma Educação Digital que possa, através de um Ensino Superior de qualidade, ter suas necessidades de sustentabilidade, atendidas.
O ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes. Que vem somar a tantos outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, na medida em que a Paz e a Justiça possam ser os verdadeiros "alvos" na caminhada da evolução humana. Urgentemente agora, e para o futuro. Sendo a Educação Superior, o espaço pacífico, integrador, justo, onde os debates sejam os melhores. Onde as discussões, as trocas de experiências socias, acadêmicas, profissionais, encontrem lugar. De modo a transformar de forma positiva, os atores, os agentes que por ela passem. Mais ainda, onde se possam experimentar as melhores práticas, a fim de promover ambientes onde a criatividade e a inovação tenham lugar, podendo servir para a evolução do ser humano de forma integral.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

E também o ODS 17 – Parcerias e meios de implementação. Sendo esta pesquisa, o próprio exemplo deste Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, na medida em que se buscou, através da referida pesquisa, possíveis parcerias, novas cooperações entre diferentes profissionais, instituições e países. Podendo ser considerada como referencial para que outras Instituições de Ensino Superior possam melhor compreender os desafios que estejam passando, acreditando nas infinitas possibilidades de alcançá-los. Tendo, através de tais parcerias e cooperações, adequadas às suas necessidades certamente, um verdadeiro avanço para este e futuros cenários igualmente desafiadores.
Portanto, diante deste atual contexto, esta pesquisa realizada por ocasião do estágio pós-doutoral no IE – Instituo de Educação da UL – Universidade de Lisboa, se mostra atual, relevante e em concordância com as necessidades atuais de várias outras Instituições de Ensino Superior, quer sejam de Portugal ou Brasil, que desejam ir além do ensino remoto de emergência. Principalmente na implementação de uma Educação Digital que possa atender suas necessidades de forma eficiente e eficaz, levando em conta os principais atores envolvidos, os professores e alunos.

A Investigação

O objetivo principal desta pesquisa foi realizar um estudo sobre a Educação Digital, a Transformação Digital vivida pelas instituições envolvidas, no contexto das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil. Mais propriamente dito, os desafios face à sua implementação.
A pesquisa ocorreu através de entrevistas realizadas com docentes das IESs desses dois países. Sendo cinco em Portugal e cinco no Brasil.
Os professores entrevistados foram de universidades privadas, públicas e institutos politécnicos dos dois países.
A partir desta pesquisa, a valiosa troca de experiências em termos das propostas metodológicas face a Educação Digital, além das diferentes formas de enfrentamento dos diversos desafios aos quais ambas as instituições de ensino foram e estão sendo submetidas, poderá servir de referência para outras Instituições de Ensino Superior, bem como promover e provocar futuras cooperações, principalmente entre os países e regiões de língua portuguesa.
Nesta pesquisa realizada no Estágio de Pós-Doutoramento, foram levados em conta as questões que, diretamente, envolveram a Educação Digital, a Transformação Digital necessária ao desenvolvimento institucional em si e não apenas para a entrega das aulas remotas por ocasião do isolamento social imposto pela referida pandemia.
A metodologia se deu através de entrevistas estruturadas, por vezes de forma digital e outras presenciais, com questões abertas sobre as práticas docentes utilizadas por ocasião da implementação do ensino remoto de emergência, no contexto do isolamento social da pandemia do novo corona vírus.
As principais questões das entrevistas forram sobre os desafios e as soluções encontradas face a Educação Digital - Transformação Digital. Além de buscar compreender como foi a implementação dessa Educação Digital. E como eram as aulas remotas, digitais.
Outro fator pesquisado foi se os professores já tinham experiências anteriores com a Educação Digital. E se receberam treinamento sobre a plataforma a ser utilizada na ocasião. Quantas horas de treinamento e como eram feitos esses treinamentos.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Aspectos sobre esses treinamentos e as formações oferecidas aos docentes e discentes foram abordados como muito relevantes, principalmente pelo fato de que, em muitos casos, eram os próprios professores que se ajudavam, mutuamente, uns ensinando aos outros, uma vez que os treinamentos eram nas próprias plataformas, até então, desconhecidas por muitos.
Também foram perguntados se tiveram algum apoio de suas instituições, tanto psicológico como tecnológico, inclusive se as instituições tinham laboratórios de informática disponíveis para docentes e discentes e como eram os acessos a tais laboratórios.
Outra questão foi quanto ao fato das instituições terem desenvolvido alguma ação de apoio para com os discentes e docentes. Além de buscar identificar também, se as instituições pesquisadas desenvolveram alguma parceria, projetos, e etc... Os professores entrevistados também foram questionados quanto a seus papéis como formadores, professores. Como eles analisavam o referido período. E como foi a experiência com as aulas remotas-digitais. De modo a podermos compreender melhor quais foram os maiores desafios encontrados. E se foram superados e como foram superados esses desafios.
Também foi perguntado sobre o que, na visão deles, poderia ser melhorado. Se houve algum episódio significativo que gostariam de partilhar e mais ainda, se percebiam e como percebiam o processo da Educação Digital, da Transformação Digital, tanto em suas próprias instituições, como em seus países.
E ainda, se suas instituições receberam algum apoio governamental para a Educação Digital, no referido período. E por fim, quais, a partir de agora, eram os desafios do atual "ensino remoto" em suas instituições de ensino superior, mais ainda, em seu país.
O objetivo principal desta pesquisa foi realizar um estudo sobre a Educação Digital, a Transformação Digital vivida pelas instituições envolvidas, no contexto das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil. Mais propriamente dito, os desafios face à sua implementação.

A Pesquisa

A realização do Estágio Pós-doutoral no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa possibilitou compreender como as Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil, embora com suas características distintas, possuem semelhanças que nos permitem traçar um perfil que favoreça a própria evolução dessas instituições, principalmente no âmbito da Educação Digital, da Transformação Digital outrora planejada e atualmente necessária para que discentes e docentes, instituições de ensino em geral, possam ter seus calendários académicos assegurados, não "deixando ninguém para trás!".
Inicialmente, quando perguntados sobre os desafios e as soluções encontradas face a Educação Digital - Transformação Digital, alguns professores relataram que, pelo fato de que já tinham tido alguma experiência com a Educação Digital, tiveram menos dificuldades na ocasião.
Alguns declararam que, em suas instituições, o processo de evolução da Educação Digital já vinha ocorrendo, e que procuravam acompanhar as demandas digitais incorporando soluções tecnológicas que permitiam ampliar o acesso dos alunos em sua totalidade.
A maioria dos entrevistados, tanto em Portugal como no Brasil, relatou ter usado a Plataforma Teams, sobre a qual os docentes tiveram treinamento em geral de 3 a 4 horas, uma vez que anteriormente, já tinha noções sobre a EAD, por muitos trabalharem com a chamada

plataforma – Webaula. Os treinamentos eram realizados pela própria plataforma do *teams*, e esse era o apoio dado pelas instituições, sendo considerado satisfatório para todos os entrevistados.

Em relação ao apoio recebido pelo setor de TI – Tecnolgia da Informação de suas instituições, também consideraram satisfatório, apesar de muitos relatarem que ajudavam-se em pares, entre colegas docentes e discentes. Além de que todas as instituições pesquisadas possuíam laboratórios de informática disponíveis.

Sobre as aulas remotas, os professores demonstraram que as maiores questões eram referentes ao uso, mais precisamente a abertura das câmeras por parte dos alunos. Pois, o grande desafio era manter os alunos interessados sabendo que os mesmos apresentavam dificuldades de conexão. Para muitos professores, outro desafio importante foi aprender a ministrar aula para o "computador", pois, os alunos não costumavam ligar a câmera e não havia interação por imagem, apenas áudio. O que foi sinalizado por vários docentes ao longo desta pesquisa.

Em relação aos apoios oferecidos pelas instituições, os professores relataram que as suas instituições realizaram atividades para docentes e discentes, acelerando a utilização da ferramenta TEAMS, organizando os treinamentos em metodologias ativas e métodos de aprendizagem, reuniões direcionadas, comunicações para alinhar todos os colaboradores sobre o que deveria ser feito no referido período, além de diversas palestras para docentes e discentes.

Quando perguntados como foi a experiência como formadores, professores, a maioria dos professores demonstrou que tal período pode ser considerado como um período muito desafiador e cansativo pela necessidade de rápida adaptação, aprendizado remoto considerando as limitações tecnológicas, dificuldades dos alunos, dificuldades com a plataforma digital, insegurança pelo momento sanitário e imprevisibilidade.

Sobre as aulas remotas, propriamente ditas, o grande desafio era manter os alunos interessados sabendo que os mesmos apresentavam dificuldades de conexão. Para muitos professores, outro desafio importante foi aprender a ministrar aula para o "computador", pois, os alunos não costumavam ligar a câmera e não havia interação por imagem, apenas áudio. O que foi sinalizado por vários docentes ao longo desta pesquisa.

Em relação aos maiores desafios encontrados, os professores consideram exatamente a questão da reter a atenção e envolvimento dos alunos. Mas acreditam também que sim, esses desafios foram superados, mas precisam de mais apoio por parte de suas instituições de ensino.

Ao serem perguntados sobre o que poderia ser melhorado, a maioria acredita que ter mais controle sobre a referida plataforma, pois tiveram de se adaptar num momento de alta turbulência e pouco controle. Porém, consideraram que os esforços foram os melhores frente ao momento vivenciado da pandemia.

Sobre as aulas remotas, propriamente ditas, o grande desafio era manter os alunos interessados sabendo que os mesmos apresentavam dificuldades de conexão. Para muitos professores, outro desafio importante foi aprender a ministrar aula para o "computador", pois, os alunos não costumavam ligar a câmera e não havia interação por imagem, apenas áudio. O que foi sinalizado por vários docentes ao longo desta pesquisa.

Em relação a episódios significativos que valesse a pena partilhar, alguns professores se referiram a rapidez com que a instituição conseguiu conectar os múltiplos alunos e professores em tempo recorde através da plataforma digital.

E em relação aos países, sobre como tem sido o processo de implementação da Educação Digital - Transformação Digital – a maioria define como um processo que está a ocorrer num misto de presente e futuro, onde se caminha cada vez mais aceleradamente.
E quanto aos desafios do atual "ensino remoto", os professores entrevistados percebem ser referente a uma questão também de inclusão de alunos de baixa renda e com acesso limitado a tecnologia, além de perceber a redução de investimentos na educação como um todo. O que dificulta a oferta de escolas aparelhadas tecnologicamente desenvolvendo uma "cultura digital", o que pode gerar um atraso ainda maior no nível educacional do país. Sendo estas considerações, demonstradas nos dois países pesquisados.

Considerações finais

A pesquisa realizada no Estágio de Pós-Doutoramento no Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL) trouxe a possibilidade de uma melhor análise sobre a Educação Digital nos contextos das Instituições de Ensino Superior de Portugal e Brasil, como uma evolução mais efetiva sobre um tema que evolve muitas IESs em muitos países distintos. Não apenas os que falam português, para os quais esta pesquisa ganha lugar de referência, como também para outros países de línguas diferentes, na medida em que podem lançar mão dos conteúdos pesquisados, como forma de maior entendimento de seus próprios desafios encontrados, bem como de infinitas possibilidades de alcançá-los.
A partir das análises das entrevistas realizadas com os professores envolvidos na pesquisa, pode-se evidenciar uma maior reflexão o que se refere aos desafios encontrados pelos docentes, discentes e gestores educacionais, como também, identificar soluções inovadoras e criativas, que possam ser implementadas a partir dos próprios recursos institucionais disponíveis.
Com um maior entendimento desses desafios, acredita-se que, novas e valiosas contribuições poderão ser concretizadas, através de parcerias, programas de cooperação, de internacionalização, bem como de mobilidade entre docentes e discentes.
Ao analisar as entrevistas, se pode observar que, embora houvessem diferenças substanciais entre as instituições pesquisadas, os professores das referidas Instituições de Ensino Superior, declararam de forma semelhante, o fato de que a implementação da Educação Digital em suas instituições, tem ocorrido de forma gradual, de acordo com as demandas, bem como de acordo com a apropriação, por patê dos agentes envolvidos, de ferramentas e técnicas digitais, de modo a caminharem a passos constantes, para garantirem uma evolução digital consistente e não apenas de emergência.
Outra questão observada nas entrevistas diz respeito às parcerias instaladas no referido contexto, principalmente aquelas que envolvem os setores de TI – Tecnologia da Informação, através dos departamentos e laboratórios de informática das instituições.
Outro fator demonstrado nas entrevistas tem relação com os treinamentos oferecidos aos discentes e docentes, em relação as plataformas a serem utilizadas nas aulas remotas de emergência. Onde, nas instituições onde a Educação Digital já era iniciada, houve mais facilidade e agilidade, enquanto que, naquelas onde a Educação Digital era só uma ideia futura, houve bem mais dificuldades para a apropriação desses conteúdos.
Entretanto, na maioria das entrevistas, observou-se o aspecto positivo do referido período, tendo sido constatado o contrário em apenas uma das dez entrevistas. O que de deveu ao fator de que, para o referido professor, o aspecto negativo da experiência vivida pelas aulas

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

remotas, ocorreu por conta da natureza de suas disciplinas. Uma vez que necessitaria de mais contato com as telas/ecrâs de seus alunos.

Apesar deste detalhe, o referido professor acredita e futuras possibilidades de uma maior positividade em relação a questão levantada, quando da apropriação de novas ferramentas que venham a facilitar a prática digital de forma mais efetiva em suas disciplinas.

Em todas as entrevistas ficou clara a necessidade de maiores investimentos, tanto institucionais quanto governamentais como em relação aos acessos de internet por exemplo. Tanto para discentes como para docentes.

Também em todas as entrevistas foi relatado sobre a questão de um maior apoio institucional para as questões que envolvem a saúde mental dos agentes envolvidos.

A referida pesquisa permitiu uma ampla visão das necessidades de docentes e discentes, como também o conhecimento das melhores práticas de modo a sanar tais dificuldades.

No caso de Portugal, outra mais valia se deu pela oportunidade das visitas presenciais realizadas nas diversas IESs, por ocasião da realização das entrevistas, o que permitiu um maior entendimento sobre as diferentes formas de gestão institucional, bem como uma maior aproximação dos docentes envolvidos nas entrevistas. Sendo este fator, de grande valor profissional e acadêmico. Fator fundamental para futuras propostas de parcerias e cooperações.

Parcerias e cooperações que possam coexistir em favor de um amadurecimento das práticas pedagógicas necessárias para este novo mundo educacional, com o qual já temos nos deparado, principalmente nos últimos dois anos.

Desta forma, a Educação poderá melhor cumprir o seu papel de agente facilitadora do crescimento e desenvolvimento de pessoas, instituições, países. Transformando-se a partir de seus próprios desafios, re-inventando-se. Tendo a Educação Digital como esse vetor de avanço institucional, através da inclusão digital de discentes e docentes nos lugares mais remotos. Buscando uma educação de qualidade, que possa ir além da Agenda 2030 da ONU, por exemplo, pois requer maiores compromissos e comprometimentos por parte de todos os atores envolvidos.

Uma Educação Digital que possa ir além dos "muros" de suas instituições, que alcance os indivíduos que, por não estarem inseridos nos percursos acadêmicos, possam enxergar, na Educação Digital, possibilidades de se inserirem em mundos de conhecimentos que até então lhes pareciam inalcançáveis.

Esta pesquisa realizada por ocasião do estágio de Pós-Doutoramento no IEUL também permitiu o conhecimento acerca das várias instituições de ensino superior desses dois países, permitindo um maior entendimento sobre seus diferentes sistemas de ensino, formas de gestão acadêmica, sendo considerado aqui como um valor agregado, principalmente no contexto dos diferentes países de língua portuguesa. Um valioso contributo deste estágio pós-doutoral.

É importante destacar que, com as trocas de experiências vivenciadas durante as entrevistas, além dos laços profissionais evidenciados, futuras pesquisas ganham visibilidade no horizonte da Educação Digital no Ensino Superior, de modo a contribuir com a evolução constante que se faz necessária face a velocidade com que os avanços tecnológicos acontecem.

Futuras pesquisas poderão abranger novas Instituições de Ensino Superior e novas parcerias nacionais e internacionais, além do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em

Portugal e das Universidades Estácio de Sá e Veiga de Almeida, no Brasil. Portanto, caberá a comunidade acadêmica-científica buscar por novas parcerias de modo que as pesquisas no âmbito da promoção da Educação Digital nas Instituições de Ensino Superior, possam ganhar formas mais robustas, internacionais, a fim de contribuírem com o avanço da Educação, além do digital, integral.

Referências

CARVALHO, Ana Maria. Liderança Autêntica, Capital Psicológico Positivo e Criatividade dos Gestores Empresariais das Cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto D' Ouro – Vila Real, Portugal, 2014.

CARVALHO, Ana Maria. Resiliência e Liderança – Administrando diante da adversidade. Ed. Publit, Rio de Janeiro, 2007.

CARVALHO, Ana Maria. Mudanças na Prática Docente face à implementação do laboratório de informática. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática; 2000.

KENSKI, Vani. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. In: SPELLER, P., ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Org.). Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para próxima década. 2011-2020. Brasília: UNESCO / CNE-MEC, 2012.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROSADO, L. A. S.; FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S. Educação e Tecnologia na literatura acadêmica online em português. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Org.) Educação e Tecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala da aula invertida. In: Educar em Revista, ed. especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Diego Gudiño Zahinos[1]
Cristina Amante Botello[2]
Fátima Rosado-Castellano[3]
Isabel Porras Masero[4]

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han constituido la base para la organización de actividades académicas gracias a la fácil conectividad que proporcionan, dando lugar a una educación online, como alternativa para lograr los objetivos de la Educación Superior (Alania et al., 2020).

Tras la situación de pandemia mundial declarada el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) debido al COVID-19, los ciudadanos españoles fueron confinados en sus domicilios con movilidad limitada. Esto supuso que el tráfico en la red se disparase y con ello, el uso de las redes sociales, provocando efectos en los resultados académicos de los estudiantes (Tezer et al., 2020).

En consecuencia, esta situación de cambios e imprevisión ha dado lugar a que los profesionales de la educación busquen otras herramientas que pueden ser útiles en la enseñanza, como, por ejemplo, las redes sociales. Estas estructuras formadas en Internet han cobrado un protagonismo inmenso, hasta llegar al punto de que un gran porcentaje de la población las usa de manera diaria, según el Observatorio de Redes Sociales (2016).

El uso de las redes sociales digitales se está integrando como herramienta dentro de las aulas en el ámbito de la formación universitaria (Guzmán et al., 2017), sin embargo, Gallardo et al., (2015) afirman que los estudiantes no utilizan adecuadamente las redes sociales para actividades académicas, a pesar de tener un alto nivel en cuanto al uso de las tecnologías digitales. Por este motivo, la introducción de nuevas herramientas como apoyo al aprendizaje dentro de las aulas requiere de una formación, tanto por parte del profesorado como del alumnado, para su adecuada utilización.

Así, es una competencia clave que los estudiantes conozcan cómo pueden producir, difundir y consumir información de manera rápida, eficaz y eficiente (Arias et al., 2014). Para ello, es importante que tengan las habilidades necesarias para usar de manera correcta y eficaz todos los recursos digitales que se encuentran a su disposición, incluyendo las redes sociales, permitiéndoles la transformación de cualquier tipo de información en conocimiento.

Por esta razón, se han desarrollado en los últimos años diferentes investigaciones en las que se pone de manifiesto que el uso de redes sociales digitales mejora el rendimiento de los estudiantes, así como la interacción que se produce en el aula (Cabero et al., 2019).

[1] Universidad de Extremadura, dgudiza@unex.es.
[2] Universidad de Extremadura, camantebo@unex.es.
[3] Universidad de Extremadura, mfrosado@unex.es.
[4] Universidad de Extremadura, isabelpm@unex.es.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

En este sentido, las redes sociales online son, desde hace años, el objetivo de numerosos estudios de diferentes disciplinas que buscan teorías y estrategias de diverso tipo para explicar cómo funcionan, y promover así su empleo en Educación Superior, potenciando sus beneficios para la mejora de la docencia.

Objetivos

El principal objetivo que se pretende conseguir en este estudio es explorar el uso que ha realizado el profesorado universitario extremeño de las redes sociales en la Educación Superior antes y después de la situación provocada por la actual pandemia generada por el COVID-19, así como su utilidad para innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Para esta investigación, se ha seguido una metodología descriptiva, llevando a cabo una recogida de datos a través de una encuesta formalmente validada. Los participantes de este estudio se han seleccionado a través de un muestreo no probabilístico según disponibilidad. La ejecución de la investigación comenzó en el año 2019 y finalizó en el año 2021, y en ella han participado un total de 34 sujetos los cuales, 27 eran personal docente investigador y 7, estudiantes de tercer ciclo que pertenecían a diversos campos científicos: Social – Humanístico, Científico – Técnico, Educación y Biomédico.
Los sujetos participantes del estudio se encontraban realizando un curso de formación sobre el uso de recursos y herramientas TIC en el aula. Los objetivos que se pretendían conseguir con esta actividad formativa eran: 1) Introducir en el aula nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje; 2) Conocer distintas herramientas y recursos TIC, así como sus posibilidades para la docencia; 3) Crear contenido didáctico atractivo, a través del uso de recursos creativos que mejoren el aprendizaje y la motivación del alumnado y 4) Uso y distribución de materiales compartidos en la red para la obtención de recursos digitales en el contexto educativo.
Para acometer dicha investigación, se plantearon dos fases. En la primera, los participantes respondieron a un cuestionario a través de la herramienta *Quizziz,* que se les facilitó mediante de un enlace web. En la segunda, se llevó a cabo la acción formativa que estaba compuesta por un total de 6 horas en la edición del curso 2019-2020, y 10 horas en la edición del curso 2020-2021.
Algunas de las preguntas facilitadas en el cuestionario son las que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Preguntas del cuestionario en relación a la recogida de datos.

Preguntas	Respuestas			
¿Sueles innovar en tu aula?	Muchas veces	Ocasionalmente	Pocas veces	No, pero me gustaría
¿Consideras útil para tus alumnos innovar en el aula?	Sí	No		
¿Has usado alguna vez las redes sociales como herramienta educativa?	Sí	Alguna vez	Nunca	No, pero me gustaría

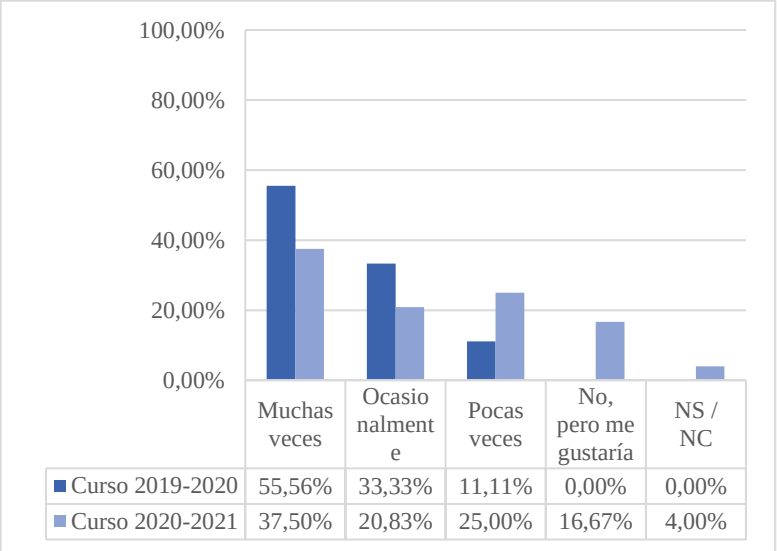
¿Has usado alguna vez una red social para compartir y difundir información con tus alumnos?	Sí	Alguna vez	Nunca	No, pero me gustaría
¿Has usado alguna vez una red social para comunicarte y realizar un seguimiento con tus alumnos?	Sí	Alguna vez	Nunca	No, pero me gustaría

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En la figura 1 puede apreciarse que un 37,5% del profesorado participante en el curso 2020-2021 declaró haber innovado con frecuencia en sus clases y el 20,83%, afirmó haberlo realizado de forma ocasional. En cambio, durante el curso 2019-2020, el 55,56% innovó de forma regular y el 33,33%, lo hizo ocasionalmente. Por otro lado, tenemos en la edición del curso 2019-2020 que el 11,11% del profesorado ha innovado pocas veces frente al 25% de la edición del curso 2020-2021. No obstante, aunque en la edición del curso 2019-2020, todo el profesorado participante declaró haber innovado, nos hemos encontrado en la edición del curso 2020-2021 que un 16,67% no llevó a cabo ninguna acción de innovación en el aula, pero le gustaría realizarla.

Figura 1. Resultados de la pregunta 1: ¿Sueles innovar en tus clases?



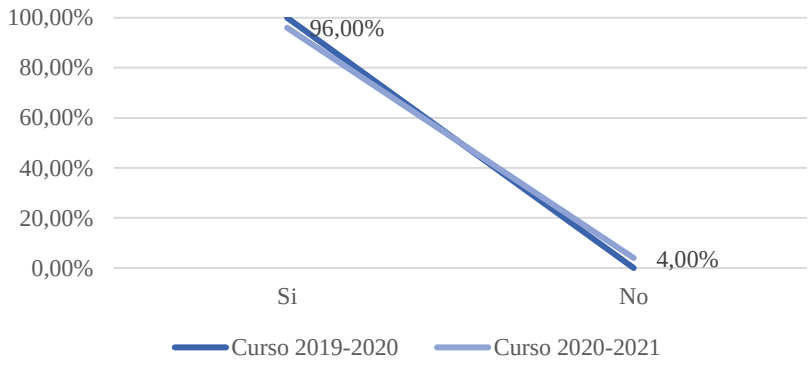
	Muchas veces	Ocasionalmente	Pocas veces	No, pero me gustaría	NS / NC
Curso 2019-2020	55,56%	33,33%	11,11%	0,00%	0,00%
Curso 2020-2021	37,50%	20,83%	25,00%	16,67%	4,00%

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, en la figura 2 se observa que el 100 % del profesorado de la edición del curso 2019-2020, considera útil innovar para sus alumnos en el aula frente al 96% de la edición del curso 2020-2021.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 2. Resultados de la pregunta 2:
¿Consideras útil para tus alumnos innovar en el aula?

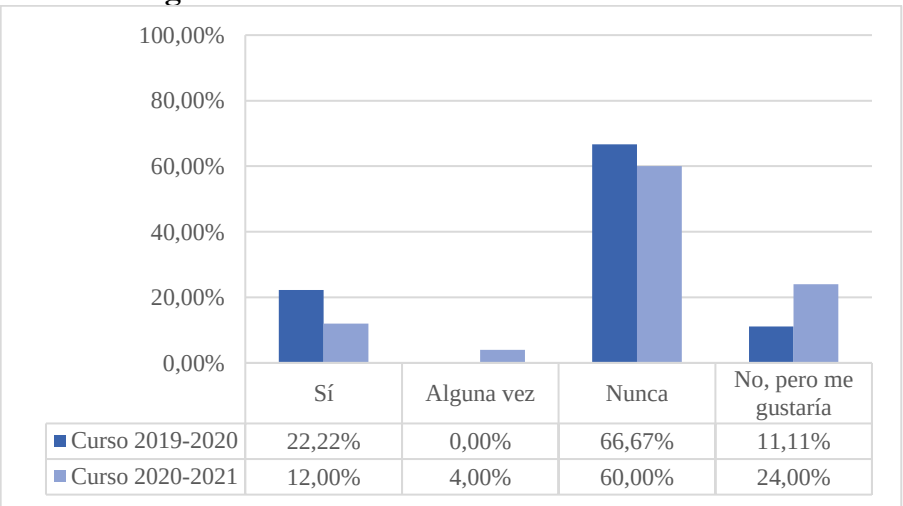


Fuente: Elaboración propia.

Adentrándonos en el principal objetivo de la investigación, que pretende explorar el uso que se ha realizado de las redes sociales en las aulas, antes y después de la situación provocada tras la actual pandemia generada por el COVID-19, hemos realizado una serie de preguntas relacionadas con este cometido.

