

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE:

Os Múltiplos Caminhos da Relação com o Saber

Yan Capua Charlot
Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette



EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE: Os Múltiplos Caminhos da Relação com o Saber

Organizadores:

Yan Capua Charlot
Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette

ISBN 978-65-88593-48-6

EDITORA CRIAÇÃO CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO Avaliadores

Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette
Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi
Cristiana Marinho da Costa
Diego Lima dos Santos
Erika Rodrigues de Freitas
Everton Marcos Grison
Geisa Carla Gonçalves Ferreira
Gildemberg da Cunha Silva
Graciela Mendes Nogueira Targino

Jefferson da Silva Moreira
João Paulo Marques dos Santos
Jones Baroni Ferreira de Menezes
Joselia Cristina Siqueira da Silva
Julia Rigo
Luciano Aparecido Pereira Junior
Marcia Boell
Rejane Rosaria Grecco dos Santos
Samuel dos Santos Junio
Yan Wagner Capua da Silva Charlot

**Yan Capua Charlot
Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette**

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE:

Os Múltiplos Caminhos da Relação com o Saber



**Criação Editora
ARACAJU | 2021**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES

É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados e que desejem que sejam reproduzidos neste livro.

Diagramação:
Adilma Menezes

Capa:
Yan Capua Charlot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

C479e Charlot, Yan Capua (org.).
Educação, Docência e Interdisciplinaridade: Os múltiplos caminhos da relação com o saber / Organizadores: Yan Capua Charlot, Alana Danielly Vasconcelos e Carla Roberta Sasset Zanette.. -- 2. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021.
380 p., 21 cm. Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-88593-48-6

1. COVID-19. 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Prática Docente. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.3
21-3080057002
CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia.
2. Educação: Pedagogia prática.

Sobre os Organizadores



Alana Danielly Vasconcelos - Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação (UFS). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFS). Professora de Graduação e Pós-Graduação na Faculdade São Luís de França (Grupo Tiradentes). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA). Avaliadora na Revista Internacional Educon (RIE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9144930400445544>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7097-9478>

E-mail: alana@grupoeducon.com



Carla Roberta Sasset Zanette - Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação (UCS). Graduada em Letras (UCS). Especialista em Língua Portuguesa. Coordenadora Pedagógica e Professora da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON - UCS). Avaliadora na Revista Internacional Educon (RIE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5455465231795131>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7609-1330>

E-mail: crsasset@ucs.br



Yan Capua Charlot - Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Professor da Graduação e da Pós-Graduação. Editor Assistente da Revista Internacional Educon. Avaliador de Periódicos Científicos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1199535613624065>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4199-0584>

E-mail: yan@grupoeducon.com

Apresentação

Diante das várias mudanças sociais, econômicas, ambientais, educacionais ocorridas no âmbito mundial decorrentes do fator COVID-19, debater sobre a educação, a relação com o saber, intercalando várias áreas do conhecimento, nunca foi tão importante. Assim, o Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON/CNPq/UFS), que possui como líderes a Professora Dra. Veleida Anahi da Silva e o Professor Dr. Bernard Charlot, vem contribuir com a divulgação e a promoção da ciência e da pesquisa no âmbito da Educação e em áreas afins, por meio deste *e-book*, que, em sua segunda edição, tem a honra de reunir e de apresentar obras que tratam sobre EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA e INTERDISCIPLINARIDADE, destacando os múltiplos caminhos das relações estabelecidas a partir dessas mudanças com o saber.

A elaboração deste *e-book* reúne obras inéditas escritas por docentes, discentes e pesquisadores de diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil, Graduação, Especialistas, bem como ex-discentes, professores da educação básica e demais profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Destarte, os trabalhos aqui presentes, cuja organização está distribuída em três partes, retratam diferentes vozes, as quais são tecidas e ressignificadas, sob o olhar atento e investigativo aos processos educativos.

Desta maneira, a primeira parte deste volume inicia-se com pressupostos acerca de teorias e abordagens contemporâneas que discorrem acerca da formação docente e das práticas educativas, com o propósito de dialogar com percursos formativos. Em relação à segunda parte, a obra apresenta textos que se conectam com trajetórias vin-

culadas à gestão na sala de aula, na intenção de propor reflexões sobre os saberes e os dizeres docentes. Por sua vez, a terceira parte evidencia textos que tratam de temáticas relacionadas ao ensino superior, à pesquisa e ao conhecimento científico, buscando compreender investigações que se alinham a essas rotas de pesquisa.

Anunciar as temáticas que constituem esta obra sinaliza um convite à sua leitura, bem como ao desejo de novas escritas.

1º de março de 2021.

Os Organizadores

SUMÁRIO

- 1** *Pandemia e Educação: Vulnerabilidade Social e Direitos Humanos* 15
Elisangela Oliveira de Santana
- 2** *Gestão na Sala de Aula: Saberes e Diretrizes Docentes* 41
Wilvania Carvalho de Souza Paiva
Eunice Maria da Silva
- 3** *Práticas Pedagógicas Possíveis para a Escola do Século XXI: Reflexões a partir do Estado do Conhecimento*
Caroline Luisa Ludwig Führ
Jaqueline Moll
- 4** *Torne-se Professor e Aumente sua Renda: A Influência do Discurso na Prática Docente* 83
Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos
- 5** *Revisitando Buckingham: Participação, Colaboração e Educação Formal* 97
Rafaela Salemmme Bolsarin Biazotti
- 6** *Formação Inicial e Prática Docente: Constituição do Professor de Língua Portuguesa* 115
Juliane de Carvalho Correia
Luciene Souza Santos
- 7** *O Planejamento Participativo na Educação Física Escolar: limites e possibilidades para reconhecimento de saberes* 131
Cynthia Emanuelle Souza Lima
Emmanuelle Cynthia Ferreira da Silva
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio

- 8** *Educação Especial e Inclusiva: Interlocação Necessária Para a Formação Docente* 151
Sandy Torres Pereira
- 9** *Contexto e Pretextos na Educação do Aluno com TEA* 177
Rúbia Silva Santos
Eunice Maria da Silva
- 10** *À Luz que se Vela: Por Que Conteúdos tão “Acesos” em nossas Vidas são Apagados do Currículo?* 201
Gilberto de Araújo Moreira
- 11** *Reflexões sobre Práticas Curriculares e Saberes Históricos: um Diálogo acerca da História Local no Processo de Aprendizagem* 223
Fernanda de Souza Lima
- 12** *A Escola e a Produção Cultural: o Brincar nas Práticas em Instituições de Educação Infantil* 241
Janice Anacleto Pereira dos Reis
- 13** *O Planejamento Participativo e as Relações com os Saberes: Narrativas de Crianças na Educação (Física) Infantil* 259
Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira
Cynthia Emanuelle Souza Lima
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio
- 14** *As Crianças entre o Brincar e o Estudar: Caminho para o Desenvolvimento Emocional, Cognitivo e Social em Creches* 283
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo
- 15** *Ensino de Química: Uma Abordagem Sistêmica e Contextualizada através da Lente Integradora de Edgar Morin* 299
Maria Diná Pereira dos Santos
Leticia Caetano da Silva
Willian Fernando Domingues Vilela


- 16** *Relação com o Saber e Arte na Escola em Tempo Integral* 323
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Valdicélio Martins dos Santos
- 17** *Interdisciplinaridade e Sapateado na Formação Docente: Um Diálogo Possível no Curso de Licenciatura em Dança da UFPA* 345
Larissa Melo Chaves
Rita Ferreira de Aquino
- 18** *Ensino de Leitura através de Textos Jornalísticos de Temática Ambiental* 369
Maria Clara Cavalcanti
Mirella Emily Bezerra Santana
Anna Luisa Santos Carvalho
- 19** *A Política Afirmativa de Cotas: Um Olhar a Partir de Mecanismos de Acesso e Permanência no Ensino Superior* 391
Chanauana de Azevedo Canci
Jaqueline Moll
- 20** *Fundações Públicas da Bahia, Sergipe e Alagoas: análise sobre o apoio ao desenvolvimento científico durante os anos de 2014 a 2016* 411
Weslany Thaise Lins Prudêncio
Rafaella Vitoria Silva de Carvalho
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves
- 21** *Pós-Graduação em Serviço Social, Pesquisa, Produção de Conhecimento: análise de dissertações* 429
Ana Carolyna Ribeiro Sales
Marcelo Santos do Nascimento
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves


Parte 01.
Formação Docente e Práticas
Educativas:
Questões Contemporâneas



1 Pandemia e Educação: Vulnerabilidade Social e Direitos Humanos

Elisangela Oliveira de Santana

 <https://orcid.org/0000-0002-1980-1268>

 Doutoranda do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (PÓSAfro) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra pelo Programa Multidisciplinar em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (lotada no Colégio Estadual de Vila de Abrantes - CEVA) e da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas (BA).

 elisangela_oliveiras@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos (Carolina Maria de Jesus).

Por que iniciar a abertura deste trabalho com uma epígrafe de Maria Carolina de Jesus, em um contexto de 1948? Considerando-se a atualidade de seu ilustre livro “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, publicado em 1960, esta célebre escritora denunciou a fome e a pobreza das favelas do Rio de Janeiro a partir da ótica de uma mulher negra, catadora de papel. Evidenciando que as periferias consistem na materialidade espacial das desigualdades sociais de um país. Quando ela se identifica “nós, os pobres, somos os tristes velhos” reflete que os corpos que habitam a periferia são os mais vulneráveis e descartáveis na sociedade brasileira. Vale salientar que estes corpos são negros, em sua maioria. Portanto, emerge, inicialmente, o seguinte problema: diante desta vulnerabilidade social, como sobrevivem as populações periféricas em um contexto pandêmico?