Con respecto a si los sujetos han usado alguna vez las redes sociales como herramienta educativa, se puede apreciar en la figura 3, tan solo un 22,2% del profesorado que participó en el curso 2019-2020 y un 12% del profesorado que participó en el curso 2020-2021, lo han usado; frente al 66,67% y 60% que nunca lo han usado, en ambas ediciones. En cambio, un 11,11% del profesorado de la edición del curso 2019-2020 y un 24% del curso 2020-2021, no lo han usado, pero les gustaría.

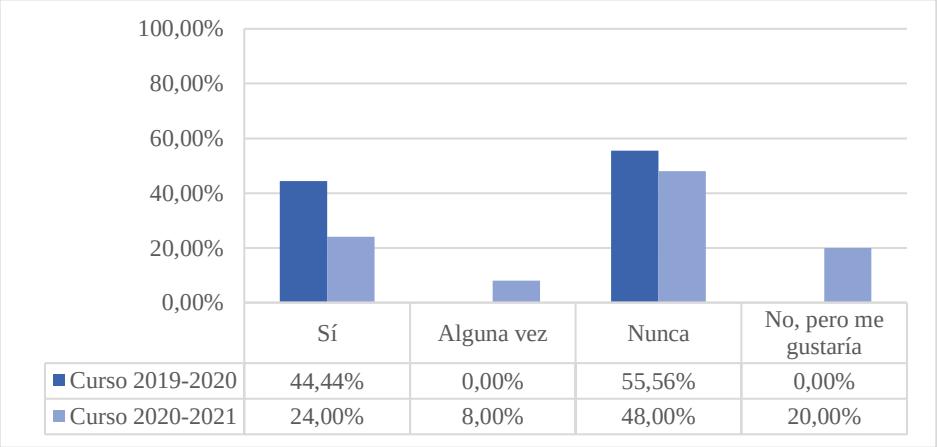
Figura 3. Resultados de la pregunta 3:
¿Has usado alguna vez las redes sociales como herramienta educativa?



Fuente: Elaboración propia.

En relación al uso de las redes sociales como herramienta para compartir y difundir información con el alumnado, hemos obtenido que el 44,44 % del profesorado del curso 2019-2020 y el 24% del profesorado del curso 2020-2021 sí las han usado para tal fin. En cambio, tenemos un porcentaje más elevado en cuanto al profesorado que nunca las han usado, concretamtente un 55,56 % en el curso 2019-2020 y un 48 % en el curso 2020-2021. No obstante, pese a no haberla usado, un 20 % del profesorado que participó en la edición del curso 2020-2021, les gustaría usarlas. Vease la figura 4.

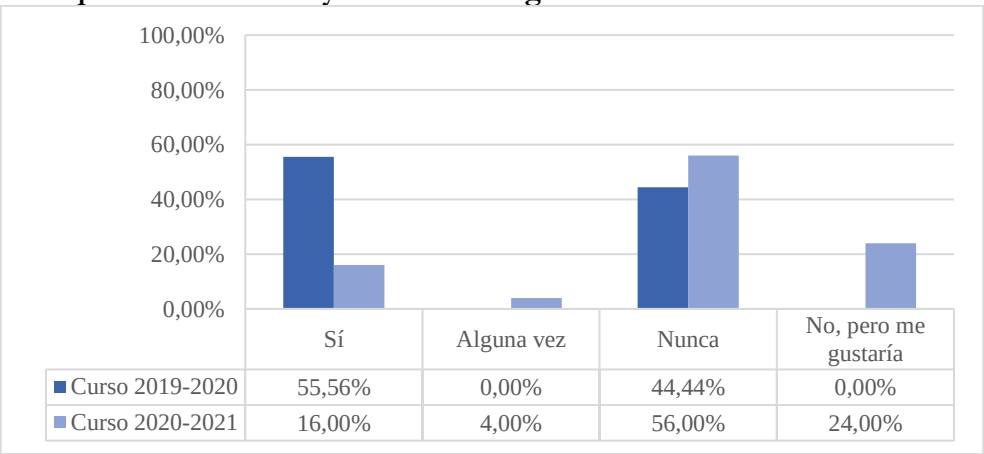
Figura 4. Resultados de la pregunta 4: ¿Has usado alguna vez una red social para compartir y difundir información con sus alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de las redes sociales como herramienta de comunicación y seguimiento con el alumnado, podemos observar en la figura 5 que la edición del curso 2020-2021, un 56 % del profesorado nunca lo ha usado frente al 16% que si lo han hecho. En cambio, en la edición del curso 2019-2020 un 55,56% si lo han usado frente al 44,44% que nunca lo han hecho.

Figura 5. Resultados de la pregunta 5: ¿Has usado alguna vez una red social para comunicarte y realizar un seguimiento con tus alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que la mayoría del profesorado ha innovado en sus prácticas educativas a lo largo de los dos cursos académicos dentro del aula. Aunque cabe mencionar que ha habido una evolución decreciente en cuanto al uso de métodos innovadores en el aula referentes a la edición del curso 2020-2021. Tal es así, que resultan contradictorios estos resultados con los que se obtuvieron en cuanto a si se considera útil innovar en el aula, pues la totalidad del profesorado participante en el curso 2019-2020 (100%) lo consideraba así, al igual que la casi totalidad del profesorado participante en el curso 2020-2021 (96 %).

Así pues, las redes sociales como herramienta educativa es un recurso que aún está por explotar en las aulas y explica que más de la mitad del profesorado que ha participado en ambas ediciones, nunca lo hayan usado.

Por otro lado, este estudio revela que la mayor parte de los sujetos participantes de la edición 2019-2020 (55,56 %) y de la edición 2020-2021 (48%), nunca lo han utilizado para compartir y difundir información con sus alumnos en el contexto educativo. Al igual ocurre con que las redes sociales no se suelen usar en el aula para comunicarse y realizar un seguimiento con el alumnado.

Como conclusión puede establecerse que, aunque es frecuente el uso de medios innovadores por parte del profesorado, aún hay herramientas, como las redes sociales, que necesitan ser exploradas en profundidad para encontrarle una utilidad didáctica con el alumnado. Por ello, sería conveniente desarrollar acciones formativas que proporcionasen conocimientos suficientes en cuanto a esta cuestión, y que ayudasen a obtener una serie de competencias con el propósito de utilizar esta tecnología como un recurso tecnológico en el aula.

Por otra parte, cabe mencionar las limitaciones del estudio, pues resultan pocas las preguntas que se han realizado para obtener una idea del uso que ha realizado el profesorado universitario de las redes sociales como herramienta didáctica, antes y después del COVID-19. Por tanto, se sugiere replicar el estudio incluyendo más preguntas y seleccionando una muestra más amplia a través procedimientos que permitan generalizar los resultados.

Referencias

Alania, R., Llancari, R., Rafaele, M. y Ortega, D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium. Revista Científica de Ciencias Sociales, 4*(2), 111-130. https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669

Arias, M., Torres, T. y Yanez, J. C. (2014). Development of digital skills in higher education. *Historia y comunicación social, 19,* 355-366.

Cabero, J., Del Prete, A. y Arancibia, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre el uso de redes sociales y trabajo colaborativo. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 35-55.

Gallardo, E., Marqués, L. y Bullen, M. (2015). Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *12*(1), 25-37.

Guzmán, A. P., Hernández, E., Mendoza, J., García, A. M. y Rueda, K. (2017). *Las competencias tecnológicas de los estudiantes: mecanismo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las IES* [comunicación]. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación de la Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

Observatorio de Redes Sociales (2016). *The Cocktail Analysis*. VIII Ola. https://bit.ly/3u51SeS

Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U. & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives 10*(3), 142-156. https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

COMPETENCIAS TIC DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DEL USO DE PERFILES DE AUTOR EN BASES DE DATOS CIENTÍFICAS

María Jesús Fernández Sánchez[1]
Lucía Pérez Vera[2]
Isaías González Pérez[3]

Introducción

Actualmente en el ámbito de la actividad científica se aprecia un constante incremento de la producción y el intercambio de conocimiento, destacando la implicación que los medios digitales tienen en este proceso.
Las investigaciones de Barrueco (2013) y Genovés (2017) muestran que es esencial la correcta identificación de los diferentes autores con sus correspondientes datos académicos, producción y sus indicadores métricos, otorgando visibilidad y reconocimiento al trabajo de un investigador.
Los identificadores de autor son los códigos bien numéricos o alfanuméricos que han sido asignados a cada investigador, impidiendo la equivocación en la identificación de cada trabajo con su autor, mientras que los perfiles de autor son el conjunto de datos que agrupan toda la actividad investigadora y la producción científica de cada investigador, (Lorenzo y Pastor Ruiz, 2012).
Teniendo en cuenta la investigación de Genovés (2017), el motor de toda actividad científica, generadora de conocimiento, es su comunicación y es por ello por lo que académicos y científicos utilizan con mayor frecuencia perfiles de autor generados en diferentes plataformas y redes sociales con la finalidad de difundir su currículum y contactar con otros investigadores de su campo de estudio como del mismo modo se indica en los estudios de Gardner & Inger, (2016) y Priem et al., (2011).
La influencia e importancia de las redes sociales en el ámbito científico fue calificada en 2010 como Investigación 2.0 por Prim et al., (2010), siguiendo con la repercusión de las redes sociales, Arévalo et al., (2016) indicaron que en su investigación las herramientas más utilizadas para buscar literatura profesional fueron Schoolar en un 92% de los casos, seguido de Web of Science en un 47%, PubMed un 45%, Scoupus un 29%, Mendeley un 22% y en WorldCat un 20%. Del mismo modo, indicaron con un 53% que los investigadores daban visibilidad a sus investigaciones depositándolas en el repositorio de su propia institución, pero la mitad afirmó que también lo hacen en plataformas que como ResearchGate para difundir sus investigaciones.
Por último, en las plataformas que se recogen la trayectoria científica, la mayoría de las veces evaluación de las investigaciones están basadas en valoraciones de expertos que suelen ser estrictamente métricas cuantitativas al estar sujetas y esto puede suponer un problema en el que se distorsiona el panorama académico si se emplea mal, por un exceso de motivación a publicar artículos ante otras valiosas contribuciones al conocimiento según Hicks et al.,

[1] Dra. Universidad de Extremadura, mafernandezs@unex.es
[2] Estudiante de doctorado, Universidad de Extremadura, luciapv@unex.es
[3] Dr. Universidad de Extremadura, igonzp@unex.es

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

(2015), por ello, son varios los autores que fomentan tener en cuenta aspectos cuantitativos y a su vez, cualitativos, en los procesos de evaluación (Wouters y Rijcke, 2014). Por ello, es posible plataformas como Google Schoolar recojan diferentes tipos de publicaciones como preprints o tesis, que no aparecen en los índices de citas tradicionales como Web of Science o Scopus, mostrando así otro tipo de impacto (Aguillo, 2011).
Es por ello que, en el presente estudio se pretende analizar el uso, por parte del profesorado universitario, de perfiles de autor en bases de datos teniendo en cuenta que el uso de los perfiles de autor, en diferentes bases de datos científicas, es una práctica cada vez más habitual por parte de los docentes e investigadores, evitando confusiones con otros autores en la asociación de las publicaciones llevadas a cabo y dando a conocer estudios de interés recientes.

Metodología

En el presente estudio participaron 17 profesores y estudiantes de doctorado de la Universidad de Extremadura, España. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario creado *ad hoc* compuesto por 7 y fue administrado mediante la plataforma "Quizizz" en el mes de septiembre de 2021.

Resultados

Como podemos apreciar en la Tabla 1, y teniendo en cuenta la muestra del estudio, la mayoría de los profesores y estudiantes de doctorado, con un 88% tiene creado perfil en la plataforma Rearchgate, un 59% de los mismos tiene perfil en Google Scholar y, por último, la minoría con un 29% tienen perfiles en Scopus y en Pablons.

Tabla 1
Recuento de las bases de datos donde se tienen creados perfiles

Bases de datos	Recuento
Researchgate	15
Google Scholar	10
Scopus	5
Publons	5

En relación con el interrogante destinado a conocer si actualizan con frecuencia sus perfiles de autor, la mayoría de los entrevistados con un 76% afirma llevar a cabo esta acción, frente a un 24% que no suele actualizar con frecuencia sus perfiles de autor como queda recogido en la Tabla 2.

Tabla 2
Recuento sobre la frecuencia de actualización

Actualización frecuente	Recuento
Si	13
No	4

Teniendo en cuenta que la mayoría de la muestra suele actualizar con frecuencia sus perfiles de autor, sobre el siguiente interrogante: ¿Crees que es importante mantener actualizados tus perfiles de autor? En la Tabla 3 encontramos semejanzas en las respuestas obtenidas debido a que el 94% de docentes y estudiantes de doctorado consideran importante la actualización frecuente de sus perfiles en las diferentes bases de datos.

Tabla 3
Percepciones sobre la importancia de actualización

Considera importante actualizar	Recuento
Si	16
No	1

Con relación a si la muestra encuestada conocía la diferencia entre los perfiles de autor con código y los perfiles de autor sin código, los resultados recogidos en la Tabla 4 muestran como el 94% desconoce las diferencias entre los dos tipos de perfiles de autor, pues tan solo un sujeto de la muestra afirma conocer la diferencia.

Tabla 4
Conocimiento sobre la diferencia de los perfiles de autor con código y sin código

Conoce la diferencia	Recuento
Si	1
No	16

A la hora de conocer las bases con perfiles de autor sobre las cuales la muestra analizada presenta mayor satisfacción, los datos obtenidos reflejan que, la base con mayor satisfacción es Researchgate con un 47%, seguida de Google Scholar con un 35% y, por último, Scopus con un 18% sobre el total como se observa en la Tabla 5. El resto de las bases de datos no obtuvieron ninguna puntuación.

Tabla 5
Recuento según la satisfacción de las bases de datos

Bases de datos	Recuento
Researchgate	8
Google Scholar	6
Scopus	3

Con respecto a los datos de las citas o índice-h entre otras métricas, el siguiente resultado, recogido en la Tabla 6, llama la atención debido a que tan solo un 12% de los encuestados ha hecho uso de los mencionados valores proporcionadas por las bases de datos en la presentación de sus méritos, ya sea para alguna beca o proyecto de investigación o, para la solicitud de alguna plaza, frente a un 88% que indica no usar estos datos.

Tabla 6
Uso de los índices proporcionados en las bases de datos

Uso de métricas	Recuento
Si	2
No	15

En relación con los datos anteriores, se encuentran semejanzas en los resultados obtenidos en el siguiente interrogante "¿Has incluido el código o URL de algún perfil de autor para alguna solicitud de plaza, ayuda de investigación o beca?", pues una minoría, un 29% ha hecho uso de su código o URL en alguna solicitud, frente a un 71% que nunca los ha empleado como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7
Recuento del uso de códigos o URL

Uso de código o URL	Recuento
Si	5
No	12

Discusión y conclusiones

La comunicación científica cobra gran importancia en la visibilidad y reconocimiento de cada una de las investigaciones llevadas a cabo por cada investigador y sin duda alguna, actualmente se ha extendido el uso de medios digitales, métricas, identificadores y perfiles de autor al igual que indica Genovés (2017), aunque cabe destacar que se encuentra diferencias con el correcto conocimiento de la importancia en relación con los estudios de Gardner & Inger, (2016) y Priem et al., (2011) debido a que la mayoría de la muestra de este estudio desconoce la diferencia entre perfil de autor con código y perfil de autor sin código.

Los resultados muestran que las nuevas herramientas facilitan la identidad digital y generan visibilidad, utilizándose a su vez como apoyo a la reputación de los investigadores y por ello, son tan empleados, últimamente, los perfiles de autor ya que conectan cada investigación desarrollada con su correspondiente autor y por ello, la mayoría de la muestra del estudio considera importante el uso de las redes sociales y su frecuente actualización, destacando Researchgate, Google Scholar y Scopus como las más utilizadas en sintonía con el estudio de Arévalo (2016) y del mismo modo, son las que mayor satisfacción han recibido.

En este estudio se aprecia la importancia de las nuevas herramientas para la difusión del conocimiento científico de los investigadores, pero a pesar de las múltiples ventajas que generan los perfiles de autor, la cantidad de uso o actualización continúa siendo baja y más aún en lo que respecta al uso y referencia de las métricas, para las cuales, en sus evaluaciones, deberían tener en cuenta aspectos cualitativos y no solo cuantitativos, de acuerdo con Wouters y Rijcke, (2014) puesto que como define la Ley de Goodhart *"cuando una medida se convierte en un objetivo deja ser una buena medida"*.

Continuando con las métricas, tan solo una minoría de la muestra ha referenciado su código o URL de las métricas generadas en las bases de datos científicas, dato que puede ser causa

de lo argumentado por Aguillo, (2011), pues hay plataformas en las que no aparecen los índices de citas y por ello no se suelen tener en cuenta los proporcionados en otras bases.
Para finalizar, es esencial desarrollar acciones formativas que posibiliten la profundización en conocimientos sobre los perfiles de autor en bases de datos científicas para un aprovechamiento funcional de las mismas.

Referencias

AGUILLO, I. (2011). Is Google Scholar useful for bibliometrics? A webometrics analysis. *Scientometrics* [en línea], Disponible en: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11192-011-0582-8.

Arévalo, J., Subirats Coll, I. y Martínez Conde, M. (2016). *Informe APEI sobre acceso abierto*. (Informe APEI; 2). Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.
Barrueco, J. (2013). RePEc o cómo proveer servicios de valor añadido a una comunidad de investigadores. *Métodos de información (MEI),* II Época, *4*(6), 5-15. https://www.doi.org/10.5557/IIMEI4-N6-005015

Gardner, T. & Inger, S. (2016). *How readers discover content in academic publications*. Renew Training. How readers discover content in academic publications. ISBN 978-0-9573920-4-5
Genovés, P. (2017). Perfiles de autor en repositorios institucionales. *Palabra Clave (La Plata)*, *7*(1) https://doi.org/10.24215/18539912e033

Hicks, Diana & Wouters, Paul & Waltman, Ludo & de Rijcke, Sarah & Rafols, Ismael. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. Nature. 520. 429-431. 10.1038/520429a.

Lorenzo Escolar, N. y Pastor Ruiz, F. (2012). Un análisis de los principales sistemas de identificación y perfil para el personal investigador. *Aula abierta*, *40*(2), 107-118.

PRIEM, J., TARABORELLI, D. y GROTH, P. (2010). Alt-metrics: a manifesto. *Alt-metrics* [en línea], Disponible en: http://altmetrics.org/manifesto/.

WOUTERS, P. y COSTAS, R. (2012). *Users, narcissism and control - tracking the impact of scholarly publications in the 21st century*. SURFfoundation

NOVOS MOVIMENTOS CURRICULARES EM UMA DISCIPLINA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vânia Cristina da Silva Rodrigues[1]

Introdução

> Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar; de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores. Para a modelização dominante […] essa concepção do desejo é totalmente utópica e anárquica (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 215-216).

Este texto tem por objetivo mobilizar a teoria de Deleuze e Guattari para problematizar o que se tem desejado nos currículos de formação de professores de matemática e como o desejo pode ser tomado de outros modos ao se considerar o encontro de alunos(as), enquanto estagiários(as), com movimentos coletivos.

As linhas de escrita se compõem a partir das escritas dos(as) alunos(as) em formação, produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado, quando eles(as) puderam relatar as possibilidades e dificuldades do desejar no currículo e como os desejos produzidos na coletividade deram fluxo à outras criações curriculares. O material foi constituído a partir dos registros dos(as) alunos(as) enquanto estagiários(as) do curso de Licenciatura em Matemática em uma escola pública do Ensino Básico do Estado de Minas Gerais.

Os(as) estagiários(as), operando em uma *política de narratividade* entendida "como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece" (PASSOS, BARROS, 2015, p. 151), ecoam em seus escritos as formas como os agenciamentos constituídos no período do estágio produziram pensamentos outros que envolveram a escola, o currículo e, particularmente, as suas formações. Tais produções discursivas foram realizadas sob a orientação da autora deste artigo, em qualidade de professora da disciplina, procurando problematizar o que afetou os(as) estagiários(as) a tal ponto que entornou em suas escritas.

A proposta deste trabalho parte da ideia de que o currículo é mais que uma seleção de conteúdos e que tal seleção diz muito sobre quem se quer "formar", pode-se pensá-lo como um potente instrumento na construção de sujeitos desejáveis, "afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo" (SILVA, 2005, p. 15). Os textos curriculares ao assumirem um papel regulatório produzem apagamentos de subjetividades e multiplicidades culturais, ou seja, produz "modos de existência" (DELEUZE, 2013, p. 120).

Os textos curriculares teorizam e produzem uma narrativa que prescreve como a educação deveria ser, a educação por sua vez, segundo Hall, se dá pela imposição de normas e valores que regulam as ações das pessoas. O autor ainda destaca que

[1] Professora do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: vania.rodrigues@uftm.edu.br.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

> [...] a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a "cultura" – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 41).

A educação desempenha seu papel a partir das ações enredadas no território curricular, ou seja, a produção de identidades perpassa centralmente pelo currículo. A partir de Deleuze entendemos que território não se reduz a um espaço físico, ou a um conjunto de ações, mas é algo processual, em constante movimento e produção, requer aprendizagens de olhares, com calma e atenção.

Assim, os currículos descrevem e propõem como poderia ser um comportamento desejável de um cidadão dito "qualificado e produtivo" para a sociedade por meio de discursos que compõem processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o currículo pode estar estreitamente relacionado com a produção de desejos a favor de uma engrenagem neoliberalista fortalecendo um modo de existir no mundo. No que se refere a formação docente, por exemplo, formar "um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto de sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador" (CUNHA, 2004, p. 18). Em diálogo com Deleuze (1998), Deleuze e Guattari (2011), Deleuze (1997), Spinoza (2009), Paraíso (2009, 2010, 2015), Carvalho (2016), dentre outros, argumenta-se que o desejo, entendido como processo e produção e não como falta, impulsiona e expande a força de ação coletiva na/da escola, para criar resistências às políticas neoliberais e neoconservadoras e inventar novos movimentos curriculares. O "desejo, assim visto, é construtor, constrói mundos, subjetividades, realidades [...] se faz em agenciamentos [...] produzem sentidos" (COELHO; FARINA, 2010, p. 203), além disso, torna-se potência, força subversiva revolucionária. É coletivo e nasce dos encontros e/ou das relações estabelecidas, por exemplo, no contexto escolar.

Os currículos e a produção de sujeitos desejáveis

Spinoza (2009), em seus estudos sobre os afetos, propõe uma definição de desejo que abriga os esforços, impulsos e apetites que variam de acordo com os encontros entre corpos. Spinoza explica que "o desejo de um indivíduo discrepa do desejo de um outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da do outro" (SPINOZA, 2009, p. 57). A partir dessa afirmação Spinoza, segundo Merçon (2013, p. 31)

> [...] transforma a maneira como a noção de essência vinha sendo concebida na tradição. Ao invés de atribuir traços universalizáveis à essência humana (racionalidade, sociabilidade etc.), o filósofo se refere à singularidade dos indivíduos com o intuito de defini-los.

Para Spinoza o desejo, o esforço para perseverar a vida, é essência do homem, mas é essência em movimento, já que o desejo acontece quando se dá o encontro de corpos. Ele ainda propõe que esse desejo pode ser com ou sem consciência e se movimentam de modo instável

tendendo à tristeza ou alegria, como afetos primários, desmembrando-se também em outros muitos afetos.

> Compreende-se, aqui, portanto, pelo nome de desejo todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado e que, não raramente, são a tal ponto opostos entre si que o homem é arrastado para todos os lados e não sabe para onde se dirigir (SPINOZA, 2009, EIII - DA 1).

Mesmo com toda a instabilidade, Spinoza demonstra que é pelo desejo que o homem age. Nesse sentido, a partir de Spinoza, Merçon destaca que

> O encontro com novos objetos talvez não seja, porém, condição suficiente para uma modificação de forma como desejamos. A exposição a coisas e contextos distintos do que dos que costumamos experenciar pode muitas vezes nos levar apenas à propagação de nosso passiva ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por esse motivo, é importante enfatizar que a chave para a ativação do desejo não se encontra nas coisas que nos afetam, mas justamente, na relação que estabelecemos com elas (MERÇON, 2013, p. 34).

E, por isso, a importância de estudar os afetos, os desejos.
A partir destas ideias, Deleuze e Guattari (2011) propõem outras discussões sobre o desejo, relacionando-o às máquinas sociais, em especial ao capitalismo. Segundo Silva (2000) os autores através deste novo conceito de desejo desvinculado da falta, retiram o desejo de sua articulação limitada ao sujeito e suas subjetividades, para lançá-lo no âmbito político e social. Em outras palavras não existe sujeito de desejo, o desejo não e algo estático e produzido por uma estrutura pré-determinada. "Não se trata de o adaptar de o socializar, de o disciplinar, mas de o ligar de tal maneira que o seu processo não seja interrompido num corpo social e que produza enunciações coletivas" (DELEUZE, 2010, p. 337).
Nesse sentido, para Deleuze e Guattari o desejo é revolucionário, uma vez que consiste na construção de máquinas que, se inserindo no campo social, são habilitadas a se lançar, a fazer saltos, provocando deslocamentos e fissuras no tecido social. Desse modo, "vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre em um conjunto" (DELEUZE, 1998). Um conjunto de diferentes elementos que produzem algo em comum. Um comum que cria outros possíveis, outras realidades. No entanto, tal desejo é deslocado pelas máquinas sociais ao colocar em risco modos de existência conservados na sociedade.
A partir de Deleuze e Guattari (2011) é possível perceber o quanto os desejos deslocados pelas máquinas e pelas estratégias neoliberais associam-se a ideia de falta e, portanto, enfraquecem ou conservam ações políticas e sociais. Essa ideia do desejo como falta foi produzida pelos mecanismos de captura, de dominação para normalizar o próprio desejo, com a intenção de controlar os nossos corpos.
Tratar o aluno, professor e estagiários como personagens desejáveis a partir de descrições curriculares é torná-los imperfeitos e incompletos, e assim, contribuir para uma estratégia eficiente que os molda a favor de uma engrenagem social. Assim, tomar o desejo pela falta é interessante para conservar um modo de existir na modernidade.
As qualificações necessárias ao aluno e/ou professor desejável parecem ser elementos que faltam aos sujeitos antes mesmo de entrarem no ambiente escolar, seja na formação enquanto aluno, seja na formação profissional do professor sempre responsabilizado pela

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

aprendizagem do outro. Parece que aos personagens escolares *desejáveis* por um currículo de matemática sempre falta algo para que possam ser cidadãos em um mundo moderno. Trata-se então, de profissionais que nunca estão completos.
Ao currículo cabe completar-lhes com conhecimentos úteis e válidos em uma época. O que se *deseja* formar, então, é algo *que falta* à tais indivíduos. Guattari e Rolnik (2000) reforçam a ideia de que nunca se deseja algo ou alguém, para eles o desejo é sempre conjunto, esse fato também fica evidente em uma entrevista de Deleuze a Claire Parnet, quando destaca que:

> Quando uma mulher diz: desejo um vestido, desejo tal vestido, tal *chemisier*, é evidente que não deseja tal vestido em abstrato. Ela o deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (DELEUZE, 1997).

Deslocando para as discussões curriculares, podemos dizer que ao desejar que estudantes sejam cidadãos conscientes, críticos, saudáveis, eficientes, empreendedores etc., deseja-se muito mais do que o estabelecimento de normas morais ou comportamentos isolados, deseja-se a manutenção de uma sociedade, de um modo de existir. A partir dos currículos prescritos, desejamos uma vontade que é produzida por outros, produzida por uma engrenagem neoliberal, que contribui de forma direta ou indireta, no nosso entendimento, com a produção de corpos dóceis.
Há toda uma produção discursiva do sujeito em falta que parece ter capturado a formação de professores, que nos remete ao seguinte questionamento: outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas?
Nesse sentido, trazer a questão do desejo para o debate referente a formação do professor de matemática pode ser um potente instrumento para desnaturalizar caminhos percorridos há tanto tempo e para inventar outras formas de formação. Tendo em vista que um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares.

É possível desejar um outro currículo para essa formação docente?

Um outro desejo curricular é possível? Outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas. Nesse sentido concordamos com Paraíso (2015) quando argumenta que não há um método para fazer desejar em um currículo, mas é possível construir no currículo encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida. Ainda, que conforme destacam Deleuze e Guattari (2011) que o difícil não é conquistar o que se deseja, o difícil é desejar.
Guattari e Rolnik (2000) questionam o desejo útil, castrado ou enquadrado para a sociedade. Para eles o "desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre modo de construção de algo" (p. 216), portanto outra forma de organizar a sociedade é possível.

> É perfeitamente concebível que um outro tipo de sociedade se organize, a qual preserve processos de singularidade na ordem do desejo, sem que isso implique uma confusão total na escala da produção e da sociedade, sem que isso implique uma violência generalizada e uma incapacidade de a humanidade fazer a gestão da vida. É muito mais a produção de subjetividade capitalística - que desemboca em devastações incríveis a nível ecológico, social, no conjunto do planeta - que constitui um fator de desordem considerável, e que, aí sim, pode nos levar a catástrofes absolutamente definitivas (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 217).

Um movimento possível para não cair na sedução e entregar-se pela falta ao regime colonial-capitalista de Suely Rolnik (2018), é pensar o desejo no campo social e na coletividade. Romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo

> [...] implica contestar sua lógica nos currículos. Os alunos e professores não se compõem com signos, linguagens, conhecimentos e afetos por déficit ou carência e imaginar isso é muito frequente na perspectiva de aquisição de novas aprendizagens. Alunos e professores se compõem com um desejo, não como a tensão de um sujeito em direção a um objeto (lógica da representação do desejo), e com a sua possessão; com isso, não apenas não nos damos conta da realidade do desejo como tal ou de sua formação, mas também do desejo que ludibria a si mesmo (CARVALHO, 2016, p 442).

Para Guattari e Rolnik (2000), historicamente, foram expressões coletivas de desejo que quebraram formações políticas tradicionais. Um desejo coletivo que visa uma construção comum por meio de criação de diferenças, ou seja, criar fora do discurso habitual.

> Nesse sentido, um currículo que pense o desejo como acontecimento, deve afastar-se da intenção de querer a todo custo que um determinado objetivo seja alcançado. Precisa parar de reproduzir e, principalmente, de interpretar. Interpretar o/a aluno/a, diagnosticá-lo/a e classificá-lo/a, então nem pensar! (PARAÍSO, 2009, p. 280).

Tomar o desejo como produção e criação de gestos, imagens, ideias, ações é também propor novos modos de existência.

Ao mesmo tempo que o desejo pela falta é fabricado pela subjetividade capitalística, o desejo como produção por algum lugar escapa. Ao mesmo tempo que os currículos intencionam fabricar personagens escolares desejáveis, currículos-outros escapam quando o proposto não faz efeito, ou não faz sentido. Na coletividade, personagens escolares deixam de ser desejáveis pelo currículo e passam desejar em suas singularidades, aí então o "desejo cumpre sua função ética de agente ativo da criação de mundos" (ROLNIK, 2018, p. 65).

Apresentamos fissuras de um currículo produzido durante as manifestações em 2015, de uma escola estadual do Triângulo Mineiro, por melhoria de condições, um currículo-outro produzido pelos atravessamentos de desejos. Estagiários(as) do curso de Licenciatura em Matemática, docentes e estudantes da escola e a comunidade local em movimentos coletivos lançam mão de diversas ações para protestar, protestos com duração de quase 58 dias, contra a paralisação da construção da nova sede da escola.

Uma expressão de desejo que reuniu estagiários, a escola e a comunidade local para gritar *não* a um braço da subjetivação capitalista. "Já não há prescrições (faça desse modo), identidades

(sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo) (PARAÍSO, 2010, p. 601).
Se, como estrato molar, a escola se endurece em formas e linhas duras, de disciplina e exame, temos que, como agenciamento aberto a movimentos desejantes e afetos desterritorializantes, a escola também é um espaço de outros devires.

Fissuras possíveis em um currículo

As escritas aqui publicadas foram retiradas da produção de quatro estagiários(as) da disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado II, utilizou-se as letras EST seguidas de um número, como por exemplo EST-1, para identificá-los. Analisamos os registros dos(as) estagiários(as) advindos dos dispositivos de construção dos dados utilizados: diário de bordo, inventário institucional, relatório de estágio considerando os deslocamentos nos espaços habitados.
As considerações vêm para completar cenas e narrar situações do movimento engendrado na escola. Fragmentos ou parágrafos despedaçados que dão pistas de currículos movimentados pelo desejo não deslocado pelos dispositivos e máquinas capitalistas. Conforme desta Arroyo (2002, p. 32-33), [...] "sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo em movimento".
A escola objeto de discussão neste trabalho foi criada no final de 2010, para atender ao surgimento de núcleos habitacionais em bairros próximos, alguns dos quais o programa Minha Casa, Minha Vida do governo federal. A alternativa encontrada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), para que a escola desse início as suas atividades, foi adaptar a escola no segundo andar de um prédio comercial alugado, localizado a poucos metros de um posto de combustíveis às margens da BR-262. Por conta desta situação a escola, que iniciou suas atividades neste local em 2010, passou comumente a ser denominada por "Escola do Posto". No primeiro andar, funcionava um espaço comercial, com lojas de conveniência, farmácia, casa de ração e lotérica e a sala de professores e biblioteca da escola, no segundo andar as salas de aula, a sala da direção e secretaria da escola.

> Não tem ventilação, no calor é muito quente. E o que tem sido feito? Nada, ninguém se importa. São alunos de periferia, porque alguém se importaria. Várias notas nos jornais da cidade, pessoal do sindicato veio segundo a diretora veio falar com alunos e pais, mas nada, simplesmente nada tem sido feito. Fico pensando como nós enquanto estagiários poderíamos ajudar, mostrar efetivamente que nos solidarizamos com eles, com suas reivindicações. [...] O que os olhos não veem o coração não sente, a população precisa conhecer a situação da escola. [...] É, e o barulho é difícil para o professor trabalhar (EST-2).

> Não tem como não ficar indignado! Eu ouvi em algum lugar que muitas vidas dependem da escola para fazer de suas vidas uma vida vivível! Eu acredito que a escola tem o propósito de tornar as diferentes vidas existentes em vidas vivíveis. [...] Fazer estágio nessa escola me mostrou que eu me distraio do meu propósito de não deixar que a injustiça, a tristeza e o sofrimento me sejam indiferentes (EST-4).

No período em que os alunos desenvolveram o estágio a escola atendia mais de 540 alunos em três turnos, sendo que as crianças do ensino fundamental estudavam no período da tarde. A merenda era preparada em uma sala improvisada no corredor, que também era o pátio dos

alunos, neste espaço os estudantes comiam e passavam o tempo do recreio. Como as salas de aula foram improvisadas a partir de salas de escritórios, a escola não possuía banheiros independentes, cada sala tinha seu banheiro o que segundo professores e alunos esse fato ocasionava uma série de transtornos e constrangimentos. Além do constante movimento e do barulho, os professores, alunos e estagiários destacavam o forte cheiro de gasolina e o fato do posto de combustíveis ter sido alvo de dois assaltos.

Após a doação de um terreno em 2014 deu-se início as negociações para a construção da nova sede da Escola do Posto. O fato de o terreno proposto para construção da escola estar localizado distante dos bairros que a escola atendia acabou gerando uma série de manifestações no sentido de que a escola fosse construída em um local estratégico, que pudesse atender a comunidade que majoritariamente se utilizava dos seus serviços. Finalmente as obras tiveram início, contudo faltando cerca de 40% para a conclusão da construção da escola as obras foram paralisadas, sem previsão para retomada, fato que gerou uma série de manifestações que foram acompanhadas pelos estagiários(as) da disciplina de Estágio Supervisionado.

Os(as) estagiário(as) do curso de Licenciatura em Matemática em movimentos coletivos participaram da organização de uma série de protestos que tiveram a duração de 58 dias. Uma expressão de desejo que reuniu pais, alunos, professores, estagiários e a comunidade a gritar *não* a um braço da subjetivação capitalista.

O primeiro movimento, por parte dos(as) estagiários(as), foi produzir diários de bordo para registrar, questionar e refletir sobre os espaços, experiências, afetos e relações do percurso que permeiam as implicações, experimentações, intervenções e a formação do futuro professor. Os diários de bordo condizem com os registros das experiências ocorridas durante a realização do Estágio Supervisionado, período que incluiu a navegação pela comunidade, por meio de encontros e diálogos com professores, pais alunos e colegas da turma e participação nas manifestações.

Os(as) estagiários(as) foram atravessados pelas lutas daquela comunidade que se movimentou no sentido de que seus filhos(as) pudessem ter um local digno para estudarem.

> Foi um choque quando me deparei com a escola a primeira vez. Uma escola em um posto de gasolina, como assim? Já tinha ouvido falar da escola, mas ainda assim foi um choque, quase desisti de fazer o meu Estágio lá. Só levei avante porque já tinha combinado com três amigas, não podia dar para trás. A sala de professores ficava no andar térreo entre a farmácia e loja de conveniência. [...] Os alunos para fazerem as aulas de Edição Física utilizavam uma quadra alugada, para qual eles devem se descolocar cerca de mais de quatro quarteirões. A biblioteca funcionava na sala de professores, não tinha um lugar adequado para o recreio dos alunos, uma coisa surreal, inacreditável. Fiquei pensando se fazer o Estágio nessa escola iria contribuir em que para minha formação, talvez me faça é desistir da profissão, com a qual já não estou muito aminado (EST-1).

Esses estudantes da escola tentavam mostrar a todos(as) e para quem quisesse ver, que sabem, sentem e veem os problemas da escola/educação que lhes é ofertada. Fugindo das tarefas programadas, da matéria posta os(as) estudantes e estagiários(as) escolhiam, planejavam outras coisas para compor o currículo: oficinas de teatro, literatura, cinema, poesia, debates. A partir de temas como: feminismo, racismo, funk, música, arte ou legislação.

Temas que escapam de um currículo que deseja preencher cidadão críticos e ativos para o mercado de trabalho.

> Nossa uma loucura total! Alunos, professores e pais na rua, parando o trânsito, lutando por seus direitos. Mostrando que lutar por uma educação qualidade e a justa, que lutar pela sua escola valia a pena. Podíamos sentir os olhares de aprovações e reprovações das pessoas que iam passando, mas estávamos lá. Alguns gritavam "Não têm o que fazer!" outros "É isso aí, lutem por seus direitos!" (EST-4).

> Tínhamos desejos, ansiedades e medos que ora nos potencializavam, ora nos paralisavam! [...] Existiram conflitos e tensionamentos relativos às diferenças de posicionamentos, formações pessoais, profissionais e institucionais. Foi preciso dialogar e trabalhar as diferenças! (EST-1)

> Apresentações culturais, debates tudo isso nos permitiu a nós estagiários (re)conhecer, enxergar esses alunos e professores, antes parece que eu não os via. Fiquei me perguntando por quê? [...] Foi bonito ver a força e a luta dessas pessoas e pensar que fizemos parte disso, que estávamos junto com eles e por eles nesta luta (EST-3).

Como aponta Gallo (2017, p. 84), "[...] os aprendizados não podem ser circunscritos no limite de uma aula, na audição de conferência da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasgam os mapas e podem instaurar muitas possibilidades". Defendemos essa concepção de educação porque nos leva a pensar, discordar, tensionar já que aí reside a multiplicidade das respostas que encontraremos, numa produção que se caracteriza pela singularidade diante da realidade que é multidirecional e multifacetada.

Criar práticas que partissem das próprias experiências dos alunos(as), encontros sensíveis. Pensar e discutir junto com eles(as), o que fazer, quais ações, quais atividades, quais experiências, sem modelos prontos. Uma busca caótica de organizar desejos com a intenção coletiva de defender direitos e lutar por um espaço, destinado a eles(as), pertencentes à uma comunidade, pertencentes à mesma região geográfica.

> E nós estagiários do curso de Licenciatura em Matemática? Nós lutando para esses alunos não terem que estudar mais naquela escola, com aquela precariedade, em condições terríveis. [...] Enquanto eles lutavam por melhores condições, exigindo também mais escuta dos seus desejos. Particularmente, sentia-me como uma barata tonta, sem saber que caminho seguir, como prosseguir, como me inserir, o que fazer. Cumprir o estágio ficou em segundo plano, tinha muito mais coisa em jogo (EST-3).

Estar na escola de outra maneira, perceber-se nela de outro modo que não foi imposto, é o mote inicial para primeiro, não querer ser mais governado assim e, segundo experenciar conduzindo de outras maneiras menos técnicas e mais ético-afetivas.

> [...] Esse é o grande problema da nossa formação não somos preparados para transgredir, resistir, experenciar, agir, lutar [...]. Além disso, nosso currículo não ajuda muito, muita matemática, sempre mais matemática. Acho que tem outras coisas para além do conteúdo que podem nos ajudar a nos tornarmos professor. [...] Desenvolver o estágio nessa escola e da forma como foi jogou por terra todas as certezas que eu tinha com relação a escola, os alunos, a direção. Me lembro de um conselho de um amigo que já se formou "quando chegar a escola não dá entrada para os alunos, chega com a cara séria e fechada, só assim eles vão te respeitar". E eu acabei cantando e dançando funk (EST-2).

Somos tomados pelo desejo, principalmente quando se trata de situações inéditas que possuem a força de nos impelir a querer. Eles(as)as estavam desejos(os)as do alargamento dos limites do possível no currículo. Os(as) estagiários(as) acabaram envolvidos(as) no desejo de criação de outras relações consigo mesmas. Há o desejo de marcar um percurso, processo que abriu espaço para problematizações por parte dos(as) estagiários(as): Que escola essa? Qual o papel do professor? Que Matemática é essa do currículo escolar e da formação? Como estou me tornando professor? Perguntas que mobilizaram olhares outros e escritas outras que aconteceram, também no espaço da universidade. "Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos […]" (DELEUZE, 2003, p. 42).

Escritas outras que também foram produzindo práticas de resistência, microevoluções, formação de professores de Matemática outras, que abrem margem para desnaturalizar o *natural*, um aprender pelos afetos, em que se manifesta um pensar que nasce e renasce para liberar a afirmação da diferença. Pois, como sintetiza Pelbart (2014, p. 252), o acontecimento consiste precisamente nisso: "uma mudança de perspectiva, de plano de existência".

Considerações

A partir de Deleuze e Guattari (2011) percebemos o quanto os desejos deslocados pelas máquinas capitalísticas e pelas estratégias neoliberais associam-se a ideia de falta e, portanto, enfraquecem ou conservam ações políticas e sociais. Foi também possível perceber o quanto os currículos são instrumentos potentes para que este enfraquecimento e conservação de estudantes e professores aconteça.

No entanto, outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas. Tomando o exemplo do movimento coletivo de uma escola estadual do Triângulo Mineiro em 2015, nota-se como os desejos produzidos na coletividade podem fissurar a engrenagem neoliberalista, ainda que pontualmente, e dar fluxo à outras criações curriculares. O desejo se construiu por agenciamentos entre estagiários(as) e os(as) professores(as) da escola, estagiários(as) e os(as) alunos(as) da escola, estagiários(as) e demais profissionais que trabalham na escola, um processo formativo em devir.

Entendemos que o Estágio Supervisionado permitiu uma incursão e o contato com a comunidade assistida pela escola, isso proporcionou (trans)formar seus saberes e a relação com a docência pelas intensidades e singularidades produzidas no território, pois o território é também produtor da orientação e da (trans)formação dos saberes e ações realizadas, que só são possíveis por meio dos corpos e afetações com a comunidade. Como afirmam Deleuze e Guattari, "[...] o corpo não é questão de objetos parciais, mas de velocidades diferenciais. Esses movimentos são movimentos de desterritorialização. São eles que 'dão' ao corpo um organismo, animal ou humano". (p. 26). De que nos serve o desejo se não nos rebelarmos para desacomodar o instituído e (re)inventar nossas memórias e escritas por aquilo que tutamos?

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CARVALHO, J. M. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

COELHO, D. M.; FARINA, J. T. Entre o moribundo e o embrionário: a escrita delirante. *In:* COSTA, Luciano B.; FOSENCA, T. M. G. (Org.). **Vidas do fora***:* habitantes do silêncio. Porto Alegra: Editora da UFRGS, 2010. p. 203-219.

CUNHA, M. A. A. **Guia do tutor**: pro-formação. 5 ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004.

DELEUZE, G. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevistadora: Claire Parnet. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV, Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459 min.

DELEUZE, G. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34; 2012. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica***:* cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HALL. S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre, 1997.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Revista Filosofia e Educação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, abr-set 2013.

PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PASSO, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V. ESCOSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PELBART, P. Por uma arte de instaurar modos de existência que não existem. *In:* FUNDAÇÃO BIENAL DESÃO PAULO. **Como pensar coisas que não existem. Como imaginar coisas que não existem. Como falar de coisas que não existem**. Livro da 31ª Bienal de Arte de São Paulo. São Paulo, 2014. p. 250-265. Disponível em: https://issuu.com/bienal/docs/31_livro_pt. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição***:* notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-edições, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

A ASCENSÃO DOS VALORES DE MERCADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDIVIDUALISMO NA SOCIEDADE E MERCANTILIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Wagner Pires da Silva[1]

As transformações que o capital sofreu nas últimas décadas concorreram para tornar o conhecimento uma das principais fontes de extração de mais-valia. Mas, uma vez que o conhecimento é uma construção coletiva, se fizeram necessárias a elaboração de um *corpus* teórico capaz de realizar a alienação do conhecimento e sua apropriação. O estímulo ao individualismo na formação e a diminuição do financiamento público para a educação superior e para a pesquisa, são fatores que contribuem para que a universidade relegue a segundo plano as demandas sociais, priorizando as demandas e valores do mercado. Este trabalho reflete sobre como os valores de mercado, cada vez mais predominantes na sociedade, influenciam nessa visão acerca da universidade pública e as alternativas que estas podem lançar mão diante das pressões por sua mercantilização.

A sociedade à imagem e semelhança do mercado

O mercado vem ocupando cada vez mais espaço na sociedade, considerado como uma das mais eficazes ferramentas para alocação e distribuição de recursos. Para muitas pessoas o mercado é um mero mecanismo, uma simples ferramenta, portanto, neutra. Mas não há neutralidade nos mercados, afinal,

> (...) eles corporificam certas normas. Pressupõem – e promovem – certas maneiras de valorar os bens que estão sendo trocados. (...). Os mercados deixam as suas marcas nas normas sociais. Muitas vezes, os incentivos de mercado corroem ou sobrepujam os incentivos que não obedecem a lógica de mercado (SANDEL, 2012, p.65).

Diferente do que os partidários do mercado costumam apregoar, no capitalismo, para além das funções alocativa e distributiva, o mercado é cada vez mais uma força estruturante da sociedade (FRASER; JAEGGI, 2020). Ou seja, os mercados, além de excluírem outras formas de distribuição e alocação da produção, moldam a própria sociedade à sua imagem.
A ascensão do neoliberalismo, a partir das últimas décadas do século passado, deixou esse aspecto estruturante bem mais claro. De fato, "os mercados – e os valores de mercado – passaram a governar a nossa vida como nunca" (SANDEL, 2012, p.11). Esses valores de mercado abrem espaço para uma ética e uma moral individualista, segundo as quais o indivíduo seria o único responsável por seu sucesso ou fracasso, afinal, em uma sociedade marcada pela propriedade privada, "a razão da existência pessoal deixa de ser a articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado" (LESSA; TONET, 2011, p. 78).

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista CAPES/DS E-mail: wagner.pires@ufpel.edu.br

A implementação de políticas baseadas no neoliberalismo busca adaptar as ações do Estado a um novo normativo baseado na lógica da concorrência, ao tempo em que estimula a adoção dessa lógica por toda a sociedade (DARDOT; LAVAL, 2017). O objetivo é

> (...) fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si (...). Considerado uma racionalidade governamental, e não uma doutrina mais ou menos heteróclita, o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p.34).

Mediando as relações entre Estado, indivíduos e organizações a lógica do mercado levaria a sociedade a deixar de possuir uma economia de mercado, para se tornar uma sociedade de mercado. Nesta o mercado e seus valores perpassariam a vida social em sua totalidade. Essa é uma mudança social profunda, afinal

> (...) uma economia de mercado é uma ferramenta – valiosa e eficaz – de organização de uma atividade produtiva. Uma sociedade de mercado é um modo de vida em que os valores de mercado permeiam cada aspecto da atividade humana. É um lugar em que as relações sociais são reformatadas à imagem do mercado (SANDEL, 2012, p.16)

É possível perceber a ampliação, na imprensa, nas mídias sociais e em outros espaços de formação de opinião, de vozes em favor de políticas públicas que implementem uma agenda com maior espaço de ação dos mercados em áreas de atuação tradicionalmente estatais. Presencia-se a "entrega dos assuntos humanos mais importantes ao mercado" (FRAZER; JAEGGI, 2020, p. 40). Isso subordina a vida social a estrutura de trocas de mercadorias. Abandona-se uma perspectiva política de debate e decisão coletiva para adotar um mecanismo impessoal, dito, neutro, cuja orientação é unicamente à valorização máxima do capital. Por isso cada vez mais espaços estatais e/ou públicos são substituídos por espaços mercantilizados.

Os neoliberais não desejam a supressão do Estado. Pelo contrário, o que se almeja é moldar o Estado de acordo com os interesses do Mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). Deixando mais claro, as políticas neoliberais necessitam que "o poder local em exercício gerisse os recursos econômicos e sociais de seu país em favor dos setores de produção mais rentáveis" (DUFOUR, 2008, p.127), por outro lado os governos devem "cessar de ter despesas improdutivas e reduzir o Estado a seu mínimo" (DUFOUR, 2008, p.127).

A iniciativa privada assumiria determinadas áreas, em geral as que possuem maior probabilidade de exploração lucrativa, enquanto o Estado se manteria em outras, mas atuando em uma lógica mercantilista. Saúde, educação, previdência social e outras ações sociais deveriam ser realizadas pela iniciativa privada, a qual providenciaria uma oferta, não apenas melhor que o Estado, mas, graças aos mecanismos de concorrência, a preços acessíveis a toda a população, universalizando os atendimentos, que, segundo o discurso neoliberal, são hoje restritos.

Em nome da defesa da individualidade e como forma de garantir a liberdade, principalmente a de escolha, assume-se abertamente o fim dos direitos, vistos, pela narrativa neoliberal, como prejudiciais à sociedade e, principalmente, à economia. Há, ainda, uma identificação forçada entre o Estado e sua atuação com a relativização da importância dos indivíduos nos regimes

totalitários (MARTINS, 2015). No entanto, alerta Dufour (2008), o individualismo exacerbado e a liberdade advinda dele não passam de ilusão, criada e habilmente manejada pelo ambiente midiático, que almeja inculcar a obrigação de consumir permanentemente. Essa concepção ultraliberal apenas "reduz a humanidade a uma coleção de indivíduos calculadores movidos apenas pelo egoísmo e em concorrência selvagem uns com os outros" (DUFOUR, 2008, p.156).

A ampliação da esfera privada e do individualismo, necessários para a ascensão do neoliberalismo, enquanto agenda diretiva da atuação do Estado, com a consequente diminuição do espaço público, acaba por golpear a democracia. Afinal, uma dita racionalidade científica, que exalta a técnica e aqueles que a dominam, é que deve elaborar as regras e normas a serem seguidas pela sociedade (CHAUÍ, 2013). Dessa forma, como notaram Frazer e Jaeggi (2021) não são mais os representantes eleitos pela população que estabelecem as medidas que devem pautar a atuação do Estado, mas o mercado, tomado como o ordenador racional por excelência.

> Logo, o pessoal político instalado é paradoxalmente usado para reduzir o político, isto é, destruir toda forma existente ou subsistente do Estado fiador da soberania econômica e do Estado-providência, ao vender as empresas públicas e ao "sanear" as despesas do Estado destinadas a manter um mínimo de bem-estar em favor das populações, notadamente nos setores-chave do social, da educação e da saúde (DUFOUR, 2008, p.127).

Assim, decisões que dizem respeito a toda a sociedade passam a ser tomadas de acordo com o desejo daqueles que tem o poder de influenciar o mercado. Essa faceta é perceptível nas formas que a educação tem sido ofertada atualmente.

Educação e neoliberalismo

O século XXI tem presenciado a ampliação da complexidade das sociedades capitalistas quer sejam as centrais, quer sejam as periféricas, graças ao acelerado desenvolvimento das forças produtivas, principalmente das chamadas tecnologias da Informação e comunicação. Quanto mais complexa uma sociedade maior é a necessidade por capacitação dos indivíduos (LESSA; TONET, 2011). Considerando que para o neoliberalismo a realidade não pode ser transformada (FREIRE, 2013), a educação só pode atuar para adaptar o educando a essa realidade imóvel, por meio do treino técnico indispensável à sobrevivência do mesmo. Além da equiparação a mero treino técnico, a concepção de educação neoliberal se utiliza ainda da associação de duas ideias sobre aprendizado que tem ganho espaço na atualidade:

> 1)Aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2008, p.9).

Nessa concepção, a educação deveria adaptar o indivíduo às mudanças da sociedade, sendo uma ferramenta a ser utilizada na competição por postos de trabalho, em outras palavras, o que desejam os neoliberais é "uma concepção educacional voltada para a formação, nos

indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (DUARTE, 2008, p.11). A realidade deve ser conhecida para saber que competências ela exige do indivíduo e não para ser criticada.

Diante desse quadro, a Educação, inclusive a Superior, é obrigada a focar na preparação para o trabalho, "fazendo com que o educando deixe de ser um fim em si mesmo e passe a ser apenas mais um instrumento para alimentar o mundo do trabalho" (DOMINGUES, 2016, p.58). Mas não é apenas a formação de mão-de-obra que o mercado vislumbra. Com o avanço das novas tecnologias no ensino e na pesquisa, já não se trata mais de operar as chamadas "fábricas de diplomas", instituições de qualidade discutível, dedicadas quase que exclusivamente a formar profissionais em cursos de graduação com baixo investimento. Agora, "abre-se um novo campo de acumulação de capital com a transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz" (LAVAL, 2004, p.33).

Constata-se que a Educação Superior sofre uma nova investida do capital pelo fato de que "a tecnologia é hoje o principal fator de produção. Isso desloca o capitalismo, porque o conhecimento tecnológico, diferente das máquinas e do trabalho físico, é imaterial" (DOWBOR, 2020, p.29). Uma investida que se propõe a alterar a lógica do fazer universitário para atrelá-lo ao mercado, socializando os riscos e os custos, mas mantendo os benefícios nas mãos do mercado. São tempos da ascensão de universidades guiadas pelo paradigma economicamente orientado (RUBIÃO, 2013).

A Educação Superior é convocada a adaptar-se à chamada sociedade do conhecimento. O novo deslocamento da acumulação capitalista é resultante das alterações provocadas por esta sociedade do conhecimento (DOWBOR, 2020), para a qual, o principal produto da atividade humana é imaterial: conhecimento, tecnologias, design. Pode-se dizer que há

> (...) uma economia nova repousando em leis muito diferentes das antigas, na medida em que o conhecimento é um fator de produção cujos rendimentos são crescentes, ao contrário do que ocorreu com os fatores "físicos" do capital e do trabalho: a utilização de uma unidade suplementar de informação, longe de diminuir a produtividade marginal dessa unidade tende a aumentá-la, em decorrência do caráter cumulativo do conhecimento (LAVAL, 2004, p.31).