A pandemia de Covid-19 chega ao Brasil em um cenário em que o país figura como sétimo mais desigual do mundo, como apontam dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Um quarto da população brasileira, mais de 50 milhões de pessoas, está abaixo da linha da pobreza [...] (GERASIMCZUK; MEIRA, 2020, p. 242).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o novo coronavírus (SARS2- CoV2) como pandemia mundial, modificando as rotinas de milhões de pessoas no mundo inteiro através da urgência do confinamento, acrescido dos impactos sociais e emocionais frente às incertezas do futuro. Reverberando-se, em simultâneo, nos retrocessos democráticos como o fortalecimento de regimes políticos autoritários, mediante a criação de dispositivos de controle e vigilância social, em um cenário em que as disputas de narrativas estão envoltas no aumento da circulação de *Fake News* (BRINGEL e PLEYERS, 2020). Basta-se observar o imbróglio da eleição norte-americana com a veiculação de discursos antidemocráticos. Assim sendo, a pandemia do coronavírus constitui-se em um contexto abrangente, contemplando a possibilidade de múltiplas leituras e enfoques analíticos pelas Ciências Humanas e Sociais:

“um cenário que envolve questões complexas e multifacetadas. A pandemia é resultado de uma intersecção, um cruzamento entre biologia, tecnologia, cultura, economia, globalização e sociedade” (SILVA, 2020, *online*).

Nossa abordagem está centrada nas questões referentes à dimensão social dessa crise epidêmica, que se iniciou em Wuhan, na China, no final de novembro de 2019, e difundiu-se globalmente em fevereiro de 2020, através da rede mundial de transportes aéreos e das redes produtivas e logísticas globais (MONIÉ, 2020), desnudando a fragilidade do sistema de globalização econômica, que se estabelece numa “crise geradora de assimetrias” (BRINGEL e PLEYERS, 2020).

Essas assimetrias concernem a grande concentração de riquezas nas mãos de poucos em contraposição ao grande contingente de pessoas empobrecidas pela lógica de opressão do sistema mundo-capitalista (DUSSEL, 2000). Portanto, a pandemia tem desvelado a face mais predadora do sistema capitalista de produção ao trazer à baila problemáticas como os esgotamentos dos recursos naturais e a saturação ambiental e climática, agregando-se, ainda, o aprofundamento das desigualdades globais e as múltiplas opressões de classe, raça e gênero. Os marcadores de estratificação social estão evidentes nas periferias entre as camadas mais populares, cujos impactos são tangíveis na falta de condições mínimas de sobrevivência, tendo-se em vista que a maioria dessa população parcamente tem alimento, saneamento básico e nem mesmo acesso à água para simplesmente lavar as mãos.

No campo Educacional, com o isolamento social adotado para conter o contágio da COVID-19, a estimativa da UNESCO é de que aproximadamente 1 bilhão de pessoas, cerca de 60% dos estudantes do mundo, não teria acesso às aulas presenciais. Deste modo, fez-se necessário a implementação de novas tecnologias e metodologias na adoção do Ensino Remoto. Portanto, o presente trabalho tem o escopo de analisar o impacto da Pandemia na Educação básica, atentando para as desigualdades estruturais e a exclusão digital como fatores que negam o direito humano dos estudantes mais vulneráveis de continuarem aprendendo durante a crise sanitária.

Para o desenvolvimento deste trabalho, nosso aporte teórico está ancorado em Araujo (2013), Bringel e Pleyers (2020), Dias (2017), Carneiro (2005), Valladares (2002), Moniè (2020), Krenak (2020), Nascimento (2016), Arroyo (2007; 2009) Molina (2020), Dantas (2020), Freire (2019), Silva (2020), dentre outros.

2 PERIFERIA, PANDEMIA E VULNERABILIDADES

A urbanização contemporânea nos países subdesenvolvidos é notadamente marcada pela grande concentração e densidade populacional advinda da periferização dos pobres, em decorrência, “exibem as maiores desigualdades socioespaciais, embora existam diferenças em suas características, condicionadas por seus processos históricos, a exemplo da industrialização, do passado escravista, da dominação colonial” (DIAS, 2017, p. 23).

No Brasil, mais especificamente, no Rio de Janeiro, que apresenta estudos mais contundentes a respeito, a gênese da favela remonta ao século XIX, quando os denominados cortiços passaram a ser considerados como *locus* de pobreza, morada de trabalhadores, dos malandros e vadios: “o cortiço era tido como antro não apenas de vagabundos e do crime, mas também de epidemias, constituindo uma ameaça às ordens moral e social” (VALLADARES, 2000, p. 07).

Os cortiços eram associados como espaço de contágio das doenças e dos vícios, passando por políticas de reformas urbanas e administrativas que visavam extirpar as habitações anti-higiênicas, num projeto civilizatório burguês de cunho higienista atrelado às concepções do determinismo biológico em uma órbita sanitaria. Neste contexto, estabelece-se a visão das elites cariocas de que os moradores desvalidos são os culpados pelos males da cidade, os cortiços e as favelas são redutos da pobreza extrema compostos sócio corporalmente de “degenerados”, uma vez que a pobreza estava associada diametralmente com os corpos que habitam estes lugares, sintagma de sujeira, proliferação de doenças e dos desvios morais,

as classes pobres não passaram a ser vistas como classes perigosas apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Os pobres ofereciam também perigo de contágio. Por um lado, o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX através da metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuavam a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecessem expostas aos vícios de seus pais [...] (CHALLOUB, 2006, p. 29).

A favela é compreendida como aglomerados humanos compostos por casebres e barracões, geralmente localizados em encostas, resultantes da ocupação desordenada mediante a invasão de terrenos, estabelecendo-se como

solução de moradia mais acessível às populações pobres urbanas. Ainda segundo Valladares (2000), as pesquisas realizadas por ABREU (1994) apresentam o fato de que fora na segunda metade do século XX que a imprensa passou a empregar a palavra favela para designar “as aglomerações pobres de ocupação ilegal e irregular”. Vale ressaltar que a categoria favela perpassa por conotações pejorativas e estigmatizadas como “espaços de ilegalidade, marginalidade, criminalidade e insalubridade” (BRITO; RENNÓ, 2009, p. 02).

De acordo com Dias (2017), denominações como favela, invasão, complexo, comunidade, bairro popular, etc., variam e apresentam acepções polissêmicas de acordo com as regiões do Brasil. Portanto, nosso interesse consiste em pensar esse lugar periférico de uma maneira mais ampla, condicionado aos fatores históricos, econômicos e demográficos, enquanto catalisador de vulnerabilidades. Destarte, as periferias são territórios urbanos que remetem às contradições e a hierarquização de classes, cujas condições precárias de infraestrutura e carência de saneamento básico, educação, saúde, isto é, fatores basilares de dignidade humana, tornam-se marcadores de pobreza e operam as desigualdades sociais de forma gritante.

O professor baiano e geógrafo Milton Santos apresentou a perspectiva de que as favelas evidenciam uma “realidade mutável”, o que rompe com os paradigmas de homogeneização espacial a partir de critérios subjacentes ao estabelecimento da pobreza de contorno uniforme e cristalizado, uma vez que “uma favela pode compreender tanto os biscateiros, que vivem de rendas ocasionais, como assalariados dos serviços e das indústrias e mesmo pequenos empresários” (SANTOS, 2004, p. 75 *apud* BRITO; RENNÓ, 2009, p. 11). Portanto, existem contrastes sociais na própria favela.

Milton Santos promove o debate acerca das dicotomias centro e periferia, aprofundadas pela globalização, geradora de uma massa de excluídos. Para ele, as populações pobres das grandes *urbes* constituem-se em agentes de transformação social “por viverem lutando contra muitas necessidades e pelo uso diferenciado do território, criam maneiras de sobrevivência que funcionam como resistência ao meio técnico-científico-informacional e criam possibilidades de alternativa de uma nova ordem global” (DIAS, 2017, p. 34).

Vale salientar que a expansão territorial das periferias configura uma paisagem que retrata aspectos fundamentais para compleição social brasileira, tais como a grande concentração de terra nas mãos dos latifundiários, permanência das relações agrárias do período colonial, enquanto a maioria da

população batalha pelo direito a um pequeno lote para abrigar sua família das intempéries da vida. Espaço utópico de restauração, no século XIX, as periferias urbanas atraem imigrantes, assalariados absorvidos pela industrialização nacional, sertanejos nordestinos fugidos da seca e, sobretudo, negros que após a abolição buscavam recomeçar. A obra do escritor Lima Barreto, como excelente cronista de seu tempo, está permeada pelas imagens dos espaços do subúrbio carioca, com ricas descrições dos barracões e das contradições sociais em paralelo ao centro, como Copacabana, por exemplo, entretanto, gostaria de recorrer a seguinte citação,

[...] titubeou a rapariga e o velho funcionário compreendeu, pois desde há muito já tinha compreendido, na gente de cor, especialmente nas negras, esse amor, esse apego à casa própria, à sua choupana, ao seu rancho, ao seu barracão – uma espécie de protesto de posse contra a dependência da escravidão que sofreram durante séculos (BARRETO, Lima. “O moleque” p. 47 *apud* MATOS, 2013, p. 09).