Dito isso, pode-se entender o conhecimento como um bem não rival, ou seja, um bem que em vez de esgotar-se pelo uso, se amplia. E frise-se ainda que o uso também é coletivo, uma vez que a produção do conhecimento envolve o compartilhamento de informações e ideias, entre outros. Pode-se dizer que

> Ideias, conhecimentos e imaginação, sendo dádivas gratuitas da natureza humana, podem servir de importantes insumos de valor de uso para as tecnologias de produção. O posicionamento da imaginação humana no processo de trabalho é significativo. A imaginação humana, não importa quão fértil ou inquieta seja, não aparece do nada. Qualquer nova construção do conhecimento sempre surge no contexto de experiências existentes e formas diversas de compreensão e interpretação dessas experiências através de linguagem, conceitos, narrativas e histórias preexistentes (HARVEY, 2018, p.102-103).

Por isso o capital procurar atualizar por todas as formas os meios de apropriação por meio do controle da produção e da organização do conhecimento. O capitalista torna-se cada vez mais "um controlador de plataformas digitais, aplicativos, patentes, copyrights. E, evidentemente, de fluxos financeiros, igualmente imateriais, meros sinais magnéticos que definem outras formas imateriais de apropriação e controle, radicalmente mais poderosas" (DOWBOR, 2020, p.35).

Somadas a essas considerações, percebe-se que a gestação de um novo modo de produção do conhecimento cujas principais características seriam a indistinção entre pesquisa pura e pesquisa aplicada; a transdiciplinaridade; o surgimento de novas instituições produtoras de conhecimento para além da universidade e a ampliação dos controles, demandada pela ampliação da rede de atores envolvidos na produção de conhecimento (RUBIÃO, 2013).

Nesse contexto é preciso entender que o consumo e a apropriação, se dão cada vez mais de forma individual em detrimento das formas coletivas. A produção, entretanto, ainda é um fenômeno social, portanto coletivo, embora cada vez mais, os mecanismos de alienação e fetichização, descritos por Marx, levem a toda uma leva de novos trabalhadores precarizados a visualizarem a produção como algo individualizado, na medida em que o indivíduo deve atender as expectativas do mercado. Ele precisa qualificar-se para atender a essas expectativas, utilizando seus próprios recursos, pois seu sucesso na nova sociedade de mercado depende de sua diferenciação cada vez maior em relação aos demais indivíduos. Ele deve empenhar-se mais por sua qualificação, caso contrário será excluído do mercado e por tabela da sociedade.

Esta é uma das facetas imprimidas na sociedade pela popular teoria do capital humano. Nesta, a qualificação é um empreendimento a ser assumido individualmente.

> ...essa "teoria" implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como "empreendedor/a" que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio cuja venda lhe retorna um "capital". Ser um "empreendedor/a" nesse sentido, é dispor-se a gerencia a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um "empreendedor/a" capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017, p.102).

A sociedade seria formada, em um extremo, pelos possuidores do direito de comandar, portadores dos conhecimentos técnicos e científicos, sendo, portanto, competentes, não só por conta desses conhecimentos, mas por terem "investido" na obtenção dos mesmos. Os subordinados seriam os incompetentes, os que não obtiveram os conhecimentos considerados necessários (CHAUÍ, 2013).

A sociedade do conhecimento se encontra com a Nova Economia, e embora este encontro possua as características ideais para estimular ainda mais as atividades compartilhadas, tanto na produção, quanto na apropriação, o sistema capitalista coloca-o à serviço de uma individualização cada vez maior. Mas o que se faz necessário é "o ser humano tornar-se senhor tanto da materialidade quanto da idealidade que constituem o mundo da cultura humana, o mundo criado pelo trabalho humano" (DUARTE, 2008, p. 100). A tarefa que deve ser assumida pela Educação Superior, neste cenário, seria superar o modelo que colocam os avanços da ciência e da tecnologia como inimigos da humanidade.

A Educação Superior entre o público e o privado

Como explica Santos (2010), o neoliberalismo induz a perda da prioridade da universidade pública nas políticas públicas dentro do contexto de perda das prioridades de todas as políticas sociais, como a saúde, a previdência e a educação. O que assume posição central, tanto na vida individual quanto coletiva, é a economia, tornando "os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal" (LAVAL, 2004, p.15). De acordo com Laval (2004), efetua-se a transformação dos saberes em mercadorias e fatores de produção, restando ao Estado o papel de regulador, por meio de avaliações, em bases estatísticas do atendimento às demandas do mercado, por parte das instituições de ensino. Com este cenário, o neoliberalismo, dentro de uma concepção economicista da educação, deseja retirar o investimento público da mesma e tratá-la como um mercado como qualquer outro (FREITAS, 2018).
É fato que o ensino superior, quer seja o público ou o privado, não foge à lógica do modo de produção em vigor, o capitalismo, refletindo as tensões da luta de classes (BAUER, 2010). Afinal,

> (...) a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p.35)

Sendo uma construção histórica, a universidade não poderia deixar de ser fruto da sociedade na qual foi criada, nem deixar de ser influenciada pelas interações com a mesma. A universidade é um reflexo da sociedade e ambas atuam constantemente uma sobre a outra. Então, para que pudesse dar respostas às mudanças econômicas, sociais e culturais da sociedade, a instituição e a própria Educação Superior foram se transformando ao longo do tempo. Com o capitalismo a universidade passa a ser produzida de acordo com as práticas sociais da "forma de vida" capitalista.

> Por "forma de vida", quero dizer formações sociais constituídas por meio do que chamo de "conjuntos" de práticas, que incluem práticas econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto o grande objetivo de uma abordagem na "forma de vida" é compreender as práticas econômicas como sociais – num contínuo com as outras práticas e em conexão umas com as outras. Se podemos compreender formas de vida como conjuntos agregados, mais ou menos robustos, de práticas sociais de diferentes tipos, então práticas econômicas também pertencem ao escopo desse contexto. Portanto, práticas econômicas não são "o outro", e sim uma parte do tecido sociocultural da sociedade (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 158).

Durante boa parte de sua história, a Educação Superior no Brasil foi exclusivamente ofertada pelo Estado, no entanto, as décadas finais do século XX presenciaram o crescimento do setor privado na oferta de Educação Superior.
Com o neoliberalismo, além das pressões por sua mercantilização, a Universidade está diante de um processo de alienação do imaterial. Para concluir essa alienação, as políticas neoliberais buscam aprofundar a subordinação da Educação Superior ao capital.

Percebe-se um movimento de esvaziamento das políticas públicas voltadas para a Educação Superior, com a ascensão de políticas de austeridade. Contingenciamento, diminuição dos investimentos, entraves para mobilidade de pesquisadores, intervenção, ataques à autonomia universitária e às instituições transformaram-se em uma rotina nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para muitos dos formuladores de políticas neoliberais, a universidade deveria ser um apêndice do mercado, tanto produzindo mão de obra tecnicamente qualificada, mas acrítica, em resposta ao que lhe demanda o capital, quanto ter suas pesquisas voltadas para os desejos do mercado que as financiaria.

As proposições de políticas neoliberais, longe de representarem algo novo, são apenas a repetição do objetivos das políticas pensadas para a reforma do Ensino Superior nos anos 1990 (SGUISSARD, 2009): Organizações Sociais fazendo a gestão das Universidades, financiamento por fundos privados e não pelo Fundo Público, pesquisa voltada para o mercado, cursos pensados para dar resposta às demandas do capital, entre outras propostas se repetem quase que palavra por palavra desde a década de 1990, nos programas de inspiração neoliberal, como se do fim do século passado para nossos dias não tivessem ocorrido modificações dignas de nota.

A partir de 2015, inspirados no neoliberalismo, diversos atores da sociedade formulam políticas públicas ainda mais atreladas ao mercado, com diminuição das atribuições e papéis do Estado. A agenda do atual governo é de diminuição do investimento público e de realização de reformas que possibilitem maior liberdade de atuação para a iniciativa privada. Reformas que, como a Emenda Constitucional 95, que instituiu um teto de gastos, exigem que o orçamento seja elaborado visando o desinvestimento em diversas áreas. Uma dessas áreas, inclusive com recomendação de um Relatório do Banco Mundial, publicado em 2017, é a Educação Superior.

A receita do Banco Mundial para a educação superior é baseada na avaliação da universidade como um negócio, propondo corte de recursos para às universidades consideradas menos eficientes, devendo estas reverem seus custos ou buscar novas fontes de investimento, dentre elas a adoção de tarifas escolares, propondo a expansão do FIES aos alunos que não puderem pagar as mensalidades que seriam adotadas nas universidades federais. O viés economicista do relatório se aproxima da concepção de universidade na qual é valorizada a produtividade e a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

No setor privado a visão, em relação a Educação Superior no Brasil, é a de um negócio como outro qualquer, o que se aproxima da concepção do Banco Mundial. Esta visão está no cerne do surgimento, na última década, dos chamados grupos educacionais, companhias de direito privado, com capital aberto e ações negociadas na Bolsa de Valores, voltados para a exploração da educação como um negócio. Com acesso a muito capital, estes grupos foram ampliando a sua participação por meio de aquisições e fusões e, atualmente, concentram a maioria das matrículas no Ensino Superior no país.

A ascensão dos grupos privados de educação mudou a forma como a educação é entendida. Cada vez mais ela deixa de ser vista como um direito a ser financiado pelo Estado e passa a ser entendida como uma simples prestação de serviço, bancada por quem deseja maximizar seu valor no mercado de trabalho. A educação seria uma "prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em 'capital humano', isto é, em insumo do capital" (LEHER, 2018, p.49).

O mercado de capitais vê a Educação Superior, "em decorrência da necessidade perene do serviço que aporta e das altas margens de lucros geradas nos últimos anos, é, atualmente, uma das opções de investimento de fluxos de capital e internacional" (CALEFFI; MATHIAS, 2017, p.13). A educação superior, tal como as demais formas de reprodução social, continuaria a ser uma grande máquina de exclusão, pois se torna "mercantilizada para quem pode pagar por ela e privada para quem não pode" (FRASER; JAEGGI, 2020, p.189). Dessa forma, a visão individualista na qual a pessoa é responsável por sua formação, para diferenciar-se e valorizar-se na disputa por vagas no mercado de trabalho ganha espaço.

Com a ascensão das políticas neoliberais ao executivo federal e a consequente implementação de políticas de austeridade, o investimento público para a educação superior é alvo de cortes e contingenciamento, além de ser cada vez mais questionado. Mesmo os programas que direcionam recursos públicos para o Mercado, como o PROUNI[2] e o FIES[3], começam a ter suas dimensões reduzidas. Por isso os grandes grupos educacionais buscam diminuir sua dependência desses programas, ao mesmo tempo que consolidam o setor por meio de aquisição das instituições médias e pequenas, ampliando a concentração do mercado da Educação Superior, utilizando o seu acesso ao mercado de capitais. O que justifica o fato de o Brasil contar com o maior grupo de educação do mundo com ações negociadas em bolsa (LEHER, 2018).

Em uma conjuntura onde a educação é entendida como responsabilidade do indivíduo e não do Estado, a Educação Superior pública, mesmo com maior parte das vagas desse nível de ensino ofertadas pela iniciativa privada, sofre pressões para sua mercantilização. Entendendo ser difícil aprovar a privatização pura e simples das universidades públicas, as políticas neoliberais buscam implementar elementos da gestão privada na gestão universitária.

Por isso, pode-se dizer que a mercantilização redefine as formas e funções da universidade. Segundo Bellei (2006), os administradores e gestores, dispostos a atender a concepção mercantilista, passam a ser mais privilegiados que os pesquisadores e docentes. O aluno, visto como mero consumidor, e o professor um mero reprodutor de formas rápidas e produtivas de formação, sem compromisso com a educação. É o que Santos (2010) chama de paradigma empresarial na educação, o qual é imposto às universidades, tanto públicas, quanto privadas pelo mercado educacional, interessado em garantir a máxima rentabilidade dos seus investimentos. A Universidade perde a possibilidade de tomar suas decisões coletivamente, junto à comunidade, cedendo autonomia, para "um mecanismo impessoal orientado à máxima valorização do capital" (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 40).

Para atender aos preceitos neoliberais a universidade deve ser uma instituição para poucos e ser pautada por um paradigma concorrencial e competitivo. Neste, o caráter colaborativo da construção e difusão do conhecimento é excluído ou no mínimo, encoberto. O conhecimento e a tecnologia produzidos, seguindo essa lógica, transformariam-se em sujeito, "num processo avassalador que termina por capturar a humanidade e, em vez de alforriá-la, submete-a à maior das servidões" (DOMINGUES, 2016, p.34). Ou seja, a tecnologia se torna simples ampliação da extração de mais-valia, perpetuando a exploração, em vez de libertar os seres humanos para a realização da omnilateralidade da humanidade. É preciso defender

[2] Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2005, utiliza mecanismos de renúncia fiscal para conceder bolsas de estudo a estudantes de baixa renda.

[3] Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado em 2001, e reformulado em 2010, como o nome indica, atua financiando as mensalidades dos alunos nas instituições de ensino superior privadas.

a universidade desse modelo, "que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade" (LAVAL, 2004, p.86).

Apenas por meio do exercício de um papel protagonista da universidade na sociedade é possível livrar-se dessa subordinação ao mercado. Isso significa atuar por meio de uma educação libertadora, aproximando-se da realidade brasileira. Fazer a opção por engajar-se no impedir as frustações das aspirações populares, em detrimento das diretrizes da classe dominante (SAVIANI, 2013).

A práxis, em sua concepção freiriana, na qual a reflexão e a ação estão intricadas na "esperança de que é possível construir um mundo melhor" (QUERUBIM, 2013, p. 24) pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma proposta alternativa para a universidade.

Construindo uma proposta para a universidade

O acesso ao ensino superior precisa ser uma ferramenta para superação das desigualdades sobre as quais o Brasil foi construído. Historicamente a desigualdades de classe, de raça, de gênero, entre outras, foram sendo utilizadas pelos opressores para manter seus privilégios. Por isso ao pensar num modelo para a universidade brasileira, que se contraponha a sua mercantilização é preciso ter como objetivo "combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda da legitimidade social desta" (SANTOS, 2010, p.71). Como observa Santos (2010) colocar um fim a exclusão de determinados grupos sociais e de seus saberes precisa fazer parte de um modelo que busque democratizar a universidade.

Ao falar de democratização da Educação Superior, a obra de Paulo Freire não pode ser deixada de lado, mesmo que esta tenha se voltado para a educação popular, afinal, para este a universidade era concebida "com os mesmos paradigmas epistemológicos que concebia qualquer outro nível de educação" (QUERUBIM, 2013, p. 24). Precisamos também compreender que os oprimidos para quem Paulo Freire dedicou sua obra, estão hoje, depois da expansão da Educação Superior e da adoção de cotas sociais para acesso a cursos de graduação, presentes em número considerável na Universidade brasileira.

Nos últimos anos a busca por capital humano cada vez mais qualificado, amplia a demanda por Ensino Superior por parte de um número crescente de estudantes que concluem anualmente o Ensino Médio. Este cenário, de acordo com Caleffi e Mathias (2017), demanda um sistema de Educação Superior versátil e capaz de dar respostas mais rápidas e dinâmicas na criação de vagas de graduação, o que justifica a ampliação da exploração privada da Educação Superior.

No entanto, a maior parte das instituições privadas, oferta apenas a formação profissional, muitas das vezes desligada das necessidades das demandas e necessidades da região, onde vive o graduando, em modelos de educação do tipo bancária, em que o ato de educar "se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 2020, p. 80). Os alunos obtêm um diploma, mas desenvolvem pouca ou nenhuma consciência crítica. Uma educação que não gera uma consciência crítica, falhando em realizar o potencial desses estudantes, enquanto seres humanos, levando a automatização desses profissionais. As chamadas fábricas de diplomas e essa alienação de

saberes, bem como a concepção mercantilista da Educação Superior devem ser combatidas no entendimento de que, "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2011, p. 25).

Por isso, a resposta para a demanda por Educação Superior passa por instituições que "para funcionar de maneira adequada, precisam ser públicas, descentralizadas e com controle participativo das comunidades" (DOWBOR, 2013, p.137). Ou seja, universidades democráticas, abertas às comunidades que estão ao seu redor.

E a universidade precisa se abrir para a comunidade porque a formação de uma elite privilegiada e a produção de um conhecimento distante da maioria da população já não asseguram mais a legitimidade da universidade (SANTOS, 2010). Concebida para educar as elites, a Universidade precisa se reinventar, dialogar com as classes historicamente excluídas, considerando que, "a educação isolada de outros setores e sem a participação da sociedade, não pode promover a transformação necessária. Entretanto, sem ela, essa transformação torna-se inviável" (BALDIJÃO e TEIXEIRA, 2011, p. 11).

É neste contexto que Santos (2010) propõe que a universidade busque responder por sua democratização. Democratizar a universidade é trazer os grupos excluídos e seus saberes, para junto de si, para daí inserir o país nos contextos da distribuição e produção de conhecimentos transnacionalizados, reconhecendo que "o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra hegemônica" (SANTOS, 2010, p. 56).

Sem a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão não há universidade, apenas ensino superior e este é insuficiente para enfrentar as novas mudanças que se processam em todo mundo, pois o novo só pode ser combatido pelo novo (Santos, 2010).

A universidade precisa ir além do que lhe prescreve o modelo neoliberal para que possa "perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito" (MESZÁROS, 2008, p. 35). Humanizar a comunidade acadêmica faz parte da negação da universidade neoliberal e individualista, já que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 24).

Conclusão

A lógica mercantilista é uma realidade na Educação Superior brasileira. A maior parte dos estudantes de graduação realizam seus cursos em instituições que visam apenas o lucro e onde a gestão administrativa financeira, atenta aos interesses do mercado, dita os rumos da gestão acadêmica. Essa constatação somada às adaptações da gestão pública ao modelo privado de gestão pressionam as universidades públicas.

A Educação Superior brasileira está em disputa. Parte dela já trilha o caminho neoliberal, dizendo adotar uma postura pragmática, adaptando se a realidade. Nesse modelo, a extensão diminui sua ligação com a responsabilidade social e atua como relações públicas da universidade, para captação de recursos, a pesquisa submete-se aos desejos do mercado, em troca de recursos, atendendo as demandas daqueles que podem pagar e o Ensino se reduz a simples capacitação profissional. Esse movimento de ajuste ao mercado não é realizado sem resistência. Ainda há, na comunidade acadêmica, aqueles que apelam por maior

democratização da universidade como forma de atenuar ou mesmo barrar o avanço da mercantilização.

A abordagem da universidade como uma empresa da educação esquece que a mesma é parte de um projeto cultural, que se modifica ao longo de sua existência e que dialoga com a sociedade na busca de compreendê-la e de atender as suas necessidades. Retirar dela esse projeto e o respectivo diálogo social para geri-la sem um horizonte maior, adaptando-a a um utilitarismo de curto prazo, descaracterizaria por completo a universidade.

Diante dos novos desafios da produção de conhecimento, o modelo de Educação Superior a ser reafirmado é aquele que pensa a universidade como um espaço público de produção de conhecimento e formação, que considere os interesses estratégicos da sociedade em detrimento ao simples interesse do mercado. Um espaço plural, diverso e sobretudo democrático.

Este trabalho é uma primeira aproximação sobre os distintos modelos de Educação Superior que se confrontam no Brasil e o aprofundamento dessa análise poderá subsidiar as discussões sobre acesso e permanência na Educação Superior, bem como a continuidade da sua expansão e o caráter que a mesma deve ter para incluir mais setores da população brasileira na universidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da flexibilização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Grupo Banco Mundial: Brasil, 2017.

BAUER, Carlos. **A classe operária vai ao campus**: esboço de uma história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea. São Paulo: Editora Sundermann, 2010.

BLYTH, Mark. **Austeridade**: a história de uma ideia perigosa. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre J. L. **Universidade S.A.**: As companhias de capital aberto da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **Comum**: Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOMINGUES, Ivan. **O trabalho e a técnica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Democracia Econômica**: alternativas de Gestão Social. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013

_____. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

DUFUOR, Dany-Robert. **O Divino Mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2008.

FRAZER, Nancy. JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Cortez, 2020

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente:** um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, José Antônio. **Filosofia Política**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e a Educação Superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. 2013. 204f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2013.

RUBIÃO, André. **História da Universidade**: genealogia para um "modelo participativo". Coimbra/POR: Edições Almedina, 2013.

SANDEL, Michael J. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ET 18
EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ANÁLISE DO PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE CALOUROS DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFEPT CAMPUS IFC BLUMENAU DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Denise de Castro Insaurriaga Silva[1]
Eduardo Augusto Werneck Ribeiro [2]
Felipe Iop Capeleto[3]

Introdução

A população mundial foi surpreendida no ano de 2020 pelo surgimento de um novo vírus com potencial letal e altamente contagioso, o Sars-CoV-2, causador do Coronavírus e responsável pela maior pandemia global do século.
As mudanças impostas à sociedade perante a Pandemia do novo Covid-19 são inúmeras e atingem todas as áreas, dessa forma não se restringindo ao campo educacional.
Porém, nosso foco neste trabalho será o recorte dos impactos da Pandemia no campo educacional e ainda, sobre um grupo específico de alunos do programa de Mestrado do ProfEPT - Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, ingressantes no referido Programa no ano de 2020.
Primeiramente, sobre a COVID-19,

> Os primeiros casos foram notificados na República Popular da China, especificamente na província de Hubei, num mercado de frutos do mar. A Organização Mundial de Saúde nomeou a nova doença como COVID-19 em função do tipo de vírus que a compõe e ao ano da descoberta. (FREITAS; DONALISO; NAPIMOGA, 2020.)

Sobre as leituras de Barreto e Rocha (2020) compreende-se que no Brasil, o primeiro caso confirmado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, tratando-se de um homem de 60 anos, do estado de São Paulo, que havia retornado da Itália já contaminado pelo vírus.
Adentrando na especificidade dos impactos da Pandemia do COVID-19 na esfera educacional, temos como realidade situações de instalação de protocolos de segurança como a manutenção do distanciamento social, o uso de máscara e álcool em gel 70% e a manutenção das aulas de forma remota, em todos os níveis de ensino.
Na busca do cumprimento desses protocolos de segurança muitas pessoas precisaram adaptar suas rotinas e hábitos de vida, trabalhando remotamente a partir de suas casas e o estudo em casa - de forma síncrona ou assíncrona - se tornou realidade em todos os cantos do país.

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Docente no Centro Universitário Leonardo da Vinci. denise.insaurriaga@gmail.com
[2] Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC) e coordenador local do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia - ProfGEO (Brusque). eduardo.ribeiro@ifc.edu.br
[3] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. técnico em audiovisual e Chefe do Serviço de Comunicação e Eventos Institucionais do Campus Blumenau da Universidade Federal de Santa Catarina. felipe.iop@ufsc.br

Uma das primeiras medidas tomadas com o início da pandemia no Brasil, foi o cancelamento das aulas presenciais, como tentativa de conter o avanço do vírus, com essa medida muitos dos educadores se depararam com alguns desafios nessa nova jornada.
Maye *et al* (2020, p.1) reflete que "o fechamento das escolas trouxe à tona a necessidade urgente da adoção de novas estratégias que garantem a continuidade do trabalho dos educadores e seus estudantes e, consequentemente, dos processos de ensino-aprendizagem, via novos modelos de educação mediada por tecnologia."
Não diferente, as mudanças instauradas pelo COVID-19 no Brasil se aplicaram ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). O desenvolvimento das aulas, bem como as orientações com os professores, foi pelas plataformas de videoconferência.
No decorrer do curso, situações e relatos informais sobre a saúde entre os alunos começaram a ser pautados. A situação vivida instigou ao desenvolvimento de uma pesquisa para não apenas entender o processo, mas também subsidiar a coordenação para tomada de decisão.
Neste sentido, a presente pesquisa apresentará uma análise do Perfil do Estilo de Vida de calouros do Programa de Mestrado ProfEPT 2021 polo IFC Blumenau, durante a Pandemia COVID-19.
A pesquisa procurou identificar o comportamento da população estudada acerca de questões relacionadas aos hábitos nutricionais e seus hábitos de atividade física dentro desse período. As respostas foram analisadas para procurar indicadores no que se refere a manutenção dos relacionamentos interpessoais em período de isolamento social e controle do estresse neste momento pandêmico.

Materiais e métodos

A metodologia adotada foi a aplicação do questionário que compõe o Pentáculo do Bem-estar, uma ferramenta derivante dos estudos para a análise do Perfil do Estilo de Vida (PEVI) desenvolvido por NAHAS (2017).
O questionário é composto por perguntas fechadas, relacionadas a cinco dimensões, a saber: atividade física, comportamento preventivo, relacionamento social, controle do estresse e nutrição. Além das perguntas originais desta ferramenta, foram adicionadas perguntas relacionadas à idade, gênero e questões geográficas.
A turma de egressos no ano de 2020 do Programa de Mestrado do ProfEPT é composta por 25 acadêmicos. Todos esses foram convidados a responder ao questionário através de envio do link da pesquisa via WhatsApp no dia 09/08/2021. O questionário ficou disponível por 14 dias consecutivos e obteve um total de 23 respondentes.

Análises e resultados

Após a coleta de dados por meio do questionário respondido pelos mestrandos foi possível a mensuração e apresentação dos questionamentos, iniciando com a Tabela 1 abaixo apresentada onde constam os dados referentes à idade, gênero e questões geográficas.

Tabela 1 - Características dos participantes da pesquisa.

		Quantidade	Porcentagem
Idade	21 a 30 anos	1	4,3%
	31 a 40 anos	13	56,5%
	41 a 50 anos	6	26,1%
	51 a 60 anos	3	13%
	Total	23	100%
Gênero	Feminino	13	56,5%
	Masculino	10	43,5%
	Total	23	100%
Em qual região do país você reside atualmente?	Norte	1	1,3%
	Sul	22	95,7%
	Total	23	100%
Qual sua cidade natal?	Ariana Mendes*	1	4,3%
	Blumenau - SC	1	4,3%
	Brusque - SC	2	8,7%
	Concórdia - SC	1	4,3%
	Curitibanos - SC	1	4,3%
	Fortaleza	1	4,3%
	Getúlio Vargas - RS	1	4,3%
	Guaraciaba - SC	1	4,3%
	Indaial - SC	1	4,3%
	Joinville - SC	1	4,3%
	Macapá	1	4,3%
	Maria - RS**	1	4,3%
	Massaranduba - SC	1	4,3%
	Pelotas - RS	2	8,7%

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

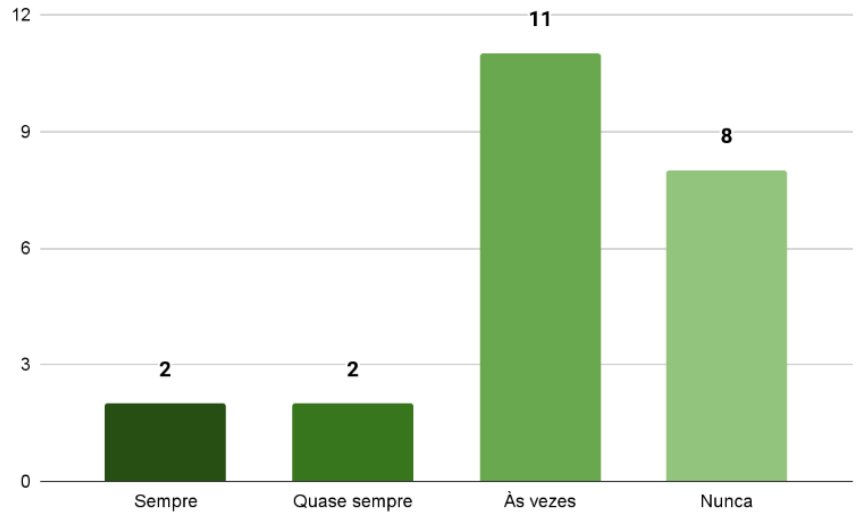
	Rio de Janeiro - RJ	1	4,3%
	Rio do Sul - SC	1	4,3%
	Santa Maria - RS	1	4,3%
	Santa Rosa - RS	1	4,3%
	São Domingos	1	4,3%
	Teresina - PI	1	4,3%
	Xaxim - SC	1	4,3%
	Total	23	100%

* Houve erro do respondente quanto sua cidade de origem.
** Houve erro de grafia quanto a cidade de origem.

Conforme a tabela 01, foi possível verificar que a maioria dos respondentes estão na faixa etária de 31 a 40 anos - 13 (56,5%), 6 entre 41 a 50 anos, 3 de 51 a 60 anos e 1 respondente entre 21 a 30 anos. Quando nos referimos ao sexo dos respondentes, 13 são do sexo feminino, restando 10 respondentes do sexo masculino.
Quanto à localização geográfica de residência dos respondentes podemos notar a grande maioria residente na região Sul do país, com 22 respostas para esta região, e 1 resposta para a região norte do país.
Foi possível observar grande variedade de localidades na pergunta sobre a cidade natal dos respondentes, com predominância na região sul do país. Entre as cidades foram obtidas como respostas às cidades de Brusque - SC e Pelotas - RS com 2 respostas cada, e as cidades de Blumenau - SC, Concórdia - SC, Curitibanos - SC, Fortaleza - CE, Getúlio Vargas - RS, Guaraciaba - SC, Indaial - SC, Joinville - SC, Macapá - AP, Massaranduba - SC, Rio de Janeiro - RJ, Rio do Sul - SC, Santa Maria - RS, Santa Rosa - RS, São Domingos - SC, Teresina - PI e Xaxim - SC.
Agrupamos as respostas ao questionário pelas cinco dimensões que compõem o Pentáculo do Bem-estar, sejam elas atividade física, comportamento preventivo, relacionamento social, controle do estresse e nutrição.
Nos gráficos (figuras) 1, 2 e 3 são apresentados os resultados referentes à dimensão nutrição que traz os seguintes questionamentos: "A - Você ingere pelo menos 5 porções de frutas e verduras todos os dias?"; "B - Evita a ingestão de alimentos gordurosos?" e "C - Faz de 4 a 5 refeições, incluindo café da manhã completo?".

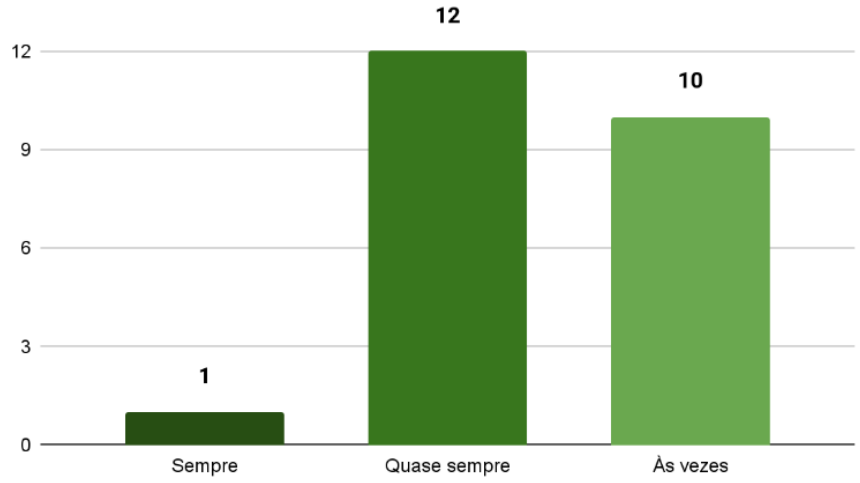
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 1 - Pergunta A - Você ingere pelo menos 5 porções de frutas e verduras todos os dias?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

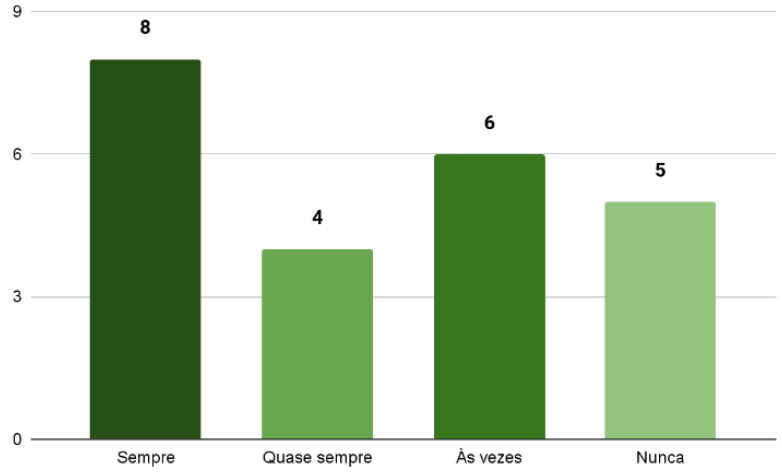
Figura 2 - Pergunta B - Evita a ingestão de alimentos gordurosos?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 3 - Pergunta C - Faz de 4 a 5 refeições diárias, incluindo café da manhã completo?

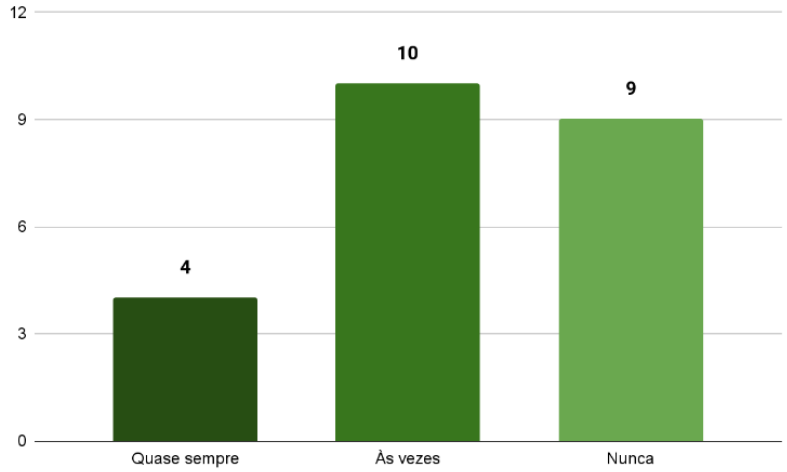


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Foi possível observar que na dimensão nutrição em relação à pergunta A, 11 respondentes afirmaram que quase sempre ingerem pelo menos 5 porções de frutas e verduras todos os dias, assim como a maioria dos respondentes - 12 pessoas, evita a ingestão de alimentos gordurosos quase sempre.

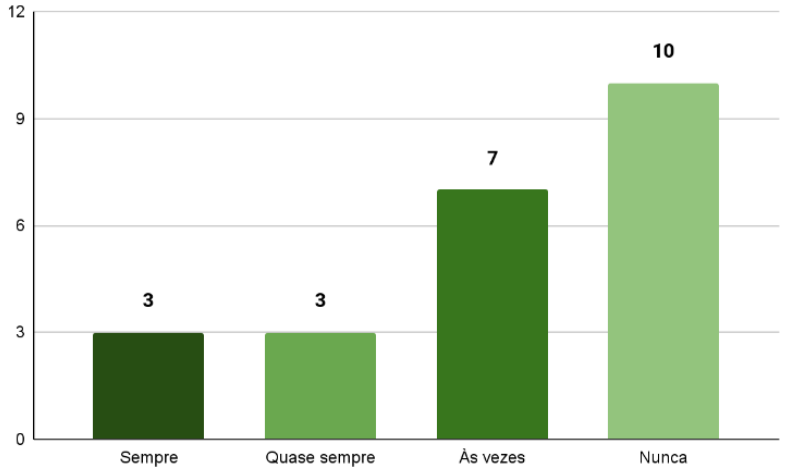
Quanto ao questionamento sobre o número de refeições diárias, 8 pessoas responderam que fazem de 4 a 5 refeições diárias, incluindo café da manhã completo.

Figura 4 - Pergunta D - Realiza o menos 30 minutos de atividades físicas (moderadas/intensas) de forma contínua ou acumulada, 5 vezes ou mais na semana? (exemplos: caminhada acelerada, corrida, pedalar moderado ou acelerado, aula de dança)



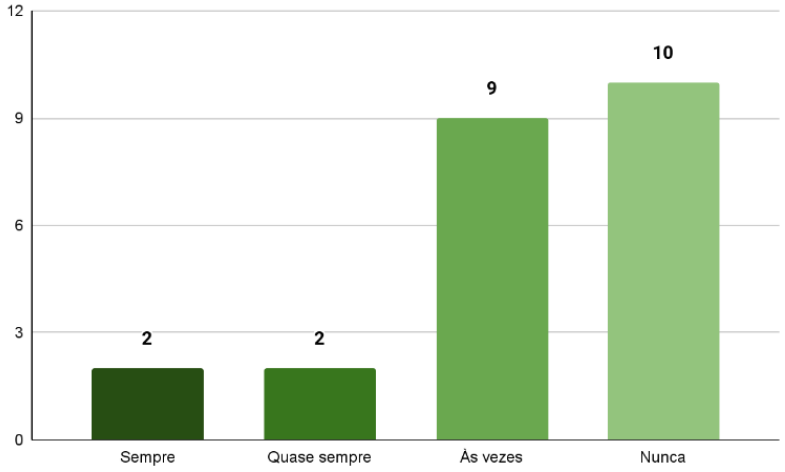
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 5 - Pergunta E - Ao menos duas vezes por semana realiza exercícios que envolvam força e alongamento muscular?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 6 - Pergunta F - No fim do dia caminha ou pedala como forma de transporte, e preferencialmente utiliza a escada ao invés do elevador?

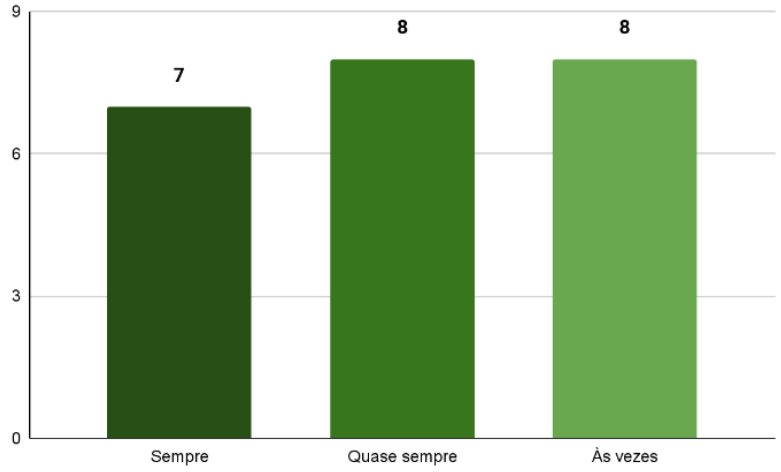


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos os dados da dimensão atividade física podemos observar resultados preocupantes em relação à frequência de atividade física realizada pelos respondentes, já que 10 pessoas responderam às vezes e 9 deram como resposta que nunca realizam ao menos 30 minutos de atividade física ao menos 5 vezes na semana, o que indica um número baixo de frequência de atividade física.

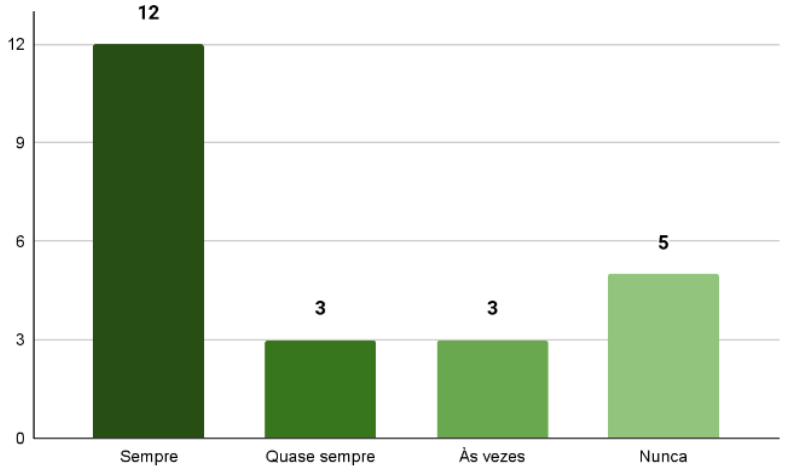
Ao responderem se ao menos duas vezes por semana realizam exercícios que envolvam força e alongamento muscular, 10 calouros selecionaram a opção nunca como resposta, mesmo número de pessoas que ao final do dia utilizam elevador ao invés de caminhar ou pedalar ao fim do dia como meio de transporte preferencial.

Figura 7 - Pergunta G - Tem conhecimento de sua pressão arterial e dos níveis de colesterol e procura controlá-los?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

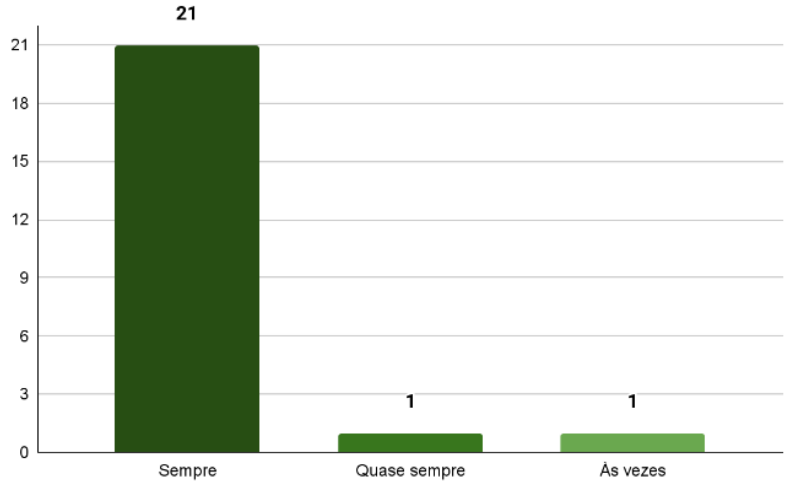
Figura 8 - Pergunta H - Não fuma e ingere álcool com moderação?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 9 - Pergunta I - Sempre utiliza o cinto de segurança e respeita as normas de trânsito?

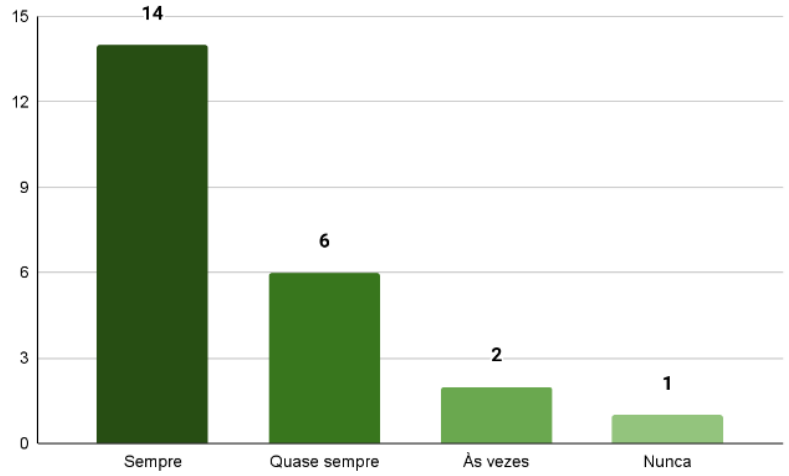


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com relação ao componente comportamento preventivo podemos notar maior grau de conscientização dos respondentes ao serem perguntados sobre o fumo e ingestão de álcool, uso do cinto de segurança e respeito às normas de trânsito, com 12 respondentes afirmando que não fuma e ingere álcool com moderação e 21 pessoas que sempre utilizam o cinto de segurança e respeitam às normas de trânsito.

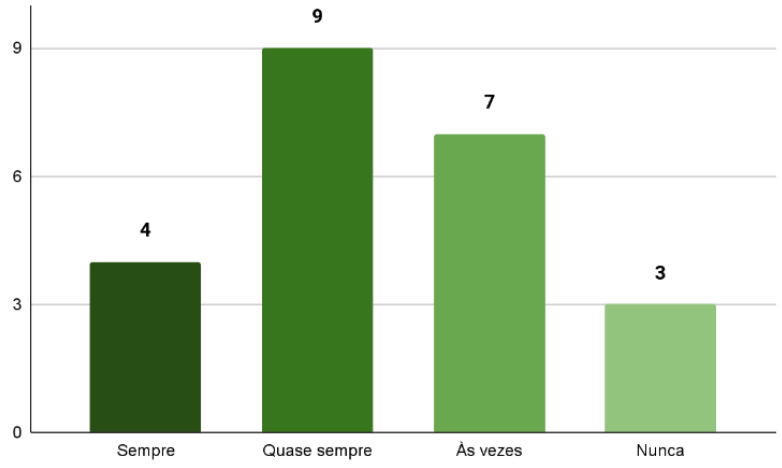
Na pergunta sobre conhecimento de sua pressão arterial e dos níveis de colesterol procurando controlá-los, observamos que 8 pessoas afirmam que quase sempre e às vezes buscam conhecer o conteúdo da pergunta em questão.

Figura 10 - Pergunta J - Procura cultivar amigos e está satisfeito com seus relacionamentos



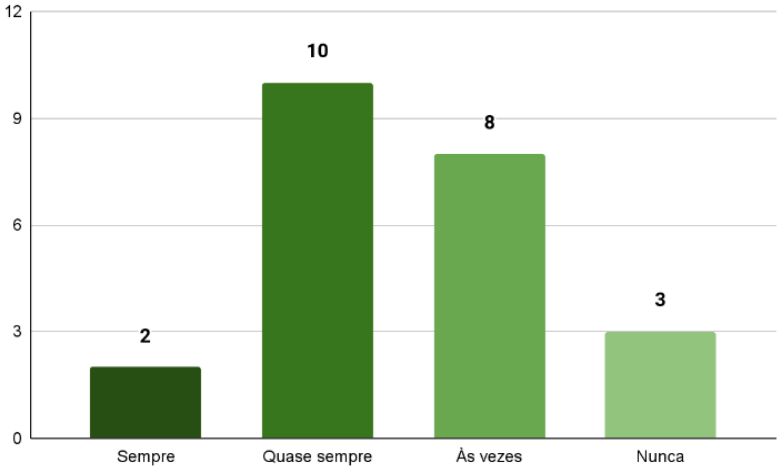
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Figura 11 - Pergunta K - No lazer, incluir reuniões com os amigos, atividades esportivas em grupo, participação em associações?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

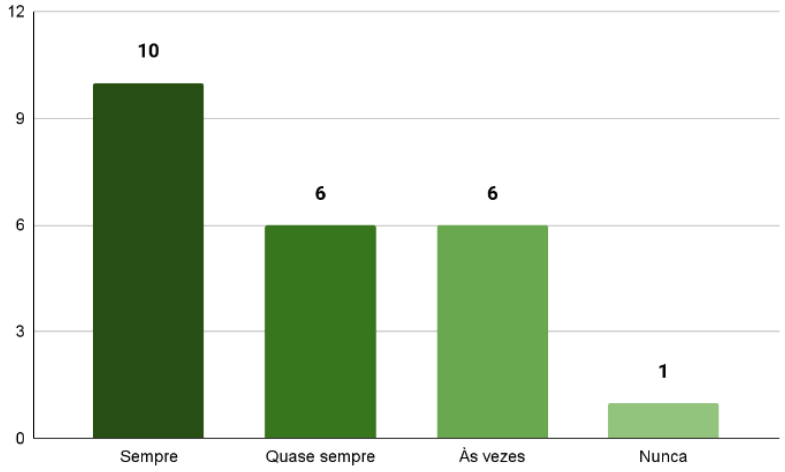
Figura 12 - Pergunta L - Procura ser ativo na comunidade, sentindo-se útil no ambiente social?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

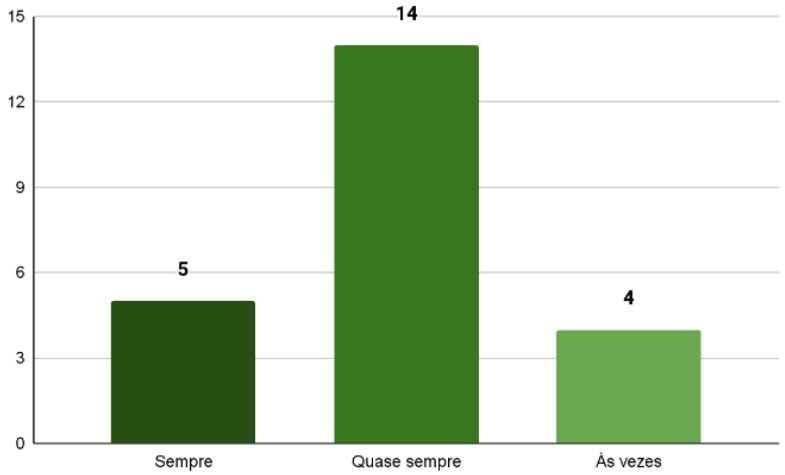
Temos 14 pessoas que afirmaram sempre cultivar amigos e estão satisfeitos com seus relacionamentos, 9 pessoas disseram que quase sempre seu lazer, inclui reuniões com os amigos, atividades esportivas em grupo, participação em associações, assim como 10 pessoas responderam quase sempre serem ativos na comunidade sentindo-se útil no ambiente social. Podemos observar um grande engajamento dos respondentes no convívio social e socialização mesmo em tempos de pandemia.

Figura 13 - Pergunta M - Reserva ao menos 5 minutos diariamente para relaxar?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

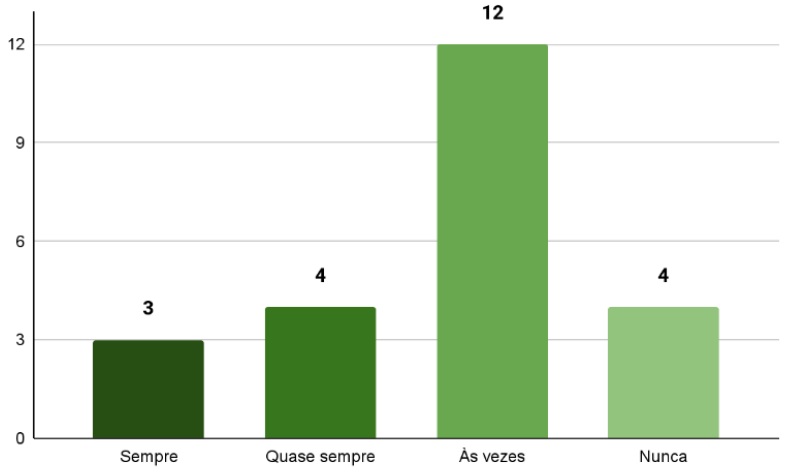
Figura 14 - Pergunta N - Mantém uma discussão sem se alterar, mesmo quando contrariado?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Figura 15 - Pergunta O - Equilibra o tempo dedicado aos estudos com o tempo dedicado ao lazer?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos a dimensão controle de estresse podemos observar que os respondentes procuram manter-se controlados, com 10 pessoas afirmando que sempre reservam ao menos 5 minutos do seu dia para relaxar e 14 quase sempre mantém uma discussão sem se alterar, mesmo quando contrariado.

Há pouco equilíbrio do tempo dedicado aos estudos com o tempo dedicado ao lazer, com 12 pessoas respondendo às vezes, o que é possível notar que os estudos tomam a maior parte do tempo dos calouros, ficando assim o lazer em segundo plano.

Considerações

Foi possível verificar que 57% dos respondentes estão na faixa etária de 31 a 40 anos, destes a maioria é composta por pessoas do sexo feminino. Quanto à localização geográfica 96% encontram-se na região sul do país e os outros 4% na região norte. Com relação a cidade natal, as respostas se mostram muito variadas, com predomínio da cidade Brusque/SC com 8% dos respondentes.

Com relação a alimentação 48% responderam *às vezes* ingerir ao menos 5 porções de frutas ao dia, quando perguntados se evitam alimentos gordurosos, 53% responderam *quase sempre*. Quando interpelados sobre realizarem de 4 a 5 refeições todos os dias, incluindo café da manhã, 35% afirmam que *sempre* mantém esse hábito. Com relação aos hábitos relacionados à atividade física, 44% afirmam *às vezes* realizar ao menos 30 minutos de atividades físicas, 44% afirmam *nunca* praticarem exercícios de força/alongamento muscular ao menos 2x por semana, 44% afirmam *nunca* optar por escadas ao invés de elevador, ou voltar para casa de bicicleta ou caminhando.

No que se refere a comportamento preventivo, houve um empate em 35% com respostas *às vezes* e *quase sempre* quando interpelados se conhecem sua pressão arterial e colesterol e tenta controlá-los, 53% informam *sempre* não fumar e ingerir álcool com moderação, quanto ao conhecimento e cumprimento das normas de trânsito 92% dizem respeitar *sempre* essas normas.

Com relação aos relacionamentos, 61% afirmam *sempre* procurar cultivar amigos e estar satisfeito com seus relacionamentos, 40% afirmam *quase sempre* durante o lazer, incluir reuniões com os amigos, atividades esportivas em grupo, participação em associações e a mesma resposta é dada por 44% dos respondentes quando perguntados se procuram ser ativos na comunidade.

Por fim, com relação a ações de controle de estresse, 44% afirmam *sempre* reservar ao menos 5 minutos diariamente para relaxar, 61% dizem *quase sempre* manter uma discussão sem se alterar, mesmo quando contrariado e 52% relatam *quase sempre* equilibrar o tempo dedicado aos estudos com o tempo dedicado ao lazer.

Discute-se que estes indicadores mostraram resultados negativos relacionados à atividade física e a alimentação e impactos na qualidade de vida, o papel da atividade física e alimentação na pós-graduação do Programa de Mestrado PROFEPT campus IFC Blumenau, ambiente tradicionalmente estressante, agravado pela pandemia.

Torna-se preocupante os dados apresentados já que podemos notar que a maioria dos respondentes não tem os cuidados adequados em relação à sua saúde, ainda mais em uma época pandêmica em que foi preciso ficar mais tempo em casa e na maioria das vezes sentados em frente ao computador, que é o caso dos mestrandos aqui pesquisados.

O tempo em casa, sentado em frente ao computador aliado a pandemia apresentou uma piora em relação a saúde dos pesquisados, mesmo estes que realizavam atividade física e mantinham os cuidados à saúde, se viram diante da precariedade das opções de atividade física e cuidados essenciais.

Obviamente esta análise serve de alerta aos pesquisados para que reservem mais tempo do seu dia dedicados à sua saúde, dediquem-se para que além da realização da pós-graduação preservem e obtenham qualidade de vida ao cuidar-se adequadamente.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades.** Revista Encantar-Educação. Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-11, 2020. Acesso em 15 de Set. de 2021.

FREITAS, A. Donaliso, M. R. Napimoga, M.. **Análise da gravidade da pandemia de Covid19.** p. 1-5. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Saúde Coletiva, Campinas, SP, Brasil. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 2020. Acesso em 12 de Set. de 2021

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Markus Vinicius Nahas. – 7. ed. – Florianópolis, Ed. do Autor, 2007.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, v. 324, 2020. Disponpivel em: https://www.researchgate.net/profile/Janete-Palu/publication/349312858_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA/links/602a572592851c4ed571ff33/DESAFIOS-DA-EDUCACAO-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf . Acesso em 10 de Set. 2021.

EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA A SAÚDE BUCAL ESCOLAR

Edna Maria Costa Pinto Silva[1]
Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas[2]
Arlete Ramos dos Santos[3]
Geysa Novais Viana Matias[4]

Introdução

O tema educação Permanente em saúde bucal escolar é de grande relevância para o contexto da educação escolar formal, e por isso importante que seja explorada como forma de proporcionar a informação e prevenção nas escolas, além de ações e intervenções que promovam mudanças significativas na prática da saúde bucal e higiene escolar.
Em 2004, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), com a finalidade de formar e capacitar profissionais da saúde para atenderem às reais necessidades da população, conforme os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). **(**DEGLI, 2008).
A PNEPS é uma das estratégias que buscam o desenvolvimento dos profissionais de saúde, visando garantir uma atenção à saúde de qualidade à população no âmbito do SUS. Para atingir esse objetivo, a aprendizagem se dá sobre e no espaço do trabalho cotidiano, por meio da problematização e tendo como referência as necessidades de saúde da população (DEGLI, 2008).
Moacir Gadotti (1988**)** discute a educação permanente (EP), no campo da fenomenologia, da hermenêutica e da filosofia, constituindo uma área refletiva da ação do homem como educador que toma o ato educativo, como um ato político. Desta maneira, a EP passou a ser a ideia principal da Política Educacional da A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e disseminada a partir do projeto Cidade Educativa, que almejando implantar educação para a vida toda, foi assumido por vários países, inclusive o Brasil **(**GADOTTI, 1992).