O apego ao seu pedacinho de chão consiste num vínculo identitário e ato de autonomia e resistência para as populações negras. Vale ressaltar que a luta pela casa própria perpassa pelo processo de autoconstrução das habitações com o escopo de minimizar os custos econômicos nas edificações de suas moradias, caracterizadas como “desprovidas de infraestrutura básica e de se situar em áreas distantes dos locais de empregos, apresenta padrões baixos de habitabilidade” (KOWARICK, p. 62 *apud* GUIMARÃES, 2016, p. 115). Devido às dificuldades financeiras, essas moradias são construídas sem planejamento, com materiais de menor qualidade e através dos laços com a vizinhança, tais como a colaboração de amigos e parentes, possibilitando a conformação de uma rede de resiliência e solidariedade no enfrentamento coletivo de suas carências materiais.

Em síntese, nos interessa compreender os espaços periféricos a partir das seguintes vertentes: 1. Categoria que designa aglomerados urbanos construídos sem planejamento pelas populações pobres/ vulneráveis, associada a ideia de contágio e epidemia; 2. Enquanto espaço geográfico mutável e plural, reflexo de contradições sociais e históricas intensificadas com a globalização e 3. Entendida como território de organização autônoma e de relações socioespaciais, constructos de identidades, solidariedade e resistência.

2.1 O Privilégio da Quarentena

As regiões periféricas têm-se mostrado as mais vulneráveis frente a pandemia do coronavírus, ponderando-se os fatos já mencionados com relação às questões infraestruturais das habitações, a falta de saneamento básico (rede de água, coleta de esgoto e de lixo) e o abandono por parte das políticas públicas do Estado, ressalta-se a alta densidade habitacional, pois muitas dessas moradias são compartilhadas por um grande número de pessoas, famílias numerosas que habitam um único cômodo. Portanto, torna-se inviável exercer as medidas de isolamento social e, conseqüentemente, a infecção pela COVID-19 tem vitimado muito mais nas periferias do que nas áreas nobres, de acordo com pesquisa desenvolvida no município do Rio de Janeiro pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o estudo GeoCombate Covid-19, realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), referente à cidade de Salvador, capital baiana.

Atualmente, consoante os dados do IBGE (2019) publicados em reportagem (2020), a Bahia é o estado brasileiro com o maior número absoluto de pessoas que vivem na extrema pobreza monetária (1,83 milhão), índice expressivo compartilhado por sua capital. No Estado, 04 em cada 10 moradores estavam abaixo da linha da pobreza, (40,4%) da população, com renda domiciliar *per capita* menor que R\$ 428,00; pouco mais de 1 em cada 10 indivíduos possui renda menor que R\$148,00. Realça-se que a população baiana é majoritariamente negra e parda.

Nunca é demais asseverar que a desigualdade social é racializada¹ no Brasil. Atentando para a interseccionalidade entre raça e classe, a população negra é a mais afetada pela pandemia, tornando-se relevante “ressaltar como raça e classe se interlaçam na geração de pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social” (DANTAS, 2020, p. 11). Muitas notícias, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, têm divulgado estatísticas que atestam que a taxa de mortalidade é mais alta entre a população negra. Proporcionalmente, quanto maior a exposição ao vírus mais elevada é a taxa de letalidade. Conforme dados da Secretaria Municipal de Saúde de Salvador, até o mês de agosto de 2020, do número total de casos do novo coronavírus, 65% foi

¹ A racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos polos das racialidades (CARNEIRO, 2005, p. 34).

registrado em pretos e pardos, 19% em brancos e amarelos, 16% nos casos em que a raça não foi declarada (RODRIGUES; GAMA; GONÇALVES, 2020).

No Brasil, recortes de classe também estão ligados à raça, uma vez que segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2018, pela pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, 75% das pessoas que vivem na extrema pobreza são autodeclarados como negros ou pardos. As iniquidades sociais dos países organizam suas sociedades de maneira a torná-las extremamente vulneráveis. Dessa forma, os desfavorecidos socioeconomicamente são representados por minorias raciais e étnicas que trabalham em empregos casuais e carecem de recursos financeiros necessários para o autoisolamento. Em contrapartida, uma elite cada vez mais pequena e seleta demonstra o poder do privilégio em uma pandemia, na qual os mais vulneráveis serão os mais atingidos (ESTRELA, et al., 2020, p. 3434).

Estrela (2020) aponta que estudos analisam as altas taxas de comorbidades da população negra, tais como diabetes e hipertensão, como fator de agravamento do quadro da COVID-19. Outro aspecto proeminente, diz respeito ao fato de que a luta pela sobrevivência é uma tarefa hercúlea, uma vez que os (as) moradores (as) da periferia pertencem às classes populares e, como tal, necessitam trabalhar, sejam como ambulantes, feirantes, recicladores ou na prestação de serviços considerados como “essenciais” durante a pandemia. Os deslocamentos diários ocorrem através de transportes superlotados. Assim sendo, estabelece-se o axioma de que a quarentena é mais um privilégio exclusivo das elites:

[...] Ajudar a população mais pobre
 Em casa no sacrifício, na torcida pra que sobre comida
 Pro dia seguinte
 No lugar que cabe dez às vezes mora mais de vinte
 Tem que sair pra trabalhar
 Mesmo sabendo da recomendação
 De tentar ficar em casa e reduzir a circulação
 Não são todos que podem
 Não importa se é pequena
 Mas é uma parte que se arrisca pra manter sua quarentena [...] (Mv Bill / Dj Caíque)

O trecho da música “Isolamento” de Mv Bill e DJ Caíque expõe as desigualdades sociais amplificadas com a crise sanitária, tendo-se em vista que a

quarentena é uma regalia, pois as pessoas pertencentes as classes populares precisam trabalhar. Salienta-se que a crise estrutural do emprego, cenário que se caracteriza pelo crescente número de desempregados que foram excluídos pelo capital, eleva o índice de trabalhadores que sobrevivem da informalidade (FRIGOTTO, 2005), estes labutam cotidianamente em condições, por muitas vezes, insalubres, sem nenhuma proteção dos direitos trabalhistas e da seguridade social. Portanto, a sobrevivência de muitos desses indivíduos está condicionada aos planos emergenciais paliativos à pobreza, como é o caso do grande quantitativo de pessoas beneficiárias dos programas assistenciais de renda mínima, a exemplo do Bolsa Família (SANTANA, 2020). Neste contexto pandêmico, o Auxílio Emergencial.

Conforme dados do IBGE (2020), o desemprego frente a pandemia teve alta de 27,6% em apenas 04 meses. Para cerca de 6,6 milhões de domicílios a média da renda por pessoa em agosto de 2020 foi de R\$ 12,47, esse valor foi para R\$ 349,48 com o auxílio. Ainda no mês de agosto, 31,1 milhões de domicílios contaram com algum tipo de ajuda financeira. As regiões norte e nordeste apresentam a maior proporção de beneficiados.

Em linhas gerais, o Auxílio Emergencial, criado pela Lei n.º 13.982, de abril de 2020, no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais), previsto pelo período de três meses foi prorrogado durante o ano, consiste no benefício de uma renda básica destinada à subsistência da população brasileira mais carente e diretamente afetada pelo surto do coronavírus, em razão do aumento do desemprego e da informalidade em decorrência das ações de isolamento e distanciamento social, recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), uma vez que muitos estabelecimentos comerciais, praias, hotéis, dentre outros postos de trabalho, foram fechados por meses.

A corrida pelo benefício atesta a exclusão social e digital do país, pois cerca de 90 milhões de brasileiros cadastraram a solicitação. Destes, 50 milhões de pessoas não tinham nem mesmo CPF ou estavam com o documento cancelado. A maioria não dispõe de conta bancária e sente grandes dificuldades em manusear os aplicativos digitais de transferência financeira, tornando-se suscetíveis aos golpes e a contaminação decorrentes da necessidade de ir presencialmente a uma agência bancária. Ressalta-se que muitos desses indivíduos tiveram o seu direito negado, muito embora estivessem nos critérios estabelecidos pelo Programa. Acarretando mais uma exclusão em uma totalidade excludente!

Cabe ainda agregar que a projeção do Banco Mundial aponta que, devido à pandemia do coronavírus, estima-se que cerca de 150 milhões de pessoas

poderão estar vivendo na extrema pobreza, em 2021, enquanto a fortuna dos bilionários cresceu 27%. Não me parece, até o momento, que essas questões sejam preocupantes e a distribuição de riqueza e taxaçaõ das grandes fortunas façam parte da agenda dos privilegiados concentradores de riqueza, como se não bastasse, conseguiram a proeza de lucrar ainda mais com o contágio da COVID-19, tendo-se em vista que “a desigualdade social opera no binômio: privilégio/exclusão e tende a se ampliar em situações extremas como a da pandemia” (JUNQUEIRA, 2020, p. 24).

No Brasil, há projetos de lei tramitando na Câmara visando a extensão do Auxílio Emergencial para este ano de 2021, entretanto, há muita relutância em nome da austeridade fiscal por parte do governo. Assim sendo, as vulnerabilidades sociais estarão ainda mais exorbitantes, *thanatos* espreita o tempo todo e sobreviver se torna uma tarefa abissal.