[1] Cirurgiã-Dentista, graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família; especialista em Saúde Pública com complementação para o Magistério Superior; especialista em Gestão Pública; Mestranda em Ensino Sociedade e Ambiente pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI, e-mail: ednamaria29@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Engenheira agrônoma pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Licenciada em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC anadeboramascarenhas4@gmail.com
[3] Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB. Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo – GEPEMDEC/CEPECH (DCIE/UESC e DCHEL/UESB). arlerp@hotmail.com
[4] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMD). geysa.nv@gmail.com

Esse pensador após levantamento nos documentos sobre EP em Genebra, conclui que a EP se tornou um discurso de ideologias diferentes do que vinha sendo disseminado pela UNESCO. Segundo o autor, a EP para os trabalhadores serve para eles se tornarem mais rentáveis e adaptáveis às mudanças econômicas e industriais **(**GADOTTI, 1992). Assim, a EPS precisa ser entendida, ao mesmo tempo, como uma prática de ensino-aprendizagem e como uma política de educação na saúde. Como política de educação na saúde, a EPS envolve a contribuição do ensino à construção do Sistema Único de Saúde (SUS) (CECCIM, 2005).

Diante da necessidade de referencial comum para a formação escolar no Brasil, foram criados os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCs) para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Tais parâmetros visam indicar o que deve ser garantido a todos, mesmo em realidades socioeconômicas e geográficas bem distintas. Conforme os PCN, os conteúdos de saúde devem estar presentes no currículo como abordagem transversal e interdisciplinar.

A presente pesquisa se trata de uma pesquisa ação que foi realizada em uma unidade escolar no município de Brumado-BA, na faixa etária de 6 a 12 anos de idade, mediante autorização dos pais, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Partindo dessas informações, o presente estudo tem como problema: Qual a importância da Educação Permanente em Saúde Bucal nas escolas do ensino fundamental? Tem como objetivo geral: Averiguar o papel da Educação Permanente em Saúde Bucal nas escolas do ensino fundamental. Como objetivos específicos têm: verificar como os educandos compreende a saúde bucal; identificar as práticas dos estudantes para a saúde bucal, verificar a importância dos temas transversais para a garantia da saúde bucal dos educandos.

Educação permanente em saúde bucal

A saúde bucal está contida como parte inseparável da saúde geral de uma pessoa. É um hábito que deve ser cultivado desde os primeiros meses de vida e, para que as crianças cresçam com a dentição saudável, é necessário cultivar bons hábitos de higiene bucal desde a infância e essas ações devem ser implementadas durante essa fase para um crescimento sadio. É na escola que aprendemos a viver em sociedade e recebemos os estímulos necessários para amadurecermos, já que a infância é um período de descobertas e assimilação do mundo à nossa volta A implantação de hábitos saudáveis na infância podem prevenir várias doenças... (VALARELLI *et. al.,*2011).

A escola é o local ideal para desenvolver práticas educativas, por reunir crianças de várias idades, numa fase ideal de aprendizado de bons hábitos de higiene bucal. No entanto, essas práticas educativas e preventivas têm sido desafiadoras para as instituições de ensino, pois as mesmas necessitam de cooperação entre as duas classes: saúde e educação (BEZERRA, 2019).

Ainda, segundo Bezerra, (2019), A falta de conexão entre saúde e educação tem promovido transtornos no que se refere às práticas de higiene bucal. A falta de material pedagógico, para a realização das ações de motivação, tem sido considerada um grave problema uma vez que a metodologia da motivação, através de um material lúdico bem elaborado, promove um aprendizado participativo, prazeroso contribuindo na construção do conhecimento dos alunos, modificando hábitos saudáveis de higiene bucal.

A inserção das ações de motivação, como requisito indispensável nos programas educativos em saúde bucal escolar, é bastante interessante uma vez que elas incentivam as crianças a adquirirem conhecimento sobre os meios de evitar doenças bucais de forma mais prazerosa, uma vez que esses hábitos devem ser implementados na infância, pois é nessa fase que as crianças absorvem mais essas informações. Assim, a escola, por reunir crianças de faixas etárias diferentes, o que fortalece a ação de medidas educativas e preventivas, é considerada o local ideal para se aplicar programas de educação em saúde.

Metodologia

O universo da pesquisa foi composto por alunos de ambos os gêneros, matriculados na Escola Municipal de Ensino Miguel Mirante, no município de Brumado-BA, na faixa etária de 6 a 12 anos de idade, mediante autorização dos pais, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A execução do programa de educação em saúde bucal para alunos do ensino fundamental nas escolas do município de Brumado Bahia, foi realizado durante o ano letivo de 2017, respeitando-se o cronograma das escolas, a idade e a cultura de cada um, utilizando-se vários métodos O programa dispões de diversos métodos, com ações voltadas para a motivação, focando mudanças de hábitos e comportamentos. Nesse processo, a motivação do aluno é de fundamental importância.

A intervenção teve como proposta promover orientações e informações básicas, utilizando tecnologias leves, baixo custo e alto impacto para prevenir e evitar doenças bucais através da educação em saúde. As tecnologias leves são as tecnologias das relações com o vínculo, a atomização, responsabilização entre outros. (SILVA, 2008).

As visitas às escolas foram semanais, no turno vespertino, horário reservado para a realização das oficinas. As atividades teóricas foram desenvolvidas em sala de aula e as atividades práticas, no pátio da escola. As crianças foram retiradas da sala de aula mediante horário previamente estabelecido com a direção da escola.

O monitoramento e avaliação foram realizados por meio da participação dos alunos e pais, utilizando-se a lista de frequência. As palestras foram realizadas quinzenalmente, na própria unidade escolar. Além da frequência, pode-se também observar a mudança nas práticas de saúde e higiene bucal.

Foram realizadas atividades com jogos e brincadeiras, orientações de como fazer a higiene bucal e a contação de histórias visando a conscientização e sensibilização dos educandos para a saúde bucal.

Foi feito um levantamento do Índice de Higiene Oral Simplificado (IHOS), para verificar as condições de higiene oral dos alunos, a eficiência do método de escovação, e classificação para cárie dentária com os alunos da referida escola Por conta das diferenças de idade, foi aplicado duas técnicas de escovação: Técnica de Fones e técnica de Bass.

O HIOS foi realizado por meio de aplicação evidenciadora de biofilme dental, com o intuito de avaliar o grau de higienização bucal dos participantes da pesquisa. Para o exame, a boca foi dividida em sextantes e foram apenas examinadas 6 superfícies dentais para dentição permanente, dentre elas: a superfície vestibular (face voltada para a bochecha) do incisivo central superior direito, do incisivo central inferior esquerdo e dos primeiros molares superiores direito e esquerdo (dentes 11, 31,16,26) e a superfície lingual (face voltada para a língua), dos primeiros molares inferiores, direito e esquerdo (dentes, 36 e 46)

Para dentição decídua, foram verificadas as superfícies vestibulares dos elementos dentários 71, 55, 51 e 65, e as superfícies linguais dos elementos 85 e 75. Em seguida, as crianças foram submetidas à escovação supervisionada, com a finalidade de remover o biofilme dental corada.

Resultados e discussões

Com a realização das atividades lúdicas se observou uma maior adesão das crianças as orientações de saúde bucal e sua importância para um sorriso saudável e bonito, mas também na fase de observação a situação das escolas em tempo integral, se detectou alunos sem hábito de escovar os dentes após as refeições e como consequência é visível crianças com dentes cariados, fora da sala de aula por conta de dor de dente, com perca precoce das unidades dentárias.

Após a escovação supervisionada, foi feita a avaliação do estado de saúde bucal dos estudantes. Para esse momento, foi utilizado um evidenciador de placa bacteriana. A função do evidenciador é corar a placa bacteriana, nos dentes aparentemente limpos, de uma cor que contraste ao do dente.

Depois dos dentes corados foi explicado o que significa placa bacteriana e a necessidade de uma boa escovação dentária, o evidenciador mostra em que locais a escovação está precisando de uma atenção especial. Esse artifício não só facilita a localização de placa, como também favorece a instrução de higienização. A escovação deve ser feita no mínimo três vezes ao dia, e sempre depois das refeições. As escovas dentais devem ser macias e pequenas, de modo que os dentes posteriores sejam alcançados sem dificuldades e deverão ser substituídas sempre que as cerdas começarem a deformar.

O estudo realizado apontou que o Brasil tem políticas públicas de saúde bucal desde a década de 1970 com a Lei de fluoração das águas e de cuidado bucal nas escolas primárias, mas somente na década de 1980 com a promulgação da Constituição federal que abriu caminho para novas políticas públicas como o SUS, é que se teve uma atenção especial para crianças em idade escolar (FERREIRA, 2011). De acordo com Ferreira, o país apresentava um número considerado de crianças com a saúde bucal comprometida e um contingente significativo de adultos com déficit dentário.

Concordando com Ferreira (2011) Costa (2006) defende ainda que as conferências de saúde bucal realizadas a partir da década de 1980, foram cruciais para o desenvolvimento de políticas públicas para a saúde bucal de crianças.

Todavia, é notório que a educação tem um papel fundamental na promoção da saúde bucal das crianças em idade escolar. Trabalhar de maneira lúdica e com uma pedagogia adequada para cada idade é um ponto importante, seja para a educação do autocuidado, seja na prevenção de cáries e manutenção da saúde bucal.

Uma das formas de trabalhar a educação infantil é fazendo uso das metodologias ativas. O uso de jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem prazerosa, instigante e que pode ser trabalhada com conteúdo interdisciplinares de maneira espontânea e usada em nível fundamental, educação infantil e até no ensino médio. As metodologias ativas são instigantes e devem ser utilizadas de maneira planejada, dirigida pedagogicamente com metas a serem alcançadas.

As metodologias ativas são: gamificação, sala de aula invertida, e a pedagogia de projetos. No caso da gamificação é um método que para as interações cotidianas alguns elementos como os jogos. Esses jogos podem ser trabalhados em sala de aula de maneira didática e com finalidade definida. O jogo também utilizado nas aulas, tem como um dos objetivos preparar a criança para respeitar e obedecer às regras, fazendo com que possam dominar certos conceitos trabalhados na cultura corporal do movimento, desenvolvendo a parte psicomotora (KISHIMOTO, 2008).
Dessa forma, o trabalho realizado com crianças em idade escolar no ensino fundamental tem um papel importante e pode ser trabalhado durante todo o ano em diversas disciplinas. Bem como, trabalhar de maneira programada com uma cartilha diferenciada para o uso em ambiente escolar e doméstico, favorecendo a multiplicação dos processos educacionais.

Considerações finais

O presente estudo teve seus objetivos atingidos, uma vez que se pode averiguar o papel da Educação Permanente em Saúde Bucal nas escolas do ensino fundamental. Sem a educação permanente em saúde bucal, o que se observa é o número considerado de crianças sem o hábito de higienização bucal, pois o mesmo não tem em casa, no âmbito familiar. Crianças que perdem dentes ainda na infância, outras que se ausentam da aula por causa das dores não é um fato isolado. Urge a necessidade de implantação de saúde bucal nas escolas para minimizar ou suprimir esses acontecimentos.
Também foi importante verificar como os educandos compreende a saúde bucal, e se constatou que os mesmos não apresentam nenhuma responsabilidade com a higiene, pois não foram orientados para tanto. As práticas de saúde bucal por parte dos educandos da unidade escolar estudada são preocupantes, pois por falta de orientação adequada em casa e na escola as crianças não têm compromisso com a saúde bucal.
Com a situação apresentada, se observa ainda que a importância dos temas transversais nas escolas do ensino fundamental é grande, urge a necessidade de efetiva implantação e a obrigatoriedade da formação dos professores para atenderem a referida demanda.

Referências

BEZERRA, LEVI ; SOUZA, LUIZ (2019), **A promoção da saúde bucal por meio do uso de uma cartilha informativa**.10.31692/2526-7701. IV

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface, comunicação, saúde, educação**, 9(16): 161-178, set. 2004-fev., 2005.

DEGLI ESPOSTI, Carolina Dutra et al. A macropolítica da educação permanente em saúde bucal no contexto da atenção primária à saúde.2008

FERREIRA, Félix. **Noções da vida prática:** livro de leitura para as escolas e de conhecimentos úteis para o povo. Rio de Janeiro: Alves & C. 2011.

GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação Permanente. 5. Ed. Rio de Janeiro**: Paz e Terra**. 1992.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, Cortez. 2008.

MERRY Educação e saúde: uma relação humana, política e didática

SILVA, Denise Conceição da; ALVIM, Neide Aparecida Titonelli; FIGUEIREDO, Paula Alvarenga de. Tecnologias leves em saúde e sua relação com o cuidado de enfermagem hospitalar. **Escola Anna Nery**, v. 12, p. 291-298, 2008.

VALARELLI, Fabrício Pinelli et al. Importância dos programas de educação e motivação para saúde bucal em escolas: relato de experiência. **Odontologia Clínico-Científica (Online)**, v. 10, n. 2, p. 173-176, 2011.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM SAÚDE: DESAFIOS E PROBLEMATIZAÇÕES CRÍTICO-REFLEXIVAS

Fagner Henrique Guedes Neves[1]
Paulo Pires de Queiroz[2]

Introdução

Neste artigo, procuramos dialogar com o campo acadêmico de estudos acerca da formação docente e da prática pedagógica em Ciências no ensino fundamental, tendo como foco o conceito de *educação intercultural em saúde*. Sintetizando debates acadêmicos diversos (Canguilhem, 1990; Santos, 2007; Martínez-Pérez, 2012; Tardif, 2012), definimos o conceito como um espaço e processo de ensino e aprendizagem, orientado por uma perspectiva crítico-reflexiva de docência, que possa favorecer diálogos livres e igualitários entre culturas e, consequentemente, estados de bem-estar.

Segundo nosso enfoque, organismo saudável é aquele que exerce sua autonomia diante do ambiente. Por sua vez, a interculturalidade é um processo de emancipação plural, de governança partilhada por todos os grupos culturais. E a reflexividade crítica é uma radical negação ao tecnicismo, paradigma que produz a heteronomia do professor. Heteronomia esta que impossibilita a educação intercultural e, por sua vez, engendra mal-estar no espaço escolar, para todos os envolvidos. De outro modo, se pensarmos numa formação docente firmada num princípio reflexivo e crítico de autonomia profissional, as interações no espaço pedagógico escolar poderiam seguir-se na mesma direção, imprimindo efeitos benéficos à saúde de todos. Estes modelos de análise podem ser muito úteis à reflexão que propomos.

Nesse sentido, este artigo tem como propósito relatar os principais aspectos, achados e conclusões de uma tese doutoral recém-defendida acerca da educação intercultural em saúde como uma construção entre professores de Ciências de uma rede pública de ensino do Rio de Janeiro. A tese foi norteada pela seguinte pergunta: *Como sujeitos docentes podem desenvolver ideias crítico-reflexivas em favor da promoção da educação intercultural em saúde*? Como objetivo geral, a pesquisa visou analisar os efeitos do desenvolvimento de dinâmicas dialógicas interculturais nas ideias sobre a educação intercultural em saúde cultivadas por professores de Ciências do ensino fundamental de ambos os segmentos também numa escola da rede pública do Grande Rio. Para tanto, uma série de processos de pesquisa-ação foi empregada, em etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação.

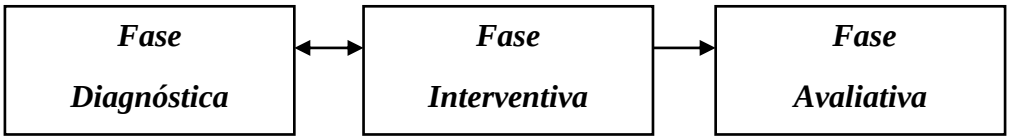
Nesse sentido, a reflexão está organizada em mais quatro seções, além desta Introdução, que tratarão, respectivamente, sobre Metodologia, Resultados, Discussão e Considerações finais.

[1] Doutor em Ciências, Fiocruz. Atua no Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense. http://orcid.org/0000-0002-7990-6299. Contato: fagnerneves@id.uff.br.
[2] Doutor em Filosofia e Humanidades, Columbia Pacific University. Atua na Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense e no Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. http://orcid.org/0000-0002-0609-6424. Contato: ppqueiroz@yahoo.com.br.

Metodologia

Dada a natureza epistemológica da pergunta de partida e do objetivo geral, que aponta a uma construção de inteligibilidade e atuação sobre práticas concretas, empregamos um desenho metodológico de *pesquisa-ação* organizado em etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação (Elliott, 1991), conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1: O desenho metodológico da pesquisa



Cada uma dessas etapas é empreendida visando alcançar um ou mais objetivos específicos da pesquisa, para isso utilizando estratégias variadas de coleta e análise de dados qualitativos (Quivy; Marquet; Campenhoudt, 2017), segundo o Quadro 1:

Quadro 1: Os objetivos e as etapas da pesquisa

Etapa	Objetivo	Estratégia/s
Diagnóstica	Identificar as ideias que professores de Ciências de duas unidades de uma escola federal situada no município do Rio de Janeiro constroem acerca da educação intercultural em saúde.	Triangulação de dados
		Entrevistas semiestruturadas
		Questionários de pré-teste
		Observações diretas
		Análise documental
Interventiva	Planejar a realização de grupos focais a partir dos achados obtidos na etapa diagnóstica da pesquisa.	Grupos focais
	Empreender grupos focais conjuntamente com os sujeitos participantes nas unidades selecionadas.	
Avaliativa	Avaliar os resultados obtidos nos grupos focais frente aos achados alcançados na etapa diagnóstica da pesquisa.	Questionários de pós-teste

Fonte: Os autores.

Numa perspectiva linear, na primeira etapa propõe-se um diagnóstico das ideias elaboradas pelos professores, através de uma triangulação de dados empíricos (entrevistas com gestores, questionários aplicados a professores e observações diretas de espaços e processos

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

pedagógicos), documentais e teórico-conceituais. Nessa diagnose, a coleta de dados empíricos é guiada por roteiros que tratam de aspectos referentes às experiências profissionais dos participantes, às suas concepções de saúde, educação em saúde, cultura e educação intercultural, bem como à construção de currículos e práticas de ensino. Num sentido não linear, as ações interventivas são desencadeadas com base no diagnóstico, enquanto esta mesma análise vai sendo retroalimentada com dados e informações surgidas nos grupos focais, mediante observações de campo e práticas de ensino.

Esta pesquisa aconteceu em variadas unidades de uma escola federal respectivamente situadas em diferentes bairros da capital fluminense. Participaram a Chefe de Departamento de Ciências no primeiro e no segundo segmentos do ensino fundamental, Coordenadores pedagógicos de área e professores que ministram a disciplina, tendo eles vínculos estatutário ou temporário com a escola, ficando excluídos quaisquer sujeitos que não atendam a esses critérios.

Entre 2019 e 2021, participaram da pesquisa ao todo vinte e quatro sujeitos – a Chefe Departamental, dois Coordenadores, onze professoras do primeiro segmento (com vínculo temporário e, majoritariamente, formação em Pedagogia) e treze professores do segundo segmento (com vínculo estatutário e formação em Ciências Biológicas). Em média, eles têm vinte anos de experiência docente, sendo oito deles no colégio. Setenta e cinco por cento são mulheres, trinta e cinco por cento cursou Doutorado e a mesma cifra, Mestrado; oitenta por cento dos participantes têm vínculo estatutário com a escola. Os trabalhos possibilitaram o alcance de resultados profícuos, que relataremos a seguir.

Resultados[3]

Etapa Diagnóstica

Segundo sua pauta político-pedagógica, o propósito do colégio é oferecer uma formação pública de qualidade (científica, cultural, humanística e cidadã) que se estenda a todos os estratos e segmentos sociais, como disposto em sua missão: "Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade". Publicado em 2017, o Projeto Político-Pedagógico do colégio reafirma um discurso em torno de pilares da educação pública moderna como o conhecimento, a universalidade, a gratuidade, o laicismo e o compromisso democrático. Aliados, todos esses fundamentos justificam esforços em prol de uma educação de qualidade, no que toca aos seus aspectos infraestruturais, políticos e culturais.

As observações revelam, pois, uma infraestrutura robusta, composta por espaços, equipamentos e serviços necessários a um ensino de qualidade para um significativo contingente de estudantes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Por certo, como qualquer outro serviço público brasileiro essa infraestrutura "poderia e deveria melhorar", como três professoras ponderam. Entretanto, a verba estatal vem reduzindo drasticamente e a manutenção dessa infraestrutura escolar tem se mostrado mais difícil a cada ano que passa – condição claramente apontada por alguns participantes.

[3] Diante do vasto campo de achados da pesquisa e da exiguidade deste espaço (40.000 caracteres com espaços), preferiu-se não citar diretamente os depoimentos dos sujeitos.

A escola representa para os sujeitos, ainda, uma oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional e autonomia. Foi evidenciado nos depoimentos de entrevistas e questionários o contraste entre o colégio e outras experiências docentes que tiveram na educação pública, sobretudo na rede estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro, para eles marcadas pela escassez dos mesmos benefícios. Os participantes convergem à ideia do colégio como uma estrutura propícia a uma formação de alta qualidade, seja ela do profissional docente ou do aluno. Em geral, os professores enxergam o colégio como um divisor de águas em trajetória profissional, representando uma etapa de aprendizagem de uma prática mais coletivista e planejada, por isso mais exitosa.

Gradativamente, a maioria dos estudantes constrói uma visão de mundo crítica, comprometida com os estudos, com reflexividade, pluralidade e dialogicidade. Por meio de contínuos processos de ensino, aprendizagem e socialização, tanto a direção escolar quanto seus professores acreditam contribuir à formação de um tipo peculiar de estudante de escola pública mais preparado para o exercício da cidadania e o trabalho social.

Algumas estatísticas atestam a qualidade do trabalho do colégio. Por um lado, cifras significativas de egressos logram acesso às universidades mais prestigiadas no país, nos cursos mais disputados. Por outro lado, o desempenho do colégio em avaliações nacionais é significativo. À luz desses dados, o colégio parece consistir num estabelecimento de "excelência", cuja proposta educativa alavanca resultados mais expressivos em avaliações educacionais de larga escala do que diversas outras escolas públicas no país.

A proposta do colégio é universalista, buscando oferecer oportunidades de uma única formação a todos os seus alunos. Não obstante, podemos notar que a paisagem sociocultural do colégio é bastante diversificada. Como observamos e ouvimos de participantes, trata-se de um espaço cujas unidades estão localizadas em regiões urbanas variadas e constituído infraestruturas e representações sociais [ritos, discursos, vestimentas, objetos e modos de agir também diversas. Segundo duas gestoras, pode-se afirmar que o aluno de ensino fundamental do colégio traz referências socioculturais "menos favorecidas", concatenando a diversidade cultural ao aspecto socioeconômico.

Sem dúvida, os estudantes das duas unidades são adolescentes e crianças de diversos perfis identitários. Pelo que pude observar e interagir breve e informalmente com pais de alunos, sobretudo na jornada cultural e pedagógica promovida por uma das unidades do colégio, a instituição abriga uma significativa pluralidade de perfis raciais, de gênero e corporeidade, por exemplo. É verdade que um gestor fala, brevemente, de uma pluralidade de referenciais regionais entre os estudantes, afirmando ter diversos sotaques em suas salas de aula e utilizar isso como um pilar de sua proposta didática. Também afirma que presenciou conflitos de gênero em sala de aula. No entanto, em geral, nas entrevistas e questionários foram escassas considerações sobre essa multiplicidade de aspectos culturais.

Numa outra direção, as sessões de observação direta empreendidas nas unidades – três em cada uma delas – revelaram dados importantes. Episódios de *bullying* relacionados a pertenças culturais entre alunos puderam ser presenciados nas duas unidades, especialmente no tocante a raça e gênero. Xingamentos racistas, machistas e homofóbicos entre os alunos foram ouvidos nas ocasiões.

O colégio afirma com assertividade sua afiliação aos discursos da tolerância à diversidade e do reconhecimento cultural. Os corredores das unidades contam com murais preenchidos com avisos administrativos, informes do jornal da unidade e trabalhos intra e

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

interdisciplinares desenvolvidos pelos alunos sobre questões contemporâneas e anualmente apresentados à comunidade externa em jornadas pedagógicas. Nessas instâncias, destacam-se menções e ações de crítica e conscientização acerca de conflitos culturais, como racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outros. Por outro lado, esses mesmos fenômenos estão presentes entre os muros de seus campi, assim como em qualquer outra escola no país.

Temos, portanto, uma visão superficial de um confronto entre o dito e o observado. As infraestruturas e o discurso oficial do colégio, ratificado pelos docentes, sugerem uma "escola de excelência". Por outro lado, observações livres, pouco extensas e recorrentes antes da pandemia e impossíveis durante ela, revelam um cenário comum às escolas de outras redes públicas e privadas: a realidade dos conflitos culturais. Nestes termos, a escola se reafirma como uma representação do tecido social contemporâneo e construir uma educação intercultural em saúde nesse *lócus* consiste num desafio altamente necessário e urgente.

A base de dados obtidos revela recorrências significativas quanto a questões epistemológicas e pedagógicas de saúde, sociedade e cultura no ensino de Ciências, nos sentidos que propomos nesta reflexão. Examinando os dados, as primeiras recorrências importantes são as concepções de saúde identificadas. A seção do PPP voltada ao ensino de Ciências anos iniciais declara como um de seus objetivos *"*[...] compreender a saúde como valor pessoal e social*"*, articulando-se expressamente à argumentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEF (Brasil, 1999b) quanto à saúde. No que tange aos anos finais, o documento firma o compromisso de "identificar fenômenos naturais e estabelecer relações, identificar padrões e transformações" e "[...] compreender o conhecimento científico e o tecnológico como resultados de uma construção humana, inseridos em um processo histórico e social". A seção, contudo, não registra explicitamente as palavras "saúde" ou "bem-estar", como nos PCNEF, abrindo caminho a interpretações diversas.

Prosseguindo nas análises, identificamos que o PPP da escola tem compatibilidade com o disposto pelos PCNEF. Nos anos finais, por exemplo, são ressaltados o "domínio e uso dos conhecimentos científicos nas diferentes esferas da vida" e "relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente". Nos anos iniciais, são evidentes esses enlaces através de fragmentos como "refletir sobre a ética implícita na relação entre ciências, sociedade e tecnologia", "admitir a importância dos processos de comunicação" e "buscar a interação entre os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos, valorizando diferentes práticas sociais e tornando a ciência mais próxima da realidade das crianças".

Quando passamos aos questionários e entrevistas notamos uma relativa convergência à formulação da OMS: "a saúde como bem-estar físico, mental e social". Com efeito, a saúde como fenômeno multidimensional e processual está presente em todas as respostas aos questionários, em que pese, como afirmou um professor, a tradição fisiopatológica da Licenciatura em Ciências Biológicas. Os excertos revelam a saúde como estado de harmonia ou equilíbrio entre o organismo, a mente, as emoções, a espiritualidade e os ambientes natural e social em que os sujeitos se inserem. Também é identificável esse estado como uma construção contínua, um cuidado com ações que possam manter o equilíbrio entre esses aspectos. Nessa abordagem, convém destacar que consideramos as emoções como objetos inerentes às diferentes esferas do bem-estar, como algo que envolve neurotransmissores cerebrais, hormônios, situações e contextos de interatividade com outros sujeitos e o espaço físico.

Ficou claro que, em termos gerais, o coletivo dos participantes pensa a saúde como um fenômeno situado entre o fisiológico, o psíquico e o social. Este é o nicho em que a interculturalidade pode encontrar lugar. Entretanto, em sete questionários não houve menções ao caráter social do fenômeno. Se essa dimensão está ausente do discurso, pensemos: que lugar a interculturalidade teria na concepção de saúde e educação em saúde desses participantes? Decerto, nenhum participante se pronunciou explicitamente sobre o conceito e sua funcionalidade na disciplina de Ciências. Mesmo incentivados a se manifestarem sobre a dinâmica cultural desse processo na educação básica, presente nos PCNEF, os participantes, nem mesmo os gestores entrevistados, não tocaram no diálogo intercultural como uma prática de construção de saúde e conhecimento na escola.

Prosseguindo, todavia, dois aspectos se destacam nos depoimentos: o que é educação em saúde e como viabilizá-la no ensino de Ciências. Em outras palavras, currículo e didática. É indispensável pensar essas duas dimensões sempre numa conexão simbiótica, uma unidade entre conteúdo e forma do processo educativo escolar.

Nota-se, pois, uma diversidade de objetos de ensino referentes à saúde física, mental e social, perpassando diversas questões sociocientíficas (Martínez-Pérez, 2012) também vislumbradas pelos PCNEF e o PPP. Corpo, mente, emoções, ambiente natural e social como dimensões intrinsecamente vinculadas do bem-estar. Todo esse conjunto deveria ser abordado na disciplina de Ciências, de acordo com os participantes.

Mesmo diante de divergências sobre tais questões curriculares, membros das duas equipes convergem ao discurso construtivista, em especial de algumas de suas ideias mais importantes no campo da didática, como o "ensino centrado no aluno", a figura do professor como mediador da aprendizagem e o caráter crucial das metodologias didáticas ativas nesse processo (Brasil, 1999b; PPP, 2017, p. 40, 45, 130, 171). Está em foco, pois, a construção da autonomia discente, a capacidade do estudante gradativamente elaborar ideias que lhe permitam propor soluções criativas para problemas concretos.

Um aspecto desse discurso construtivista que foi ressaltado nas entrevistas foi a necessidade de contextualização dos saberes científicos, tomando como referências as experiências cotidianas dos estudantes. Ademais, no colégio os professores são incentivados a propor projetos de iniciação científica com os alunos, com apresentação numa feira anual de ciências promovida em seu campus. Além dessas iniciativas, outras propostas que fogem dos padrões didáticos tradicionais também são referidas nas entrevistas.

Todo esse conjunto de práticas evidencia uma preocupação com um ensino que contribua à autonomia discente e, logo, ao seu bem-estar. Construindo aprendizagens com proatividade e interatividade, por meio de suportes que questionem a didática tradicional (Moreira e Candau, 2008), professores e estudantes podem conjuntamente produzir efeitos biopsicossociais saudáveis.

Contudo, a infraestrutura, o trabalho pedagógico em equipe e a organização político-pedagógica se mostraram matérias controversas antes e durante a pandemia. Contudo, como falar de "infraestrutura escolar" na pandemia? A crise sanitária forçou a ruptura com os princípios clássicos de espaço, tempo e linguagem pedagógica escolar de maneira abrupta, surpreendendo os educadores e seus planejamentos pedagógicos. Diante da impossibilidade de prosseguir em aulas presenciais, ou mesmo de "saídas pedagógicas", a alternativa encontrada pelo colégio foi organizar "atividades de ensino não presenciais" por videoconferências e um sítio virtual, na Plataforma Moodle.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Nesse processo, um aspecto altamente expressivo é que as atividades educativas no colégio somente foram retomadas depois que todos os estudantes de todos os campi tivessem acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Em 2021, após a Reitoria ter amplamente concedido auxílios de inclusão digital a alunos de baixo nível socioeconômico, as aulas reiniciaram. Segundo duas gestoras dos anos iniciais, diversos pais de alunos de classe alta e média, alguns deles intelectuais acadêmicos, criticaram veementemente a prolongada interrupção do ano letivo, reivindicando a volta às aulas para quem tivesse as condições de acompanhá-las.

Contudo, como podemos erigir uma educação pública democrática abrindo uma cisão entre "nós" e os "outros"? Sem dúvida, cada campus do colégio é um emaranhado de culturas diversas e, quando se propõe que a acessibilidade a meios digitais de ensino seja efetivamente universal, temos aí a defesa de uma espécie de zona de "tradução intercultural" (Santos, 2014). Este, sim, pode ser considerado um indício da interculturalidade nos depoimentos, no entanto, como afirmamos, ele não está claramente conectado à ideia de uma educação em saúde e do ensino de Ciências.

A operacionalização do planejamento pedagógico ficou a cargo das direções dos campi e das equipes pedagógicas das disciplinas. Em geral, as Direções dos campi são descritas como dialógicas e atenciosas quanto às necessidades dos professores. Porém, como em outros campos profissionais, foi imperativo aos professores do colégio rearranjar a sua própria prática profissional diante da pandemia, experimentando alternativas pedagógicas com o auxílio dos meios virtuais à disposição.

Não havia como empreender na pandemia um ensino semelhante àquele dos tempos pré-pandêmicos. Sem saídas pedagógicas, dinâmicas interativas presenciais nem jornadas de apresentação à comunidade, os docentes precisaram combinar recursos como aulas expositivas com debates por videoconferência e atividades assíncronas de fixação dos conteúdos na Plataforma Moodle. Nesse ensino alternativo, o sistema de avaliação também precisou ser revisto, com as provas sendo substituídas por trabalhos enviados através da Plataforma. Esta diagnose, no entanto, não teve como aceder a estes dados sobre essas práticas, tendo sendo inviável observar práticas de ensino nos moldes construídos pelo colégio.

Em suma, tanto os documentos quanto os depoimentos convergem massivamente à ideia de uma saúde multidimensional e processual como tópico relevante do/no ensino de Ciências. Destaca-se uma significativa compatibilidade entre esses discursos e a perspectiva da OMS e nossa concepção do fenômeno como produção individual e coletiva de autonomia. Os depoimentos admitem largamente a importância de uma educação em saúde contextualizada no ensino de Ciências. Numa chave construtivista, em geral os participantes acreditam na possibilidade de se empreender mediações pedagógicas que favoreçam a construção da autonomia discente, empregando para tal recursos didáticos variados mesmo diante das dificuldades pandêmicas.

As recorrências encontradas têm amplo potencial interpretativo diante das quais considero possível e necessário ir além deste enfoque para um aprofundamento crítico-reflexivo sobre as suas implicações no contexto da pesquisa, em especial da formulação do conceito de "educação intercultural em saúde" e de seus eixos teóricos de referência. Passemos, antes, ao relato da etapa interventiva.

Etapa Interventiva

Assim como na fase diagnóstica, o planejamento da etapa interventiva foi totalmente impactado pela pandemia da Covid-19. Dificuldades de recrutamento de participantes, impossibilidade de encontros presenciais, escassez de tempo e debatedores: todas estas foram limitações que não puderam ser contornadas por completo. Não se logrou o desejado, mas o possível. Sendo assim, realizaram-se dois grupos focais mesclando a participação de professores dos anos iniciais e finais.

Vislumbramos uma dinâmica orientada por tópicos não necessariamente organizados em torno de perguntas. O propósito foi conceder aos interlocutores a maior liberdade possível para explorar os assuntos, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Nesse âmbito, utilizou-se o grupo focal como uma "entrevista coletiva" da qual participa uma pluralidade de sujeitos e seus referenciais culturais, epistemológicos e pedagógicos.

Para sintetizar as longas discussões, podemos reunir em três categorias as principais ideias resultantes: (1) Pandemia, Saúde e Sociedade; (2) Escola e Cultura e (3) Ciências e Formação Profissional.

Coerentemente com o identificado na diagnose, os excertos revelam uma preocupação com um conceito holístico de saúde, tendo a pandemia como pano de fundo. Hábitos e escolhas dos sujeitos interferem na dinâmica de seu bem-estar físico, mental e social, constituindo-se num tópico de capital importância ao ensino de Ciências.

Correlacionando o bem-estar à autonomia, afirmamos que quanto mais autodeterminados somos, mais saudáveis seremos. Quanto mais tivermos o poder de deliberar coletivamente sobre nossas vidas, com liberdade, pluralismo e dialogicidade, cada vez mais efeitos saudáveis se seguirão em nossos aspectos subjetivos e fisiológicos. O bem-estar passa por essa construção em todos os espaços e processos coletivos.

O debate acenou à necessidade de um ensino crítico-reflexivo, para além do tecnicismo reprodutivista que tende a cada vez mais esvaziar a formação de professores, seja na Pedagogia, seja nas licenciaturas. As discussões mostraram, como a literatura acadêmica tem feito há tempos, a urgência de iniciativas de formação profissional que tornem os docentes ainda mais habilitados a rejeitar essas tendências em seu labor cotidiano. Completando a triangulação em que se insere nosso objeto de pesquisa, à saúde e à interculturalidade se articulou a reflexividade crítica na profissão docente escolar.

Nas sessões, procuramos ouvir os sujeitos sobre os contextos pandêmico e escolar, procurando brechas à abordagem de tópicos de interesse como saúde, cultura, interculturalidade, reflexividade crítica e formação de professores. Com o auxílio de imagens e questões sociocientíficas, argumentamos em favor da educação intercultural em saúde no ensino de Ciências e da necessidade de se fomentar uma qualificação profissional coerente com essa proposta, uma qualificação baseada na mobilização crítico-reflexiva dos saberes fundamentais à docência. Ou seja, vislumbrou-se com isso o ensino de Ciências como um espaço e processo de produção de uma *práxis* autônoma que se traduza numa educação ainda melhor. Uma educação que não se conforme com a reprodução de ideias e a reprodução social, mas que, pela reflexão crítica, desestabilize o estabelecido em prol de uma prática democrática – pelo menos em suas reduzidas arenas político-pedagógicas.

Etapa Avaliativa

Na etapa avaliativa, o questionário de pós-teste foi desenhado como uma série concisa e objetiva de questões, algumas delas obrigatórias e outras opcionais. Teve-se em vista identificar efeitos dos grupos focais, em especial das minhas proposições sobre a importância da interculturalidade e da reflexividade crítica na construção de uma educação em saúde no ensino de Ciências, comparando o antes e o depois e avaliando os resultados obtidos nas sessões diante dos achados da etapa diagnóstica. O uso de questões opcionais serviu a uma verificação do engajamento dos participantes às pautas dos grupos focais. Afinal, quando facultado o silêncio também se trata de um depoimento significativo.

A saúde como bem-estar e a interculturalidade se revelaram como pontos de convergência e emergência nos depoimentos. Alguns desafios que perpassam a educação intercultural em saúde foram lembrados por alguns participantes. Também estão claras para os sujeitos, sobretudo aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, as demandas quanto a uma formação que favoreça uma prática profissional mais coerente com a educação intercultural em saúde. Com efeito, reflexões expressivas sobre questões sociocientíficas (Martínez-Pérez, 2012) emergiram nesses depoimentos. Alimentação, higiene, ambiente, tecnologia e interações humanas são aspectos socioculturais pertinentes ao crivo das Ciências Naturais no ensino fundamental que podem citar-se nessa direção.

Os questionários de pós-teste revelaram a convergência daqueles que participaram dos grupos focais a pautas essenciais da pesquisa como a saúde e a interculturalidade. Estiveram em cena, pois, ideias coerentes com a autonomia do sujeito em diferentes dimensões. Embora a adesão ao instrumento não tenha sido total, e algumas perguntas opcionais não tenham sido respondidas, identificaram-se uma relativa aproximação ao conceito de interculturalidade e a importância de uma formação que ajude a introduzir esse conceito ao exercício profissional do professor de Ciências, em diálogo com o conceito de saúde como bem-estar e autonomia.

Discussão

Com efeito, foi identificada uma convergência quase unânime a um conceito multidimensional e processual de saúde entre os participantes, sejam eles gestores ou professores de Ciências do primeiro ou do segundo segmento. Sim, a saúde mental tem sido uma pauta cada vez mais alardeada nas políticas públicas, na grande mídia e no debate acadêmico. Gradativamente, está ficando mais claro que a saúde não se resume ao equilíbrio interno do organismo e que a subjetividade está intimamente sintonizada com o sistema fisiológico – vide a popularidade do mote "saúde mental". No entanto, parece escapar dos discursos dos participantes a dimensão social do fenômeno e, logo, da importância dos aspectos culturais na dinâmica do bem-estar. Frente ao exposto, não surpreende a escassa senão ausente menção à interculturalidade nesses discursos e mesmo nos grupos focais.

Quanto à cultura, o destaque dos sujeitos era sempre no nível socioeconômico, no fato de no colégio haver alunos vindos de favelas, subúrbios e áreas abastadas, e de suas famílias serem atenciosas em graus variados à educação dos filhos. Não que estes aspectos não sejam "culturais", principalmente num sentido bourdiesiano (Bourdieu, 1994), mas o escopo que chamamos de "pluralidade cultural" envolve muito mais. Ele passa por pertenças [raça, etnia,

gênero, sexualidade, comunidade de referência, condição física e outros] que foram negligenciadas nas entrevistas, questionários e grupos focais.

O PPP oferece uma série de indícios de uma alfabetização científica voltada à ação humana num ambiente social. Por outro lado, é observada uma profusão de discursos multiculturais no mesmo PPP e nos espaços e processos político-pedagógicos do colégio. Princípios político-pedagógicos do estabelecimento ressaltam os ideários da inclusão e do reconhecimento cultural. As jornadas pedagógicas nos campi visitados são permeadas pela valorização das diferenças étnico-raciais e de gênero.

Na disciplina de Ciências, porém, o cenário é outro. Se considerarmos os depoimentos e o PPP, a cultura como um leque amplo de identidades construídas no tecido social ainda não parece ser uma referência nesse campo disciplinar, possivelmente graças ao desenho de sua formação profissional. Está certo que um debate como esse parece ter pouquíssimo eco nas ciências naturais acadêmicas e ficaria, assim, na responsabilidade da qualificação pedagógica do professor. Mas, como temos insistido, essa formação tende a ser tecnicista, pouco vinculada à realidade concreta da escola onde o profissional vai atuar, uma instituição onde culturas estão em relação, muitas vezes conflituosa. Mesmo com todo o discurso favorável à construção da autonomia discente que se pôde identificar no campo de pesquisa, esse mesmo discurso parece ainda não ter um encaixe claro e prático com o problema da gestão democrática da diversidade cultural na escola básica.

A cultura, mais do que as classes sociais e seus padrões de renda, consumo e estratégias educacionais, precisa ser um conceito mais ampliado e legitimado na formação do professor de Ciências da escola básica. Nesse sentido, este pode ser um espaço de diálogo intercultural, contribuindo com a construção de ideias que promovam bem-estar. É nesse sentido que fiz meus encaminhamentos ao ensino de Ciências do colégio.

Dialogando com as premissas, conceitos e teses estruturantes da pesquisa e tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, meu posicionamento nos grupos focais foi que uma qualificação docente crítico-reflexiva pode oferecer aos professores os saberes fundamentais para mediar uma educação intercultural em saúde na disciplina escolar de Ciências (Tardif, 2012). Uma formação como essa poderia ajudá-los a compreender seu trabalho como exercício coletivo de pesquisa, em cooperação com a academia, ampliando as suas visões sobre as possibilidades do conhecimento escolar. Uma capacitação que reconfigure a didática e o currículo escolar como campos de diálogo intercultural (Moreira & Candau, 2008), em proveito de uma formação básica efetivamente "integral" e saudável.

Diante da escassez de posicionamentos sobre a interculturalidade, apresentei a "tradução intercultural" como alternativa a se trazer à tona nos contextos sociais (Santos, 2014), dentre eles o ensino de Ciências. Configurou-se um canal de diálogo entre saberes científicos e saberes e experiências dos estudantes em torno de questões sociocientíficas. Os grupos focais buscaram motivar os participantes ao aprofundamento em estudos e debates favoráveis à promoção de uma educação intercultural em saúde no ensino de Ciências.

Podemos compreender a cultura como um espaço linguístico de conversação e representação. Nesse âmbito, planejaram-se os grupos focais como debates em torno de questões sociocientíficas evocadas por imagens. Tais imagens serviram como significante usado para suscitar os significados pretendidos nas discussões, todos eles referentes à educação intercultural em saúde como campo de produção coletiva de autonomia. E a pandemia da Covid-19 ofereceu uma profícua pauta nessa direção.

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

Nos grupos focais, defendi a reflexividade crítica como mola propulsora da educação intercultural em saúde. Argumentei em prol da necessidade dos saberes da docência que lhes permitissem ir além dos lugares comuns tecnicistas, o mentalismo e o sociologismo (Tardif, 2012). A partir desse momento, alguns participantes de diferentes perfis formativos declararam sua preocupação com uma qualificação docente que pouco ofereceu-lhes para enfrentar esse desafio, ainda que eles se digam orgulhosos quanto à sua produção numa prestigiada instituição federal de ensino que lhes provê condições dignas de trabalho.

Nem os sujeitos são os engenheiros de uma obra acabada que não possa receber críticas construtivas nem conhecemos os pormenores de um cotidiano escolar a ponto de pretender impor regras absolutas àqueles que o conhecem e o vivenciam. A pesquisa buscou proporcionar algumas ferramentas que possam, no devir, fazer desse ensino uma obra ainda mais significativa na vida dos estudantes. Nesse espírito, objetivamos contribuir com a prática docente dos participantes, ao passo que eles contribuíram bastante à presente reflexão.

Em suma, o encadeamento das fases da pesquisa propiciou a satisfação dos objetivos específicos e do objetivo geral, e um juízo acerca da hipótese de trabalho. Pode-se concluir que as dinâmicas dialógicas empreendidas puderam contribuir à construção de ideias favoráveis à educação intercultural em saúde com professores de Ciências da escola básica. Na coerência alcançada entre problema, hipótese, objetivos, metodologia e dados reside a validade científica interna do estudo (Laperrière, 2008).

Já a validade externa da pesquisa pode ser contemplada em seu significativo potencial de generalização. Em que pese tratar-se de uma pesquisa-ação delimitada a uma dimensão socioespacial exígua, o estudo tem ideias generalizáveis. Num tecido social marcado pelo individualismo e a competividade, são escassas as oportunidades de interdependência. E a necessidade da construção de uma práxis profissional crítico-reflexiva em torno da educação intercultural em saúde pode ser estendida a outros contextos escolares similares, nos quais essas referências formativas também se observam. De fato, o tecnicismo é uma tendência geral e a literatura acadêmica tem o denunciado recorrentemente em diversas disciplinas e contextos escolares (Pimenta & Ghedin, 2005). Estamos diante, pois, de um cenário pouco propício à construção de autonomia, não somente no campo em que a pesquisa se realizou. Os achados e conclusões do estudo são, assim, contributivos à análise de outras realidades de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Na confluência entre saúde, cultura e educação escolar, a pesquisa foi desencadeada pela seguinte pergunta: Como sujeitos docentes podem desenvolver ideias crítico-reflexivas em favor da promoção de uma educação intercultural em saúde? Diante da questão, a proposta era que a realização de dinâmicas dialógicas e práticas de ensino interculturais realizadas em conjunto com os docentes pode contribuir significativamente à construção de identidades profissionais autônomas, comprometidas com a reflexividade crítica e a interculturalidade no ensino da saúde da/na escola básica. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, a pesquisa demonstrou a viabilidade dessa proposta e a sua importância diante de um estado da arte que ainda a tende negligenciar.

Essas proposições nos conduzem à justificativa social da pesquisa e ao retorno à questão da sua validade externa. Práxis não combina com a "torre de marfim" em que alguns acadêmicos parecem se abrigar. Para mim, encerrar as conclusões dos estudos científicos à bolha acadêmica é um resquício positivista que precisa ser questionado vigorosamente. Na vertente materialista histórico-dialética que consideramos, não basta conhecer, é necessário transformar a realidade em que se insere. E a pesquisa-ação colaborativa pode atender a essa demanda. Ninguém melhor do que os envolvidos diretamente nas práticas no cotidiano para ajudar-nos a lançar inteligibilidade sobre elas e propor alternativas que as aprimorem.
Ciência não é ativismo desvinculado de reflexão teórica nem teorização desvinculada de ação transformadora. Práxis é autonomia: autodeterminação e interdependência. O ser humano é autônomo quando normatiza sua existência, como todos somos *zoon politikon* precisamos normatizá-la dialogicamente no espaço coletivo, na comunicação entre todas as nossas identidades culturais. Quando assim procedemos nossa saúde mental e física só tem a ganhar. Ciência é práxis, práxis é autonomia e autonomia é bem-estar. Esse silogismo poderia estar mais presente no ensino de Ciências.

Referências

Bernard, C. (2010). Introduction à l'étude de la médicine expérimentale. Paris: Flammarion.

Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. Pierre

Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.

Brasil. Ministério da Educação. (1999). Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Canguilhem, G. (1990). O normal e o patológico. São Paulo: Forense Universitária.

Elliott, J. (1991). Action research for educationalchange. Buckingham: Open University Press.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Hall, S. (1997). The work of representation. In: Hall, S. (Org.). Representation: cultural representations and signifying practices. Londres: Sage Publications.

Laperrière, A. (2008). Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: Poupart, J, (Org.). A Pesquisa Qualitativa. Petrópolis: Vozes.

Martínez-Pérez, L. F. (2012). Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: EdUNESP.

Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2008). Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Pimenta, S.G. (1995). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cad Pesq. FCC, São Paulo, 94, 58 – 73.

Pimenta, S.G., & Ghedin, E. (Org.). (2005). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

Quivy, R, Marquet, J, & Campenhoudt, L. (2017). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Santos, B. S. (2014). Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA A.F. EN JÓVENES ADULTOS

Miguel Ángel Durán-Vinagre[1]
Susana Sánchez Herrera[2]
Soledad Fernández Sánchez[3]

Introducción

Con el paso del tiempo la actividad física (A.F) ha ido evolucionando, desde que el ser humano se puso en pie y aprendió a caminar, hasta que se sentó delante de un ordenador o televisor y se volvió prácticamente sedentario, resaltando de esta manera la importancia de la A.F, como influencia para la conservación de una buena salud, la consecución de una mejor calidad de vida o incluso para la mejora significativa en la capacidad funcional. Por ello, podemos remontarnos a los inicios de la especie humana donde la actividad física se realizaba de forma inconsciente, tratando de dar respuesta a las necesidades de movilidad y a la adaptación del entorno, claramente reflejado en las pinturas rupestres que se mantienen hoy día (Cachón-Zagalaz et al., 2015).

Por tanto, según Luarte et al. (2016) la actividad física se ha convertido en un aspecto trascendental en la sociedad, puesto que permite realizar acciones, gracias a los movimientos permitidos por el aparato locomotor, tales como caminar, correr, reptar, trepar o nadar, los cuales han sido utilizadas por los primeros mortales. Asimismo, es una fuente de energía y de bienestar no solo para aquellas personas que están sanas, sino también para los que están enfermos, ya que este tipo de actividades forman parte de la prevención y el tratamiento de enfermedades, puesto que permite preparar a la persona tanto física como mentalmente (Lee et al., 2003). Uno de los problemas de la población universitaria de la actualidad es que cada vez se realiza menos ejercicio físico, ya que priorizan otras situaciones en vez de valorar los beneficios que genera la actividad física en el propio organismo, ya que como asegura la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) la falta de actividad física supone un factor de riesgo considerable para padecer enfermedades no transmisibles, destacando las enfermedades cardiovasculares, diabetes o el cáncer. Son muchos los países en los que la actividad física cada vez se valora menos y va en descenso. A nivel mundial, el 23% de los adultos y el 81% de los adolescentes no se mantienen suficientemente activos, adoptando una actitud más sedentaria e inactiva.

A este respecto y en base a esta situación, se ha indicado que las personas que son físicamente activas presentan una mayor calidad de vida debido a que sufren menos los efectos de las limitaciones que se relacionan con las enfermedades crónicas no transmisibles y las psicológicas, además de aumentar la esperanza de vida (Zamora, 2011).

La OMS recomienda una cantidad mínima de actividad física para mejorar la salud en todos los grupos de edad, ya que la sociedad se debe concienciar que es mejor realizar algo de

[1] Miguel Ángel Durán-Vinagre. Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación y Psicología (Badajoz) – Universidad de Extremadura. Email: mduranv@unex.es
[2] Susana Sánchez Herrera. Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación y Psicología (Badajoz) – Universidad de Extremadura. Email: ssanchez@unex.es
[3] Soledad Fernández Sánchez. Alumna de Máster de la Universidad Alfonso X el Sabio. Email: soledadfersan@gmail.com

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

actividad física, por muy poco que sea, a no realizar nada. Así pues, gracias a los múltiples beneficios que tiene realizar actividad física, son muchos los estudios que abogan por su interés en numerosos sectores de la sociedad (Estévez-López et al., 2012; Oviedo et al., 2013). Relacionando con los jóvenes adultos o los adolescentes, este periodo es de vital importancia para la creación de hábitos de vida saludables, ya que representa la etapa de transición hacia la vida adulta en el que se configuran estilos de vida (González et al., 2012). De manera específica en esta etapa, la actividad física de calidad estimula el desarrollo físico, cognitivo y social de los adolescentes, creando hábitos de práctica física saludables (Duda y Ntounamis, 2003; Van Beurden et al., 2003).

Por otra parte, en la relación existente entre los términos de actividad física y motivación, este último juega un papel fundamental a la hora de lograr metas y objetivos en cualquier contexto (Almagro et al., 2015; La Rosa, 2015; Núñez, 2009; Rodríguez-Cañamero et al., 2010). En este sentido, dicho constructo influye en el estado anímico y emocional de la persona y es por ello, que hace que se mueva a la persona en una dirección determinada para perseguir un fin propio. Por ello, según Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010) y Sánchez (2011) se puede considerar como algo inherente al sujeto, ya que tratamos de cubrir necesidades básicas para sobrevivir y el deseo de disfrutar, aspectos que hacen sentirnos bien emocionalmente con otras personas e incluso consigo mismo. Asimismo, se desarrollan capacidades que hacen sentir que progresamos y somos reconocidos por nuestro grupo de iguales, dando sentido a nuestra vida y a la realidad en la que estamos inmersos (Núñez, 2009).

Tomando de referencia a Ryan y Deci (2000) establecen en la Teoría de la Autodeterminación diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo, en función del nivel de autodeterminación. Así, se pueden encontrar, de menor a mayor autodeterminación, la desmotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y la motivación intrínseca (Criado del Rey y Pino-Yuste, 2014; García del Castillo et al., 2015; García et al., 2012; González-Cutre et al., 2010; Moreno y Martínez, 2006).

La desmotivación se encuentra en el extremo del continuo de autodeterminación, el cual se corresponde con la falta absoluta de motivación tanto intrínseca como extrínseca, correspondiendo así el grado más inferior de autodeterminación (García-Calvo, 2004). Otro tipo de motivación es la extrínseca, ésta se encuentra determinada por las recompensas y los agentes externos. Dicha motivación se refiere al desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado separable y que se asocia a una amplia variedad de comportamientos instrumentales que se hallan involucrados (Villacorta et al., 2003).

La regulación externa se ubica próxima a la motivación extrínseca menos autodeterminada y que, por tanto, es la de mayor contraste con la motivación intrínseca. Es así, que la conducta se hace para satisfacer una demanda externa o por la existencia de recompensas o premios, en la que el individuo. La regulación introyectada la cual se enfoca a las expectativas de aprobación de uno mismo, el evitar estados de ansiedad y el logro de mejoras hacia el ego, como puede ser el caso del orgullo (Ryan y Deci, 2000). La regulación integrada, es cuando la conducta o el comportamiento se realizan de manera libre, ocurriendo cuando la persona evalúa dicha acción y actúa en coherencia con sus valores y sus necesidades (Moreno y Martínez, 2006). Este tipo de motivación extrínseca se postula hacia aquellos sujetos que se

comprometen con la práctica de actividades físico-deportiva, ya que dicha práctica forma parte de su estilo de vida activo.
La motivación intrínseca según Moreno y Martínez (2006) se relaciona con la necesidad de exploración del entorno, la curiosidad y el placer generado al realizar una actividad, constituyendo en sí dicha actividad como un objetivo a perseguir y la gratificación correspondiente, suscitando, además, sensaciones de competencia y autorrealización.
Por todo ello, el objetivo que persiguió esta investigación fue analizar la relación entre la regulación de las motivaciones y la actividad física de los estudiantes universitarios del primer curso del Grado de Maestros en Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura.