2.1.1. Necropolítica e o Estatuto da Morte

Hodiernamente, esta crise sanitária global tem levantado diversos debates, o desmantelamento dos sistemas de saúde pública e a privatização dos mesmos é um dos mais emergentes. Muitos especialistas são enfáticos ao dizer que “para proteger a vida, deve-se proteger os sistemas de saúde”, pois o sucateamento destes promove, substancialmente, a elevação da mortandade, sobretudo por doenças infecciosas, como é o caso da COVID-19. No caso do Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) constitui-se em um direito constitucional (1988) do acesso à saúde pública, inteiramente gratuita e universalizada à toda população brasileira (MOLINA, 2020).

O iminente colapso dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) dos sistemas de saúde, tanto público quanto privado, instituiu o terror coletivo da morte e uma face sombria da meritocracia da vida, relacionando-se diretamente com as concepções de *necropolítica* de Achille Mbembe e de *biopoder* e *biopolítica* de Michel Foucault,

Foucault (2008) aponta três campos onde a biopolítica intervém: a higiene pública, o meio urbano e os mecanismos de segurança. Esses domínios permitem intervir sobre tais fenômenos e assim estabelecer mecanismos reguladores dessa população. Trata-se de formas de controle e prevenção da doença. Nesse cenário, criaram-se medidas preventivas de higiene que se disseminaram por meio de campanhas pelo Brasil sobre prevenção do novo coronavírus. É nesse contexto de

prevenção que a pandemia ganha maior visibilidade no conjunto das práticas sociais, ou melhor, de doenças que se propagariam nas escolas. (PEREIRA, NARDUCHI, MIRANDA, 2020, p. 224).

O conceito de *biopoder* significa que o direito da vida e da morte se constitui em instrumento de soberania dos Estados modernos ao livrar-se dos seres indesejáveis, cuja máxima é a escolha entre “fazer viver e deixar morrer”. O racismo seria um elemento fundamental para essa escolha. Conforme Sueli Carneiro (2005, p. 75), há um dispositivo de racialidade do biopoder, haja vista que as “sociedades multirraciais resultantes da colonização engendraram o dispositivo de racialidade como instrumento disciplinar das relações raciais”, cuja função é eletiva ou subalternizadora dos seres de acordo com a raça, mediante a censura de um corpo biológico no qual inscreve a “negritude sob o signo da morte” na sociedade brasileira, “em que se aliam predisposições genéticas com a produção de condições de vida diferenciadas” (CARNEIRO, 2005, p.74). Ainda amparada em Foucault, afirma que uma das funções do racismo, enquanto tecnologia em que se exerce o biopoder, é o de eliminação dos inferiores e impuros em um processo de “asepsia social”. Logo,

Se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residências nas áreas habitáveis, por sua vez a falta de dinheiro resulta da discriminação no emprego. Se a falta de emprego é por falta e carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta desta aptidão se deve à ausência de recurso financeiro. Nesta teia, o afro-brasileiro se vê tolhido de todos os lados, prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia inclusive. Alegações de que esta estratificação é “não racial” ou “puramente social e econômica” são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas, pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira [...] (NASCIMENTO, 2016, p. 101).

A citação acima, extraída do livro *Genocídio do povo negro*, de Abdias do Nascimento, exprime grande capacidade de síntese, tendo-se em vista que denuncia a precarização das condições de vida das populações negras como uma prática intencional e violenta de destruição sistemática desses sujeitos; instituindo um ciclo de pobreza permanente operado pelo racismo. Este ci-

clo evoca signos do poema “Emparedado” de Cruz e Souza, sancionando-se uma espécie de condenação tácita à “danação eterna”: perambular em um “labirinto de pedras”, de recusa, falta de oportunidade e preconceitos. O extermínio do corpo negro se deu desde o processo de colonização através da desumanização, inferiorização das subjetividades e do massacre corpóreo-simbólico de suas existências, resultando nas neuroses coloniais (FANON, 2008). Ontem, espremidos e submetidos a violências inimagináveis no navio negreiro e na *plantation*, hoje, nos camburões, favelas e caixões lacrados.

O filósofo camaronês Mbembe (2019) retoma a concepção de biopoder de Foucault e cunha os conceitos de *necropoder* e *necropolítica*, que diz respeito aos governos terem o poder expresso e a posse das tecnologias de destruição material de corpos, decidindo quem viverá ou morrerá, submetendo vastas populações mundiais às degradantes “condições de vida que lhes conferem o estado de mortos-vivos”.

A folha de São Paulo publicou uma entrevista com Achille Mbembe intitulada “Pandemia democratizou o poder de matar”, na qual se problematizam as implicações da necropolítica no contexto epidêmico, pois, segundo o entrevistado, o sistema capitalista é fundamentado na distribuição desigual de oportunidade de viver, “essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo, esse sistema operou a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado.”

Então não polarize, sim, valorize
 Pessoas que trabalham independente da sua crise
 É preciso meter um plano pra salvá-las
 E não mirabolar um plano pra matá-las
 Sei da importância de manter o país funcionando
 Para não quebrar totalmente a economia
 Mas dá pra fazer isso sem deixar uma pilha de corpos
 Amontoados dentro da periferia [...] (Mv Bill / Dj Caique)

Essa passagem da letra da música “Isolamento” pode ser articulada com as ideias de Mbembe, pois, apresenta imagens ilustrativas como “Não mirabolar um plano para matá-las” ou “deixar uma pilha de corpos amontoados na periferia”, que corroboram a “lógica do sacrifício e do descarte neoliberal”, uma vez que, muito se tem debatido no Brasil acerca da priorização dos interesses econômicos em face às vidas de sua população por parte do

atual presidente da República, cujas ações “atiça o ódio e a opinião pública contra as medidas de isolamento (*lockdown*) enquanto promove saídas às ruas sem proteção, sem máscaras, incitando aglomerações” (SILVA, 2020, *online*). Agrega-se a condução polêmica da pasta do Ministério da Saúde e a veiculação de discursos anticientíficos e negacionistas frente à tragicidade do vírus, desautorizando os epidemiologistas e a Organização Mundial de Saúde (OMS). Conjunto de fatores que contribuíram para que o Brasil se tornasse um dos epicentros da epidemia, segundo país com maior número de mortes do mundo até o momento, contabilizando em dados oficiais mais de 240 mil mortos até a escrita deste texto. A curva em ascendência do contágio soma o luto vertiginoso aos lares do Brasil diariamente.

Ressalta-se que embora muitos jovens com comorbidades, ou até mesmo saudáveis, sejam vitimados pelo Coronavírus, os idosos são os mais atingidos. O discurso de que a morte é inevitável imprime uma lógica perversa de descarte dos mais velhos,

[...] é uma banalização da vida, mas também é uma banalização do poder da palavra. Pois alguém que fala isso está pronunciando uma condenação, tanto de alguém em idade avançada, como de seus filhos, netos e de todas as pessoas que têm afeto uns com outros. Imagine se vou ficar em paz pensando que minha mãe ou meu pai podem ser descartados. Eles são o sentido de eu estar vivo. Se eles podem ser descartados, eu também posso (KRENAK, 2020, p. 06)

Agregando-se a dor do luto, grande parte dos idosos são chefes de família, sustentando, com suas aposentadorias, filhos e netos desempregados, destarte, esses familiares encontram-se desassistidos sem vislumbre de perspectivas positivas no horizonte, experienciando condições de vida ainda mais precárias.

3 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: DIREITOS HUMANOS NEGADOS

As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães para pedirem esmolas nas ruas (Carolina Maria de Jesus).

Embora a universalização do acesso ao ensino esteja respaldada pela Carta Magna, os indicadores sociais e educacionais atestam que as oportunidades no âmbito da Educação brasileira não são uniformes para todos os grupos sociais e étnico-raciais (ARAÚJO, 2013).

As desigualdades educacionais no Brasil são estruturais, pois, remontam ao seu passado colonial escravista, no qual a escolarização era proibida para os escravizados. A Educação continuou a ser excludente mesmo após a abolição, haja vista que a cor da pele continuou sendo um empecilho para o acesso à instrução dos libertos. Ainda conforme a professora Jaci Menezes (2007, pp. 147–148), no século XIX, a integração de ex-escravizados à sociedade brasileira se deu de forma gradativa, com vistas à manutenção do domínio econômico e político por parte das elites, cujas ações: a) se assentavam no “controle policial dos ex-escravos” ao restringir os direitos de ir vir e a manutenção da submissão econômica ao ex-senhor; b) “pela inexistência de reformas econômicas, em especial na Lei de Terras”, aspecto que impossibilita a distribuição fundiária; c) a política de imigração europeia visando substituir a mão de obra de ex-escravos, resultando na imobilidade econômica e, conseqüente, marginalização dos negros excluídos do trabalho formal; c) ao passo que a Educação tornara-se “filtro para a cidadania”, uma vez que o direito ao voto tem como critério o acesso ao mundo letrado, negado às populações negras.

Essas questões pontuadas são muito relevantes, já que contribuem para explicar a constituição histórica das desigualdades em dimensões tangenciadas aqui no texto, quando pensamos na compleição dos espaços periféricos como consequência da falta de políticas agrárias de distribuição de terra, ao mesmo tempo, no desemprego e a informalidade como determinantes para a precariedade das condições de vida das populações afrodiáspóricas. Outro aspecto relevante concerne à marginalidade como elemento simbólico atribuído a essas populações e a polícia como reguladora de seus corpos e, por fim, a Educação como substrato perpetuador de assimetrias.

Logo, as desigualdades podem ser consideradas extremas e duráveis ao serem transferidas para a geração seguinte (SANSONI, 2007), havendo, assim, uma “transmissão intergeracional da pobreza” (DANTAS, 2020). Ao tratar da modalidade de ensino da EJA, ARROYO (2007, p. 30) afirma que “jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social”. Ainda,

A frase pobre, negra, caboclo, do campo, da favela, “fique no lugar” faz parte de nossa cultura política. Há lugares assinados para cada coletivo. Sair do lugar social, racial, de gênero não tem sido fácil em nossos pa-

drões de produção, de poder e de trabalho, de cultura e de conhecimentos [...] (ARROYO, 2009, p. 139).

A exclusão escolar, social e racial não pode ser dissociada, uma vez que crianças, jovens e adultos (as) têm seus direitos ceifados pela falta de oportunidades de reescrita de suas vidas, para que possam escapar da lógica opressora que “assina” o seu lugar mundo. Portanto, a vulnerabilidade não passa somente pelas condições de vida precárias, mas também pela expressa negativa de futuro. Entretanto, a escola deveria ser um espaço de projeção de sonhos e projetos de vida com a finalidade de garantir a possibilidade de mobilidade social. Deste modo, a falta de acesso à Educação é mais uma forma de extermínio das populações mais carentes, visto que circunscreve esses sujeitos em lugares predeterminados e estratificados economicamente e socialmente. Portanto, a juventude empobrecida encontra-se desamparada na sociedade brasileira: “a pandemia coloca crianças e adolescentes negras na base das pirâmides de vulnerabilidade e desigualdade” (SOUZA, 2020, p. 47).

[...] Mais de 18 milhões de crianças e adolescentes, o equivalente a cerca de 34% do total, vivem em domicílios com renda *per capita* insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens e que quase 27 milhões de crianças e adolescentes, o que corresponde a quase 50% do total, têm um ou mais direitos negados (DANTAS, 2020, p.10).

Essas desigualdades são históricas, haja vista que o Brasil tem como “assinatura” uma das piores distribuições de renda no mundo, fator determinante para as mazelas infligidas aos mais vulneráveis, cujos direitos educacionais, constitucionais e até mesmo humanos são suprimidos, excluindo-os da cidadania plena,

[...] a cidadania pode ser entendida como conjunto de direitos, conjunto de deveres, como identidade ou como participação (Delanty citado em Jans, 2004). O sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida da comunidade. No caso de crianças e jovens, é entendendo cidadania como participação que se torna possível o exercício dessa por parte desses sujeitos [...] (ALVES; CASTRO; MONTEIRO, 2008, p. 283).

Existem três gerações dos direitos humanos: a primeira engloba os direitos civis, políticos e as liberdades individuais, a segunda geração diz respeito

aos sociais e econômicos, correlacionados ao mundo do trabalho e a terceira corresponde aos direitos coletivos da humanidade, como o direito à paz (BENEVIDES, 1994). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que fora concebida em 1948, logo após o término da II Guerra Mundial, estabelece e salvaguarda estes direitos fundamentais e inalienáveis: tais como o direito à vida e liberdade; visando à proteção física e subjetiva das pessoas, contra a violência e discriminação por motivos de gênero, cor, religião, nacionalidade, dentre outros.

O artigo 25 assegura o bem-estar social, ao proteger a dignidade humana, compreendendo direitos basilares como alimentação, moradia, saúde e seguridade, amparo ao desemprego e proteção da família. Entretanto, já não é nenhuma novidade que esses direitos não estão sendo respeitados, uma vez que a pobreza e a vulnerabilidade social atingem grande parcela da população, que mora em residências precárias, cujo desemprego e a informalidade, que deveriam ser uma excepcionalidade, tornara-se algo recorrente; as mulheres, idosos e crianças estão desassistidos, suscetíveis a toda sorte de maus tratos e a saúde pública vem sendo sucateada.

O artigo 26 também não é cumprido, pois o direito à Educação está sendo ignorado para as classes populares, uma vez que a evasão escolar é uma problemática no Brasil, onde muitas crianças abandonam os estudos por diversos fatores, o mais comum é por causa da necessidade de ajudar no sustento familiar, reflexo da desigualdade social. Portanto, como validar a importância dos direitos humanos para quem nunca os conheceu, para aqueles que foram excluídos de forma multidimensional?

O educador Paulo Freire (2010) problematiza a violência dos opressores, que se expressa na dialética *desumanização* (x) *humanização*, ao se posicionar na condição de *seres mais*, em contrapartida, desumaniza os oprimidos, categorizando-os como *seres menos*, cuja “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 2010, p.32). Deste modo, a pedagogia do oprimido está comprometida com os direitos humanos, por isso a Educação deve promover a Libertação através da consciência crítica, rompendo com a opressão e as desigualdades, restaurando-se a Humanidade em pacto com a justiça coletiva.

Destarte, a educação é um ato político com vistas à emancipação ontológica dos sujeitos, compromisso com a ética e a justiça social, “compreendemos

justiça social como conceito ético e moral que reconhece direitos inalienáveis a todos os seres humanos — numa perspectiva de equidade, solidariedade e respeito pela dignidade humana” (CARVALHO, PERES, 2020, p. 103). Portanto, o pensamento de Paulo Freire considera os direitos humanos como pilar de uma Educação voltada para a cidadania mediante a dignificação das gentes e emancipação dos sujeitos.

4 PANDEMIA: EXCLUSÃO DIGITAL E EDUCACIONAL

As desigualdades estruturais foram acentuadas com a COVID-19, afetando as famílias mais vulneráveis no âmbito psicossocial, econômico e educacional. Embora a taxa de letalidade não seja elevada entre a população em idade escolar, esta também é vitimada pela pandemia: “é inegável que as crianças e adolescentes são de alguma forma atingidos já que, para ser possível cuidar de crianças e adolescentes, é preciso cuidar primeiro de quem cuida deles” (MOLINA, 2020, p. 360).

Durante a pandemia do coronavírus tornou-se imperativo o fechamento das escolas com a suspensão das aulas presenciais. Deste modo, o ano letivo de 2020 experimentou uma demanda coletiva de adaptação pedagógica mediante a implementação do Ensino Remoto. Esse novo cenário reflete a face de mais uma exclusão à qual as populações mais vulneráveis estão submetidas: a tecnológica ou digital.

Existem três milhões de crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 17 anos, não-usuárias de internet no Brasil e 1,4 milhão que nunca acessaram a internet. Outros 4,8 milhões vivem em domicílios sem acesso à internet, o que representa 18% da população entre 9 e 17 anos. De início, tais dados trazem uma constatação: o acesso de crianças e adolescentes à internet no Brasil está longe de ser universal. [...] (GERASIMCZUK; MEIRA, 2020, p. 243).

Gerasimczuk e Meira (2020) fornecem vários indicadores em seu artigo, comparando o acesso à *internet* por região do Brasil e também por classe social, com foco na constatação e análise das desigualdades digitais. Entretanto, vamos nos ater ao seguinte dado: “Dos matriculados na rede privada, 96% indicam ter acesso à internet no domicílio, percentual que cai para 72% entre aqueles matriculados na rede pública” (p. 245).

Portanto, o ensino remoto consiste em mais um privilégio para os filhos das elites e mais um de exclusão dos filhos dos pobres, levando-se em consideração que os (as) estudantes da rede particular de ensino conseguiram acessar as tecnologias e a configuração das aulas *online*. Em contrapartida, os indicadores mostraram que grande parte dos educandos da rede pública não possui meios necessários para acessar as aulas: *internet*, computadores e/ ou dispositivos móveis. Estando à deriva, desassistidos pelas redes de conexão e pelas políticas públicas de Estado.

Conforme Mari (2020), com base na pesquisa TIC Domicílios 2019, aproximadamente 47 milhões de brasileiros não têm acesso à internet, a população pobre e negra é a mais afetada, já que grande parcela acessa a *web* somente via *smartphone* mediante o uso de pacote pré-pago com dados limitados. Vale ressaltar que as famílias numerosas, na maioria das vezes, dispõem de um único aparelho celular, inviabilizando, assim, o ensino remoto.

Visando diminuir os impactos dessas exclusões, assegurando a continuidade do direito à aprendizagem no ano letivo de 2020, algumas iniciativas foram adotadas por parte do poder público, tais como aulas ministradas pela televisão ou programas de rádio, entrega de atividades impressas, etc. Entretanto, não conseguiram suplantiar as demandas e atingir as camadas mais desfavorecidas.

Em uma sociedade em que ainda pesa a barriga vazia, onde crianças vivenciam o dilema da insegurança alimentar, tendo a merenda escolar como fonte exclusiva de nutrição, o mundo virtual constitui-se numa retórica perversa do século XXI. Logo, faltam políticas públicas que retirem os grupos marginalizados da extrema pobreza, cumprindo com os direitos humanos fundamentais, para então se efetivar a democratização dos recursos tecnológicos, promovendo o acesso à informação e ao conhecimento digital. Assim sendo, os grupos menos favorecidos vivenciam a violência em todas as dimensões e as desigualdades em seu cerne. Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes [...] (DIAS; PINTO, 2020, p. 546 – 547).