Materiales y método

Participantes
La muestra estuvo constituida por 170 estudiantes universitarios del primer curso del Grado de Maestro de la Facultad de Educación y Psicología (Badajoz), siendo el 35.3% los hombres (n= 60) y el 64.7% las mujeres (n= 110), con una media de edad de 20.02±2.55.

Instrumento
Se elaboró un cuestionario de tipo Ad-hoc con el fin de obtener diferentes variables de tipo sociodemográfico y también para recabar información sobre la cantidad de A.F realizada por cuenta propia o ajena.
Para el análisis del tipo de motivación en relación con la A.F, se utilizó la escala *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-3*, versión BREQ-3, validada al español (González-Cutre et al., 2010). El cuestionario BREQ-3 está formado por 23 ítems agrupados en seis factores. La escala de respuesta es de tipo Likert puntuando desde 0 (nada verdadero) hasta 4 (totalmente verdadero). Los factores son: motivación Intrínseca (α=.94), Integrada (α=.96), Identificada (α=.83), Introyectada (α=.73), Externa (α=.81) y Desmotivación (α=.83). Los valores del Alfa de Cronbach fueron adecuados (α >.70) (Nunnally y Bernstein, 1994).

Procedimiento
Se solicitó el consentimiento informado a la Facultad de Educación y a todos los participantes que cumplimentaron el cuestionario. Se informó que su participación era voluntaria y anónima, respetándose la Ley orgánica 15/ 1999, del 13 de diciembre de protección de datos. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con los principios éticos y los códigos de conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010). Los cuestionarios se completaron en 12-15 minutos. Durante la administración del instrumento, al menos un investigador estaba presente en el aula, sin que ninguno de los participantes informara dificultades a la hora de contestar.

Análisis estadístico
De acuerdo con el objetivo de este estudio y en función de la naturaleza de las variables analizadas se realizó un análisis de datos descriptivo e inferencial, aplicando la prueba de Spearman. El nivel de confianza que se consideró fue de un 95%. Para el tratamiento

estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico para las ciencias sociales (*Statistical Package for the Social Sciences, SPSS*) versión 20 (Nie et al., 2011).

Resultados

Se realizó un nuevo análisis de correlaciones controlando la cantidad de actividad físico-deportiva realizada semanalmente y las distintas dimensiones que conforman el cuestionario BREQ-3. En dicho análisis los resultados muestran que existe una correlación significativa en cuanto a la AFD general y la regulación integrada (*rho*= .665; *p*<.01), es decir, los sujetos participan en aquellas tareas que han elegido y sobre las que tienen control, realizándolas libremente, otorgando un valor positivo a la motivación intrínseca. También destaca la correlación existente entre la regulación identificada y la AFD general (*rho*= .638; *p*<.01), ya que, a mayor cantidad de actividad física realizada, el sujeto valorará y juzgará la actividad como una tarea importante. Del mismo modo, se observó una correlación entre la regulación identificada y la AFD por cuenta propia (*rho*= .552; *p*<.01), determinando el mismo significado que la correlación anterior (Tabla 1).
Las puntuaciones otorgadas en cuanto a la AFD general y la desmotivación, se muestra una correlación significativa negativa, aunque baja, en ambas variables (*rho*= -,372; *p*<.01). Estos resultados reflejan que cuanto mayor es el grado de desmotivación en los participantes, menor serán las puntuaciones que otorguen a la cantidad de actividad físico-deportiva realizada. Esta correlación significativa negativa también ocurre en cuanto a la desmotivación y la AFD en centros o entidades deportivas (*rho*= -193; *p*<.05) y respecto a la AFD por cuenta propia (*rho*= -.234; *p*<.05).

Tabla 1. Correlaciones entre actividad física realizada y BREQ-3.

		Intrínseca	Integrada	Identificada	Introyectada	Externa	Desmotivación
AFD General	*rho*	,573**	,665**	,638**	,345**	-,044	-,372**
	p	,000	,000	,000	,000	,571	,000
AFD Entidad Deportiva	*rho*	,374**	,464**	,344**	,201**	-,001	-,193*
	p	,000	,000	,000	,008	,990	,012
AFD Safyde	*rho*	,309**	,359**	,213**	,181*	,162*	-,022
	p	,000	,000	,005	,018	,034	,777
AFD Cuenta propia	*rho*	,433**	,479**	,552**	,386**	,025	-,234**
	p	,000	,000	,000	,000	,749	,002

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Considerando el objetivo de la investigación que fue analizar la relación entre la regulación de las motivaciones y la actividad física de los estudiantes universitarios del primer curso del Grado de Maestros de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura, podemos decir que nuestros datos presentan coherencia con otros datos de otros autores, ya que el hecho de realizar actividades físico-deportivas de manera voluntaria se asocia a una motivación autodeterminada alta, es decir, con una alta regulación identificada, intrínseca e integrada y una baja regulación externa o desmotivación (Muyor et al., 2009).

También Práxedes et al. (2016) llevaron a cabo un estudio con diversas titulaciones, unas vinculadas directamente con las actividades físico-deportivas y otras que no, obtuvieron que aquellos que pertenecen a estudios relacionados con el deporte presentan unos valores más altos en cuanto a las regulaciones motivacionales hacia la actividad física más autodeterminada respecto al resto de titulaciones académicas. Por ello asienten que la motivación puede ser una variable que influye directamente en los sujetos en la etapa universitaria en la intención de ser físicamente activos (Fernández-Ozcorta et al., 2015).

En el estudio de Moreno et al. (2009) consideran que aquellas conductas que se relacionan con la motivación intrínseca se sustentan por la satisfacción, el placer y la diversión que genera el realizar actividades físico-deportivas, de ahí su alto valor predictivo (Méndez-Giménez et al., 2012; Pelletier et al., 2001). Ante esto encontramos una vinculación cercana con el tipo de motivación (Standage et al., 2003), pero también respecto a la modalidad deportiva que se practique, ya que es un factor predictivo del tipo de motivación y del compromiso deportivo (Sánchez et al., 2011), puesto que está sujeto por los motivos de la práctica asociados a la competencia y a la propia autonomía de la persona (Hodge et al., 2009).

Finalmente, cabe destacar que la asociación entre el gusto por la práctica deportiva y el disfrute de esta en los jóvenes provocaría una mayor predisposición y participación en el futuro de estos (Macarro et al., 2012). Ante esto encontramos diversos estudios los cuales reflejan bajos niveles de actividad físico-deportiva en adolescentes (Michaud et al., 2006; Ortega et al., 2005) provocados por una disminución progresiva de la motivación y el interés, relacionado ambos factores con su desarrollo evolutivo (Pavón y Moreno, 2008). Este tipo de datos manifiestan una razón por la que los jóvenes presentan una carencia en los estímulos para la realización de la práctica físico-deportiva, siendo el causante del abandono de esta.

Conclusiones

Para mejorar los niveles de actividad físico-deportiva en los estudiantes universitarios sería de gran utilidad compartir y revelar los resultados obtenidos en el presente estudio para que éstos valoren la importancia que tiene realizar actividad física de manera continua y moderada, ya que los datos hallados reflejan unos niveles bajos de actividades físicas en la población objeto de estudio. En este sentido se aconseja seguir y mantener las recomendaciones planteadas por la Organización Mundial de la Salud o American College of Sports Medicine para hacer actividad física. Del mismo modo, también es necesario promover políticas adecuadas para la promoción de la actividad física, y desarrollar planes de

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

intervención para establecer hábitos saludables en el que la influencia dela regulación de las motivaciones y los motivos de práctica físico deportiva del alumnado universitario se vea mejorado. Así pues, estos programas deben enfocarse en atender las necesidades de los estudiantes, ya que dichas necesidades son diferentes unas de otras. Por otra parte, es conveniente proponer actividades que permitan modificar la conducta de los participantes de manera que los participantes que muestran una motivación más extrínseca puedan ser redirigidos a conductas más autodeterminadas, es decir, enfocar y proyectar la motivación de la actividad física hacia un locus de causalidad más interno. Esta situación dará la posibilidad de mejorar los procedimientos de autorregulación inherentes a la práctica, el disfrute e incluso a la satisfacción por la actividad física.
Para concluir, debemos brindar actividades que se conviertan en conductas y prácticas deportivas orientadas hacia la creación de relaciones sociales, la diversión y la mejora de la salud, evitando propiciar ambientes enfocados hacia la apariencia física o la competencia, pues estas causas se vinculan a motivaciones que ofrecen recompensas externas o reconocimientos públicos de cánones de belleza corporal.

Referencias

Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias dela motivación en las clases de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física, 6*(34), 26-41.

American Psychology Association (2010). Amendments to the 2002 «Ethical principles of psychologists and code of conduct». *American Psychologist, 65*(5), 493. https://doi.org/10.1037/a0020168

Anaya-Durad, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación, 25*(1), 5-14.

Cachón-Zagalaz, J., Valdivia, P., Ortiz-Calón, A., y Zagalaz-Sánchez, M.L. (2015). Cientos de años corriendo ¿para qué? La actividad física en la Era Gimnástica de la Integración. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 17*(3), 300-312.

Criado del Rey, J., y Pino-Yuste, M. R. (2014). Estudio sobre la motivación delprofesorado en un contexto urbano. *International Journal of Develpmental and Educational Psychology, 1*(3), 31-42.

Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research, 39*, 415- 436.

Estévez-López, F., Tercedor, P., y Delgado-Fernández, M. (2012). Recomendaciones de actividad física para adultos sanos. Revisión y situación actual. *Journal of Sport and Health Research, 4*(3), 233-244.

Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(1), 275-284.

García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, A., López-Sánchez, C., y Dias, P. (2015). Configuración teórica de la motivación de salud desde la teoría de la autodeterminación. *Health and Addictions, 15*(2), 151-159.

García, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(1), 7-13.

García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

González, J., Garcés, E. J. y García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(1), 183-187.

González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema, 22*(4), 841-847.

Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport:an exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.

La Rosa, C. A. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para logro de metas académicas. *Revista Ciencias de la Educación, 26*(46), 197-213.

Lee, I. M., Sesso, H., Oguma, Y., y Paffenborger, J. (2003). Relative intensity of physical activity and risk of coronary heart disease. *Circulation, 107*(1),110-116.

Luarte, C., Garrido, A., Pacheco, J. y Daolio, J. (2016). Antecedentes históricos de la Actividad Física para la salud. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 17*(1), 67-76.

Macarro, J., Martínez, A. C., y Torres, J. (2012). Motivaciones para la práctica físico-deportiva en adolescentes españoles, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 371-396.

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Rio, J., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta, 40*(1), 51-62.

Michaud, P., Jeannin, A., y Suris, J. (2006). Correlates of extracurricular sport participation among Swiss adolescents. *European Journal of Pediatric, 165*(8), 546-555.

Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología, 26*(2), 213- 222.

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6*(2), 39-54.

Muyor, J. M., Aguila, C., Sicilia, A., y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 9, 67-80.

Nie, N. H., Hull, C. H. y Bent, D. H. (2011). *Manual del usuario del sistema básico de Ibm Spss Statistics 20*. Copyright IBM Corporation.

Nunnally, J.C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidad doMinho*. 41-67.

Organización Mundial de la Salud (2018). *Actividad física* [Comunicado de Prensa].

Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., Moreno, L., González-Gross, M., Wärnberg, J., y Gutiérrez, A. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentesespañoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista Española de Cardiología*, 58, 898- 909.

Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio decaso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 43-47.

Pavón, A., y Moreno, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte, 17*(1), 7-23.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., y Beaton, A. M. (1998). Whyare you doing things for the environment? The Motivation Toward theEnvironment Scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437- 468.

Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferenciasen función del perfil académico vinculado a la práctica físico-deportiva. *Journal of Sport and Health Research, 8*(3), 191-204.

Rodríguez-Cañamero, S., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología, 44*(1), 86-97.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.

Sánchez, D., Leo, F. M., Amado, D., Sánchez, P. A., y García, T. (2011). La modalidad deportiva como factor determinante de la motivación, el compromiso y la deportividad en adolescente. *Movimiento humano*, 1, 43-55.

Sánchez, S. M. (2011). ¿Cómo mejorar la motivación del alumnado? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-8.

Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical Education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 97-110.

Van Beurden, E., Barnett, L. M., Zask, A., Dietrich, U.C., Brooks, L.O., y Beard, J. (2003). Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? "Move it Groove it"-a collaborative health promotionintervention. *Preventive Medicine*, 36, 493-501.

Villacorta, M., Koestner, R., y Lekes, N. (2003). Further validation of the motivation toward the environment scale. *Environment and Behavior, 35*(4), 486-505.

Zamora, J. D. (2011). Importancia de la actividad física, el ejercicio y la recreación en la salud laboral de los trabajadores. *Revista de la Sociedad Española de Salud Laboral en la Administración Pública, 11*(12), 22-26.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8

OFI-CINE: CINECLUBE E OFICINAS COMO ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DO PODER JUDICIÁRIO

Natalia Soares Dalfior[1]
Ananda Lugon Bourguignon[2]
Ricardo Meneses Miguel[3]

Introdução

Objetiva-se apresentar um projeto de intervenção grupal denominado Ofi-Cine, realizado no Poder Judiciário do Estado do Espírito Santo (PJES). Criado, em 2021, a partir de atividade realizada no âmbito do estágio em psicologia, do setor de saúde do trabalhador do Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo (TJES), Coordenadoria de Serviços Psicossociais e de Saúde (CSPS). Com esse projeto-piloto visou-se primordialmente a prevenção de doenças e promoção de saúde dos trabalhadores do PJES.

Sabe-se que de acordo com Pereira e Gomes (2007), as organizações do trabalho são compostas por grupos de pessoas que interagem entre si, seja de um modo mais ténue ou mais vigoroso, e discutem devido a discordância de ideias, diferentes interpretações das ocorrências ou valores opostos. O conflito para esses autores é inevitável em qualquer grupo ou organização, pois é natural e pode ser uma força positiva para o desenvolvimento da produtividade da organização ou caracterizar uma disfunção se não for mediado. Dessa forma, percebe-se que o trabalho pode ser fonte de realizações e de prazer, porém, dependendo das suas condições e organização ele também pode causar sofrimento e adoecimento.

Segundo Dejours (2015), diferencia-se condições e organização de trabalho, sendo as condições de trabalho referentes ao ambiente físico, químico e biológico. Já a organização do trabalho entende-se pela divisão deste, conteúdo da tarefa, hierarquia, modalidades de comando, relações de poder, questões de responsabilidades, dentre outros.

Dejours (2015) relaciona as condições de trabalho com a saúde do corpo e a organização do trabalho com a saúde mental. Nesse sentido, Silva (2009) pontua que os transtornos mentais estão entre as principais causas de afastamento do trabalho, sendo que os transtornos mentais menores (leves) causam, em média, afastamento por quatro dias de trabalho/ano e os transtornos mentais maiores (graves) cerca de 200 dias/ano. No Poder Judiciário do Estado do Espírito Santo (PJES) não é diferente, como se observa no Relatório de Licenças Médicas desenvolvido pela CSPS, que levantou dados de que nos anos de 2014 a 2016, os transtornos mentais e comportamentais foram um dos três maiores responsáveis por afastamentos por licenças médicas. Dentre os adoecimentos específicos encontram-se transtornos mentais e

[1] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo e Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de Vila Velha (2021). Atualmente, estagiária do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (2022).
[2] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, estagiária do Tribunal de Justiça do Espírito Santo (2022).
[3]Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007); Mestre em Psicologia Institucional pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2014); Atualmente é Analista Judiciário - AE: Psicologia do Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo; E-mail: rmmiguel@tjes.jus.br

comportamentais relacionados ao estresse, episódios depressivos, ansiedade, bipolaridade e fobias; as outras duas categorias com grande quantitativo de licenças para tratamento da própria saúde foram as doenças do aparelho respiratório e as doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo.

A partir do ano de 2020, com a pandemia da Covid-19 (doença ocasionada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2), é possível acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo em todas as relações sociais, sobretudo as de trabalho. O distanciamento social causado pelo trabalho remoto ou por alterações na logística laboral, por exemplo, passou a ser a realidade de muitos trabalhadores. Os efeitos do isolamento social durante a pandemia estão sendo cada vez mais estudados, e cabe lembrar que cada um lida com os momentos estressantes de uma forma singular, entretanto, pode-se pensar no agravamento dos transtornos mentais e comportamentais citados acima:

> O aumento dos sintomas psíquicos e dos transtornos mentais durante a pandemia pode ocorrer por diversas causas. Dentre elas, pode-se destacar a ação direta do vírus da Covid-19 no sistema nervoso central, as experiências traumáticas associadas à infeção ou à morte de pessoas próximas, o estresse induzido pela mudança na rotina devido às medidas de distanciamento social ou pelas consequências econômicas, na rotina de trabalho ou nas relações afetivas e, por fim, a interrupção de tratamento por dificuldades de acesso (BRASIL, 2021).

Diante disso, é possível concluir que a saúde do trabalhador também está sendo afetada em diferentes níveis, e que, se antes certas conformações da organização do processo de trabalho já eram identificadas como prejudiciais à saúde dos trabalhadores, atualmente, devemos nos atentar ainda mais para estes processos. Tal constatação aponta para a importância de se pensar ações preventivas que possibilitem às pessoas trabalharem sem que a saúde seja comprometida. Podendo ser, segundo duas concepções, a primeira atuar no indivíduo, no sentido deste melhor lidar com as limitações impostas pelas condições e organização do trabalho, e a segunda, na qual as ações são dirigidas à avaliação e a mudanças das condições e da organização do processo de trabalho com vistas o aumento do espaço de autonomia dos trabalhadores (SATO, 2001).

A segunda perspectiva focaliza como objeto de intervenção o trabalho em si, em contraposição à primeira em que pode-se atuar junto às pessoas adoecidas, sem que se interfira nos aspectos do trabalho que atuam como potencial para agravar a saúde dessas e comprometer a de outros trabalhadores (SPINK, 1979 *apud* SATO, 2001). Levando em consideração os altos índices apontados de adoecimento psíquico dentro do Poder Judiciário e a probabilidade alta da existência de conflitos dentro da organização - questões que foram aumentadas com a pandemia da Covid-19 - percebeu-se necessária a proposta de projetos de intervenção que promovam saúde e contemplem os trabalhadores de forma que se sintam acolhidos, informados e escutados dentro da instância do trabalho e que desenvolvam mais trabalhos grupais de forma mediada possibilitando um aumento de vínculos e coesão grupal.

Metodologia

Para isso, utilizamos como metodologia de trabalho a elaboração de um espaço de troca e comunicação entre os trabalhadores utilizando ferramentas cinematográficas, com cineclube

de curta-metragens, e oficinas grupais para se discutir temas atuais e que afetam a saúde do trabalhador intitulado "Projeto Ofi-cine".
O cineclube é uma proposta de trabalho que visa um espaço sem fins lucrativos de discussão e reflexão de filmes de forma democrática. Optamos pela modalidade de curta-metragens por pensar que são formas curtas de se transmitir mensagens, e de ampliar possibilidades de interpretação e debate. De acordo com Gusmão (2008), no Brasil, em 1928, é fundado por Plínio Rocha, Otávio de Faria, Almir Castro e Cláudio Mello, no Rio de Janeiro, o primeiro cineclube brasileiro chamado "Chaplin Club", o que já denota a admiração dos fundadores pelos filmes de Charles Chaplin.
De acordo com Ismail Xavier (2007)

> Os cineclubes têm sido, para algumas gerações, o santuário que fez do cinema uma forma privilegiada de recuperar o contato com o mundo, de re-conectar com a natureza e com o que a alienação moderna (a segunda natureza) estaria sonegando à humanidade num cenário de automatização, massificação e empobrecimento da experiência (p. 29).

A partir disso, Farina e Fonseca (2015) resgatam em Deleuze e Bergson, a importância das obras cinematográficas em promover um espaço de inflexão entre o que vemos e o que é produzido, nesse espaço virtual de encontro de si com o outro é produzido algo novo que nos movem a pensar. Através do olhar do diretor a obra se compõe com um próprio ritmo, sons, sombra e luz; que redimensiona o ângulo no qual estamos introduzidos e cria uma nova dimensão de conexão a partir da arte, sendo assim, apostamos neste dispositivo como um possível potencializador de reflexões, como Farina e Fonseca (2015) nos explana

> A potência de desterritorialização da imagem cinematográfica fica inevitável, pois um rosto reflexivo se torna imediatamente, um rosto intensivo e, neste intervalo entre a percepção e a ação, como efeito predicativo e adjetivante do mundo, que não é produzido pelo sujeito que olha, nem pelo objeto olhado, como pontos notáveis, surge uma potência virtual infinita (pg. 4).

Ademais, o cinema nos propõe questões complexas que estão inseridas no nosso cotidiano, tendo em vista que muitas obras retratam temáticas que compõem os dilemas anfêmeros. Sendo assim, o cineclube se vincula como uma aposta na:

> repotencialização de uma vida cotidiana que passa a ser vista e ouvida pelas lentes do cinema moderno, que cria e ao mesmo tempo revela ao homem, por meio de puras imagens óticas e sonoras, a possibilidade de um pensamento complexo, descentrado e, por isso, politicamente mais potente (Farina e Fonseca, 2015, pg. 1).

Concomitante à potência que o cinema nos apresenta, temos as oficinas grupais que ampliam esse espaço de troca e articulação que, analogamente ao cinema, redimensionam nosso olhar. Entendemos o grupo a partir da perspectiva de Benevides (1994), que o toma como uma das possibilidades de expressão e produção se constituindo como um espaço de experimentação e criação, sendo assim, se compõe como um espaço de produção de subjetividade coletiva.
Para autora, a proposta do grupo dispositivo (Benevides, 1994, pg. 325) pode ser definido como a destituição de uma visão de grupo-indivíduo, no qual os sujeitos perdem sua individualidade ao compor o grupo passando por um processo de totalização, e passa a

pensar nesse espaço como um processo de criação coletiva de sentido, um devir, que aposta na diferenciação como um movimento de criação do próprio grupo. Por esse movimento de criar problemas, espaços, diferenças, é possível pensar em outros modos de desindividualização, e ao mesmo tempo, pensar em uma subjetividade implicada nestes processos coletivos, que a produzem.

De acordo com Joaquim e Camargo (2020), as oficinas de trabalho permitem a troca de ideias e atividades que fomentem problematizações e conversações. O grupo se organiza a partir de um oficineiro que conduz as conversas e os participantes, que possuem autonomia para discutir, dialogar, problematizar e conduzir o debate. A partir disso, as oficinas de trabalho se tornam uma ferramenta interessante para se pensar a interlocução entre o grupo e o cinema. Discutindo juntos, as películas nos conduzem a articular as diferentes relações que se estabelecem com o dispositivo e proporcionando um espaço horizontal para uma escuta e construção coletiva de uma narrativa. Desse modo, o "Ofi-Cine" permite o desenvolvimento de ações que valorizam "processos coletivos, em um mundo potencialmente individualista e competitivo" (Tajra e Santos, 2015, pg. 9).

O projeto ocorreu de forma bimestral e se articula em dois momentos: 1. cineclube com posterior debate da obra cinematográfica exibida; 2. oficina *saberes e fazeres* que se vincula à temática do filme para se pensar outros modos possíveis de abordar o tema. As oficinas aconteceram uma semana após o cineclube, sendo dois encontros por temática. Foram realizadas três edições do Ofi-Cine com os temas: Trabalho, Arte e Ecologia.

A intervenção ocorreu em plataforma online, sendo necessário que o participante tivesse disponível um equipamento eletrônico (notebook, celular, tablets, etc) e sinal de internet para conectá-lo e participar do encontro. Além disso, quando necessário, os demais materiais necessários para o cineclube e/ou oficina, foram informados anteriormente aos encontros, pelo e-mail utilizado para a inscrição.

Adotou-se a inscrição prévia de forma *online*, que foi divulgada por meio da Assessoria de Imprensa do Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo, do setor de comunicação da CSPS e Diário da Justiça. Os inscritos, caso quisessem, poderiam participar de um grupo de *whatsapp,* com o objetivo de fortalecer os vínculos e a continuidade do grupo.

Considerações

Diante deste cenário, percebeu-se a implicação dos participantes durante os encontros do ofi-cine, de forma que muitas proposições de intervenções no espaço e cotidiano do trabalho surgiram em suas falas, durante debates e discussões. Um exemplo disso ocorreu durante a temática Arte, que foi proposta a criação de um espaço cultural por parte das instituições para divulgação e incentivo da produção artística dos trabalhadores, além da promoção de eventos tais como saraus e clubes de leitura. Além desta, outras estratégias foram trazidas e pensadas coletivamente, como a sugestão de construção de uma composteira de resíduos orgânicos, junto a uma horta comunitária, durante os encontros da temática Ecologia.

Outro ponto importante a ser destacado, refere-se à frequência de participação nos encontros do Ofi-cine. Notou-se uma grupalidade sendo estabelecida ao decorrer dos encontros, que se mostrou a partir da continuidade de presença da maior parte dos integrantes do grupo, tendo também a participação de novas pessoas, nos diferentes encontros e temáticas, muitas vezes convidadas por participantes do próprio grupo. Dessa forma, se observava uma

multiplicidade de opiniões e debates ao longo dos grupos redimensionando o espaço e criando novas discussões, visto que o coletivo foi formado por pessoas de diversas áreas.
Ademais, foi possível perceber a empolgação dos participantes em relação ao projeto, desde quando foram sugeridas ideias de novos temas, o compartilhamento do grupo para com seus companheiros de trabalho, até no relato de falas que traziam a expectativa de continuidade do projeto após os encontros. Dessa forma, o grupo se reafirmou em um processo de implicação contínua, demonstrando uma satisfação e fortalecimento desse espaço como um lugar de trocas e acolhimento entre os trabalhadores do Poder Judiciário.
Por fim, entendemos a potência do projeto dentro do espaço do poder judiciário, onde é possível ampliar as discussões sobre o trabalho para novos campos, compreendendo os muitos aspectos que o compõem, pensando em novas estratégias para produzir saúde no cotidiano do trabalhador, a partir deste projeto, Ofi-cine.

Referências

BENEVIDES, Regina. **Grupo: a afirmação de um simulacro.** São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde Mental e a Pandemia de Covid-19**. Fev, 2021. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/ultimas-noticias/3427-saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 25 de maio de 2021.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2015.

FARINA, Juliane Tagliari; FONSECA, Tania Mara Galli. **O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade**. Psicol. USP, São Paulo , v. 26, n. 1, p. 118-124, Apr. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000100118&lng=en&nrm=iso>. access on 21 May 2021. http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564A20135213.

GUSMÃO, Milene Silveira. **O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural**. Encontros Multidisciplinares em cultura, v. 4, 2008.

JOAQUIM, Felipe; Ferreira; CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: OFICINAS. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

PEREIRA, Jorge M.F; GOMES, Bruno M.F. **Gestão de conflitos**. Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Departamento de Engenharia Civil, 2007.

SATO, Leny. **Replanejamento do trabalho como processo de construção e de negociação de significados**. Borges LH, Moulin MGB, Araújo MD, organizadores. Organização do trabalho e saúde: múltiplas relações. Vitória: Edufes, p. 71-85, 2001.

SILVA, Gonçalo Glauco Justino et al. **Considerações sobre o transtorno depressivo no trabalho.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 34, n. 119, p. 79-87, 2009.

TAJRA, I.; SANTOS, C. M. R. **Roda de Conversa Como Instrumento Para Criação de Grupos de Interação Social E Educacional Em Saúde - Relato de Experiência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Permanente em Saúde em Movimento) - UFRGS, Teresina, 2-18. 2015.

XAVIER, Ismail. **Sertão mar: Glauber Rocha e a estética da fome**. Editora Cosac Naify, 2007.

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania
Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)
Editora Cravo | Porto | Portugal | 2022 | ISBN 978-989-9037-29-8