Logo, as disparidades preexistentes estão sendo acentuadas com a pandemia, uma vez que a Covid-19 desencadeou uma crise de origem sanitária que se estende as dimensões socioeconômicas e psicológicas, afligindo de forma multidimensional os estudantes da Educação Básica, principalmente da escola pública. Vale salientar que a escola é, por muitas vezes, um lugar de refúgio para essas crianças e adolescentes. Por conseguinte, a solidariedade torna-se imprescindível para o enfrentamento das enfermidades do confinamento.

4.1.1 Solidariedade e Resistência

Combinaram de nos matar. Nós combinamos de não morrer (Conceição Evaristo)

Gostaria de recorrer a esta frase muito conhecida, potente e necessária de Conceição Evaristo, pois reflete o contexto vivenciado pelas populações negras mais carentes do Brasil, considerando que a formação social brasileira está assentada nas tradições escravistas, latifundiárias, patrimonialistas e autoritárias (FASE-RIO, 2020). Portanto, não se pode esperar pela “generosidade” ou apelar para a “consciência” daqueles que edificaram seus patrimônios na expropriação e exploração do outro, tendo-se em vista que os privilégios no Brasil são, também, duráveis e intergeracionais.

Conforme Molina (2020), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) aponta para a necessidade de proteção para os jovens, sobretudo os pobres, negros e periféricos, ou seja, os mais vulneráveis da sociedade, pois, neste contexto pandêmico, poderão se tornar vítimas de “maus-tratos físicos e mentais, violência baseada em gênero, riscos à saúde mental e estresse psicossocial, trabalho infantil, exclusão social, dentre outros e indica ser necessário investir na prevenção” (MOLINA, 2020, p. 365). Portanto, ainda segundo a autora, o UNICEF propõe o aumento das medidas e das redes de proteção e segurança social, a transferência de renda e assegurar o fornecimento de insumos para a sobrevivência dessas crianças, além de garantir o direito de continuar aprendendo.

A falta de assistência mínima por parte do Estado imprime a urgência de práticas coletivas de enfrentamento da vulnerabilidade material e esgarçamento simbólico advindo do racismo estrutural. Assim sendo, as populações periféricas têm tomado iniciativas coletivas de associativismo e solidariedade, visando o combate à proliferação do coronavírus, tais como o uso da rádio

local, cuidado com os idosos, criação de redes de apoio e de doações de donativos e materiais de limpeza, estocagem e distribuição de água potável. Pois,

diante da insuficiência de políticas públicas e do agravamento das desigualdades, a própria população passou a realizar uma série de ações, com o propósito de ajudar os grupos mais vulneráveis. Segundo pesquisa do Instituto Locomotiva em parceria com o Data Favela, que entrevistou 3.321 moradores de 239 favelas brasileiras em junho, 85% dos moradores recebeu algum tipo de doação durante a pandemia. Estratégias que partiram muitas vezes das próprias populações afetadas, que se organizaram politicamente para enfrentar e minimizar os impactos da pandemia (RODRIGUES; GAMA; GONÇALVES, 2020, *online*).

Dias (2017), em sua tese de doutorado, fundamentada por vasta bibliografia do geógrafo Milton Santos, reflete sobre a importância da solidariedade nos bairros populares, cujos laços de amizade, vizinhança e parentesco, somados aos ativismos socioculturais, se constituem em resistência, “definida pelas coletividades sociais e pela materialidade destes lugares” (DIAS, 2017, p. 26).

Em uma sociedade em que as ações genocidas da necropolítica prevalecem, sobreviver é uma labuta para manter o simples direito constitucional e humano à vida! Portanto, não podemos arriscar nossas existências sob a retórica da possível “imunidade de rebanho”, justamente o coletivo submetido ao abate! Diante de contextos tão desfavoráveis: “Resistir para Existir” torna-se uma premissa imprescindível para que as pessoas mais vulneráveis se tornem imunes ao vírus e as violências sociais que lhe são impostas, consolidando, assim, “imunonarrativas” contra hegemônicas de solidariedade e resistência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COVID-19 é uma doença acarretada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, suscitando infecções assintomáticas a quadros graves, ceifando a vida de milhões de pessoas no mundo, desde o início de 2020. As regiões periféricas se tornaram mais suscetíveis a proliferação do vírus, consequentemente, a uma maior proporção de mortalidade pela COVID-19. Para além da saúde pública, a Pandemia do coronavírus tem acometido outras esferas, tais como as relações interpessoais com o isolamento social, no campo da saúde mental, da tecnologia, educação, economia, dentre outros.

A crise sanitária agravou as desigualdades sociais e econômicas já tão acentuadas no Brasil, país marcado pela má distribuição de renda, inseguro

rança alimentar, precarização da saúde e da Educação. As populações negras são as mais atingidas, em sua maioria, vivem nas periferias sem acesso ao saneamento básico, saúde, educação e trabalho formal. Logo, as desigualdades estão dimensionadas por diversos fatores, balizados pela interseção de raça, classe e gênero, determinantes de vulnerabilidades.

A vulnerabilidade social se expressa na precariedade das condições de vida e de moradia das populações carentes, com a crise epidêmica, aumentou o desemprego e famílias empobrecidas. A desigualdade educacional brasileira apresenta raízes históricas alicerçadas no colonialismo, racismo e misoginia reverberando em indicadores elevados de evasão escolar entre os filhos das classes populares. Com a necessidade de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, evidenciou-se outra cena alarmante, tendo-se em vista que o acesso à modalidade da Educação à distância revelou a exclusão digital a qual as crianças e adolescentes estão submetidas. A falta de acesso à Educação básica no ano de 2020, que vem se estendendo em 2021, terá um grande impacto ainda a ser calculado na vida desses sujeitos.

Cabe à administração pública, com toda a sociedade, buscar ações que diminuam os impactos da Pandemia, mas, sobretudo, as inseguranças socioeconômicas de longa data no Brasil, já que, este é um problema coletivo que requer, no mínimo, empatia e humanidade. Não se pode negar a dignidade humana ao naturalizar a fome, a pobreza e a morte das pessoas. Portanto, compete ao Estado romper com o ciclo de desigualdades ao reparar as injustiças históricas, através de políticas públicas e investimento em saúde, habitação e educação através da taxação das grandes fortunas, protegendo, assim, as populações mais atingidas com vistas à integralização de seus direitos.

Para Dantas (2020), é urgente o investimento em políticas públicas com enfoque em direitos Humanos, modificando substancialmente o bem-estar social. Estes direitos são pedra angular na Educação, uma vez que esta possibilita o exercício pleno da cidadania, na compreensão e reivindicação de seus direitos e deveres e, efetiva participação social, pois “na verdade, mais do que um direito, a educação é considerada como um dever, uma vez que se espera que o indivíduo prepare sua entrada em cena como cidadão” (ALVES, CASTRO, MONTEIRO, 2008, p. 283).

Conforme Ana Maria Araújo Freire (2019, p.15), o educador Paulo Freire defendia uma *pedagogia libertadora* que “tem como centralidade a possibilidade de superação das condições e das relações de opressão que aniquilam os direitos humanos.” Configurando-se numa Educação dignificadora e hu-

manizadora que

[...] Centrava-se na dignificação das gentes, corporificação da humanização verdadeira. Portanto, dignificar as gentes, as pessoas, é, assim, a substantividade dos direitos humanos. São os direitos humanos garantidos e postos em prática que possibilitam que Seres Menos se façam, por direito ontológico, Seres Mais, usando as categorias que Paulo mesmo criou (FREIRE, 2019, p. 13).

Revisitar as ideias do educador Paulo Freire é sempre salutar e atual, uma vez que a sociedade brasileira tem um extenso caminho a percorrer no constructo de uma Educação que supere o legado de exclusão e opressão, que tem massacrado os desvalidos por muitas gerações, submetendo as crianças e adolescentes a uma descrença na Educação e em seu próprio futuro. Desse modo, uma pedagogia humanizadora em que prevaleça a indignação, esperança e amorosidade coletiva pode vir a criar uma geração composta de *Seres Mais*.

A lógica de descarte da necropolítica viola os direitos humanos, resultando em uma “longa história negadora de direitos”, marcada pelo extermínio das populações indígenas, a escravidão dos corpos negros e exclusão de seus descendentes. Em consequência, a luta pela própria existência, sobrevivência e Educação sempre foi uma necessidade crucial, por intermédio de uma rede de proteção, solidariedade e resistência que tem tentado assegurar o *direito ontológico*.

Portanto, suprir as carências materiais através do associativismo é uma forma de organização para melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis. As ações dessas redes de apoio, na busca de autogerenciamento das demandas coletivas, podem se ampliar para reivindicar os direitos constitucionais e Humanos que lhe são tolhidos, com vistas à capilaridade social. Portanto, a solidariedade é o primeiro passo para a equidade e justiça social. A Educação é o caminho para esse e passo!

REFERÊNCIAS

ALVES, R; CASTRO, P; MONTEIRO, L. R. A Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. **Rev. psicol. polít.** v.8, n.16, São Paulo, dez. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200006&lng=pt&nrm=isso.

ARAÚJO, J. Educação e desigualdade: A conjuntura atual do Ensino Público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 2, n. 3, p. 125-157, 15 out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2317-5389.2014.3.125-157>

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In.: GOMES, N. L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, M.G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009. pp. 129-159.

BBCNEWS. **Os cálculos que preveem mais 115 milhões de pessoas na miséria no mundo, enquanto fortuna de bilionários cresceu 27%. 2020**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54470607>. Acesso em: 17 de dez. 2020.

BENEVIDES, M.V.M. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n.34, São Paulo, dez. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000300011>.

BERCITO, D. **Pandemia democratizou poder de matar**. Diz autor da teoria da ‘necropolítica’. (2020). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>

BRINGEL, B. y PLEYER, G. Introducción: La pandemia y sus ecos globales. In: **Alerta global**. Políticas, movimientos sociales y futuros em disputa em tiempos de pandemia/Alexandra Kassir ... [et al.]; editado por Breno Bringel; Geoffrey Pleyers. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS ; 2020.

BRITO, M.R.C; RENNÓ, A. N. **A favela da geografia: análise e uso do conceito de favela**. In: 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009, Montevideú. Anais de 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009

CARNEIRO, A. S.; Orientadora: FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>.

CARVALHO, J; PERES, A. N. Justiça social e educação: A pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Revista Educação Sociedade & Culturas**. n. 56. 2020. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-56>. Acesso em: nov. 2020.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DANTAS, T. N. A necessidade de investimento público na área de infância e adolescência como estratégia para evitar o agravamento de desigualdades estruturais no contexto de pandemia. In: POMPEU *et al.* (2020). **Desafios para a proteção de crianças e adolescentes durante a pandemia: Construindo estratégias para prevenir o agravamento de desigualdades**. São Paulo: OABS. 2020.

DIAS, Clímaco César Siqueira. **Práticas socioespaciais e processos de resistência na grande cidade: relações de solidariedade nos bairros populares de Salvador**. Tese de doutorado. Orientador: Angelo Serpa. Programa de Pós-graduação em Geografia. UFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25600>. Acesso em: nov. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>.

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

ESTRELA, F, M. Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 9, p. 3431-3436, sept. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020259.14052020>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Renato da Silveira (Trad.). Salvador: EDUFBA, 2008.

FASE – Rio de Janeiro. A pandemia desde las favelas: desigualdades e injusticias em Río de Janeiro. IN: **Alerta global**. Políticas, movimientos sociales y futuros em disputa em tiempos de pandemia/ Alexandra Kassir ... [et al.] ; editado por Breno Bringel ; Geoffrey Pleyers. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS; 2020.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. – 1. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019 [recurso eletrônico]

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

G1. **Sem auxílio emergencial, cerca de 6,6 milhões de domicílios teriam renda mensal per capita de R\$ 12, diz IBGE. (2020)** Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/09/23/sem-auxilio-emergencial-cerca-de-66-milhoes-de-domicilios-teriam-renda-mensal-per-capita-de-r-12-diz-ibge.ghtml> . Acesso em 03 nov. 2020.

RODRIGUES, G.; GAMA, L; GONGALVES, P. **Covid na favela**: as redes de proteção colaborativas nas periferias de Salvador. 2020. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/covidnafavela-os-impactos-da-pandemia-e-as-redes-de-protecao-colaborativa-nas-periferias-de-salvador/>. Acesso em: nov. 2020.

GERASIMCZUK L; MEIRA, M. **Desigualdade digital para crianças e adolescentes em tempos de pandemia**. In: POMPEU *et all.* (2020). Desafios para a proteção de crianças e adolescentes durante a pandemia: Construindo estratégias para prevenir o agravamento de desigualdades. São Paulo: OABS, 2020.

GUIMARÃES, Leandro da Silva. Periferia e Espaços Periféricos: Notas Gerais. **Revista Perspectiva Geográfica** (Marechal Cândido Rondon). v. 10, n.13, p. 109-118, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/15080>.

IBGE aponta que a Bahia é o estado brasileiro com maior número absoluto de pessoas extremamente pobres. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/12/ibge-aponta-que-ba-e-o-estado-brasileiro-com-maior-no-absoluto-de-pessoas-extremamente-pobres.ghtml>. Acesso em: 07 nov. 2020.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LETA, R. **Pesquisa mostra que Covid-19 causa mais mortes em bairros de menor renda**. 2020. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/comu>

nidades/pesquisa-mostra-que-covid-19-causa-mais-mortes-em-bairros-de-menor-renda/. Acesso em: 17 dez. 2020.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: Que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v9i2.6047>.

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

MATTOS, R. C. *As favelas na obra de Lima Barreto*. URBANA: **Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 1-27, 2013. DOI: 10.20396/urbana.v2i1.8635236. DOI: <https://doi.org/10.20396/urbana.v2i1.8635236>.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, N1 edições, 2019.

MOLINA, S. **Pandemias**: contexto histórico e consequências para as crianças e os adolescentes. IN: POMPEU *et al.* (2020). Desafios para a proteção de crianças e adolescentes durante a pandemia: Construindo estratégias para prevenir o agravamento de desigualdades. São Paulo: OABS. 2020.

MONIÉ, Frédéric. A África subsaariana diante da pandemia de Coronavírus/COVID-19: difusão espacial, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**. Ano IX, n. 18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.13629>.

MV Bill / Dj Caique. **Isolamento**. 2020. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/mv-bill/isolamento/>. Acesso em 04. Nov. 2020.

NASCIMENTO Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, A, J; NARDUCHI, F; MIRANDA, M.G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**. V. 25, n. 51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>.

SANSONE, Lívio. Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidades no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde. **Revista USP**, (68), 234-251. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.voi68p234-251>.

SANTANA, Elisangela O. **Proeja**: Formação Omnilateral para a Humanização dos estudantes trabalhadores. **Anais do XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (Educon)**. São Cristóvão/SE, v. 14, n. 6, p. 1-15, set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.06.06>.


SILVA, Jamile B. Pandemia, coronavírus e Dogville. In: OBSERVATÓRIO CLACSO PEN-SAR LA PANDEMIA. 2020. Disponível em: 2020.<https://www.clacso.org/pandemia-coronavirus-e-dogville/>. Acesso em dez. 2020.


SOUZA, M. **A pandemia afeta mais crianças e adolescentes negros**. In: POMPEU *et al.* (2020). Desafios para a proteção de crianças e adolescentes durante a pandemia: Construindo estratégias para prevenir o agravamento de desigualdades. São Paulo: OABS, 2020.


VALLADARES, L. A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 15 (44), 05-34. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092000000300001>.

2 *Gestão na Sala de Aula: Saberes e Diretrizes Docentes*


Wilvania Carvalho de Souza Paiva


 <https://orcid.org/0000-0002-5229-9134>

 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII); Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do Grupo de Estudo em Metodologia de Pesquisa em Educação (GEMPEED).

 wilvania456@gmail.com

Eunice Maria da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-6301-0914>

 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII); Coordenadora do Grupo de Estudo em Metodologia da Pesquisa em Educação (GEMPEED).

 profeunicemaria@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A escola dos dias de hoje, diferentemente da existente há décadas, reivindica, da parte dos docentes, novas formações, preocupações, reflexões e responsabilidades acrescentadas devido à heterogeneidade dos alunos e à diversidade de acontecimentos globais e situações que ocorrem simultaneamente numa sala de aula. Nessa dinâmica, o que podemos perceber é que o professor é instado a assumir novos papéis. Se antes era visto como mero transmissor de conhecimentos, hoje, o que se requer é que seja um gestor da sala de aula e um organizador da aprendizagem. Contudo, isso demanda um conjunto de saberes aliado às competências didáticas das áreas que leciona, ocupando, desse modo, um lugar estrategicamente central e sensível nas sociedades atuais, em particular, nas dimensões do desenvolvimento escolar e na mudança social.

Desse modo, é imprescindível reconhecer os professores não somente como “sujeitos do processo de ensino-aprendizagem [...]. Mas reconhecê-los também como gestores e co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou uma fictícia no interior das escolas” (ARANHA *apud* NEUENFELDET, 2006, p. 19).

Portanto, conhecer os saberes da docência que são movimentados na gestão da sala de aula é validar os processos educativos na sua maior amplitude (VASCONCELLOS, 2013). Entendendo que o papel da escola não é simplesmente levar conhecimento ou cultura; o papel principal da escola é propiciar condições para que o estudante aprenda (PARO, 2016). E para obter este resultado é necessário que o professor, também, desenvolva uma atuação gestora a partir dos saberes inerentes à função docente.

As primeiras aproximações acadêmicas com as discussões no campo da gestão escolar ocorreram quando uma das autoras participou do componente curricular Gestão de Pessoas, ofertado no quinto semestre do curso de Pedagogia. Essa experiência possibilitou ajustar o foco do nosso olhar para a especificidade da ação docente na gestão das situações de aprendizagem no âmbito da sala de aula.

Do contato com as construções teóricas de autores, a exemplo de Vasconcellos (2013), Perrenoud (2000), Paro (2016), Luckesi (2015), entre outros, percebemos a complexidade da temática e os desafios suscitados a cada leitura quando se propõe pensar o gerir situações didático-pedagógicas que incluem planejamento e execução de atividades, gestão do tempo em dife-

rentes modos de aprender, gerenciamento de interações e conflitos relacionais, além da gestão dos conteúdos de aprendizagem e dos feedbacks dos processos avaliativos que afetam diretamente os indicadores de resultados escolares.

Nessa perspectiva, toda pesquisa começa com uma dúvida, uma inquietação ou um problema e é sustentada por alguns pressupostos básicos. Sendo assim, este estudo foi norteado pela inquietação em torno da gestão em sala de aula, em particular, sobre os saberes mobilizados por docentes no processo de tomada de decisão didático-pedagógica no espaço sala de aula. Vale ressaltar, ainda, que este trabalho é um recorte da pesquisa mais ampla apresentada à Universidade do Estado da Bahia/*Campus VIII*, em 2020.

Portanto, sendo o conceito de gestão da sala de aula relativamente recente, ainda não se constitui objeto de estudo em relevo na formação inicial e continuada dos professores. Destaca-se, assim, a necessidade de reunir elementos que se constituam um contributo para a existência de formação específica aos professores, com a intenção de promover saberes e competências na construção de um ambiente profícuo de aprendizagem na gestão da sala de aula (TARDIF, LESSARD, 2009).

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

As pesquisas apresentam uma tipologia variada de delineamentos e maneiras diferentes de serem realizadas. Visando a responder à pergunta formulada nesta investigação optou-se por fundamentá-la na perspectiva qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...]. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.

Num primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura que serviu para fundamentar e orientar os procedimentos da investigação. Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área.

Pois, como afirma Yin (2005, p. 28),

[...] revisão de literatura é, portanto, um meio para se atingir uma finalidade, e não - como pensam muitos estudantes - uma finalidade em si. Os pesquisadores iniciantes acreditam que o propósito de uma revisão de literatura seja determinar as respostas sobre o que se sabe a respeito de um tópico; não obstante, os pesquisadores experientes analisam pesquisas anteriores para desenvolver questões mais objetivas perspicazes sobre o mesmo tópico.

Após este momento, foi imprescindível ir a campo para estabelecer uma aproximação *in loco* com o fenômeno estudado, pois, através do contato com os sujeitos da pesquisa, o pesquisador pode encontrar dados mais claros sobre o objetivo a ser alcançado. Andrade (2001, p. 127) explica que “a pesquisa de campo é assim denominada porque a coleta de dados é efetuada ‘em campo’, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles”.

O estudo também adquiriu um caráter exploratório, na medida em que toda pesquisa apresenta tal característica, em particular, por apresentar um olhar específico da gestão docente na sala de aula.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população [...] são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 1999, p. 44).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, sendo um tipo de estudo amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública do Município de Paulo Afonso-BA: no Centro Educacional Municipal de Paulo Afonso-BTN III (CEMPA) e na Escola Municipal Casa da Criança 1. A escolha desses sujeitos se deu em função da temática desta pesquisa que reflete também nas experi-

ências de estágios curriculares durante a formação em pedagogia nos quais os sujeitos desempenham tal função. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 5 educadoras, sendo 3 professoras da Educação Infantil e 2 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de ser iniciada a investigação em campo foram elaborados questionários não estruturados para serem aplicados às professoras que compuseram a amostra da pesquisa. Gil (1999, p. 128), define questionário como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos [...]”. Os questionários aplicados às participantes desta pesquisa foram elaborados com 10 questões, sendo 05 questões abertas e 05 fechadas.

Fez-se necessário também desenvolver com os sujeitos da pesquisa a entrevista não estruturada. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas e permite a introdução de novas questões durante a entrevista, sendo assim, dá ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Nessa perspectiva, utilizamos a observação não participante para enriquecer nossa coleta de dados. Para Lakatos e Marconi (2002, p. 88), observar “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Por fim, chegamos na análise de dados que é o “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa [...] organizar, dividir, relacionar e procurar neste, tendências e padrões relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Os depoimentos obtidos através das entrevistas e questionários foram organizados e analisados consoantes à orientação da análise de conteúdo, referida por Bardin (2009, p. 11) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Para apreender as percepções das professoras sobre a gestão da sala de aula nos saberes da docência, seguimos três etapas cronológicas da análise de conteúdo: a primeira, denominada “Pré-análise”, constitui-se da organização propriamente dita; a segunda etapa cronológica foi a exploração do material. Nesta, ocorreu a definição das unidades de registro e de contexto, além da definição das categorias; e a última etapa da análise consistiu no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3 SABERES DA DOCÊNCIA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A GESTÃO DA SALA DE AULA

A formação docente exige um percurso constante de estudos, incluindo especializações, atualizações acadêmicas e da experiência feita, uma vez que gerenciar implica não somente na ocorrência de fatos diários da sala de aula, mas na maneira como o gestor se posiciona frente a sua formação e o rigor da sua atuação profissional. Sem esta constância, aqui citada, o professor enfrentará limitações pedagógicas para planejar, executar e avaliar as diversas situações didáticas que são inerentes ao processo educativo.

Para Furlani (1988, p. 30), “[...] o exercício da docência [...] se expressa em situações nas quais a competência do professor o credencia como aquele que melhor poderá executar funções”. Portanto, a competência aparece na ação do sujeito, na prática e no compromisso com as posições ideológicas e epistemológicas que assume em sua função. Perrenoud (2000, p. 16) diz que as competências teóricas e metodológicas estão relacionadas aos “[...] esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão”. Portanto, o docente tem a responsabilidade de gerir situações que requerem tomadas de decisões frente aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, inerentes a função de gestor da sala de aula (VASCONCELLOS, 2013).

Sendo assim, uma questão é levantada: o docente tem clareza das funções que lhe são atribuídas na gestão do espaço sala de aula? Ao analisar essa pergunta, se faz necessário ressaltar que existe uma distância importante entre a consciência teórica dos saberes da docência e a realidade praticada na sala de aula pelo professor (FREIRE, 1996).

Portanto, é de extrema importância que a visão do educador esteja direcionada para os saberes da gestão, se não há compreensão da função de gerir, não haverá êxito no desenvolvimento do seu papel como mediador das situações de ensino-aprendizagem no espaço sala de aula.

Sendo assim, a gestão dos saberes fala de uma pedagogia metódica (FREIRE, 1996), que exige do professor uma criticidade objetiva dos fatores que emergem a construção dos múltiplos desenvolvimentos do seu ofício como educador. Isso implica também, diretamente no “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Entretanto, para que essa criticidade se torne realidade na prática diária docente, faz-se necessária uma constantemente reflexão sobre os aspectos

que envolvem sua função. Para Freire (1996, p. 39), quanto mais o professor faz uma análise crítica sobre a sua prática frente aos saberes docentes “[...] tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade para rigorosidade”. Por isso, sair do senso comum, leva o professor a conceber, administrar e adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino (PERRENOUD, 2000).

Portanto, ao entrar na sala de aula, o professor precisa assumir responsabilidades de mediar a aprendizagem, que implica diretamente em planejar as atividades e executá-las. De acordo com Luckesi (2005, p.163), para o docente planejar as atividades pedagógicas é necessário que ele tenha “[...] posse de conhecimentos específicos, que possibilitem a melhor decisão sobre o que se pretende fazer e sobre o modo de atingir aquilo que se pretende”. Perrenoud (2000, p. 48) também diz que,

escolher [...] as atividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais [...] mas, também, um domínio das didáticas das disciplinas.

As falas dos autores sinalizam os saberes pedagógicos essenciais para desenvolver e executar as atividades planejadas, elucidam ainda, que para planejar é necessário primeiramente ter conhecimento do que se pretende ensinar e ter ao mesmo tempo competência profissional para executar.

3.1 Contextos avaliativos na gestão da sala de aula.

Falar de avaliação é falar de comprometimento, constância e clareza dos aspectos que se pretendem chegar ao longo do percurso didático proposto aos alunos. Entretanto, Luckesi (2005) afirma que, na prática, os professores raramente conseguem definir com clareza qual resultado se espera da conduta dos alunos após serem submetidos à determinada situação de aprendizagem. Levando em consideração tal afirmação, o que se pode dizer é que o que se espera de uma avaliação concreta é que ela tenha subsídios teóricos que definam dados relevantes a serem considerados no julgamento da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Luckesi (2005, p. 72), quando não há padrões de julgamentos pré-estabelecidos pelos docentes, estes passam a julgar conforme o seu “[...]”

estado de humor [...] e desse modo, a prática da avaliação se torna arbitrária, podendo, conforme interesses, tomar caracteres mais ou menos rigorosos”.

Corroborando a afirmação do autor, o que se observa, frequentemente, na prática da avaliação escolar é o uso inadequado dos dados utilizados para julgamento sobre se o “aluno” conseguiu ou não aprender determinados conteúdos curriculares, sendo que tais juízos desaguardam em sentenças finais que rotulam como insatisfatórios os estudantes que não atingiram a média escolar. A pergunta que surge dentro desse contexto é: os critérios de avaliação são analisados pelos professores em uma perspectiva quantitativa ou qualitativa? O primeiro ponto a ser discutido, é que o gestor da sala de aula carrega consigo a responsabilidade da tomada de decisão, e quando avalia assume o compromisso com a qualidade do que foi revelado quanto ao trabalho realizado pelo aluno, como também, do seu próprio desempenho profissional na sala de aula (VASCONCELLOS, 2013).

Nesse cenário, o que é bastante percebido quando se fala da avaliação da aprendizagem escolar, no que diz respeito à tomada de decisão do professor frente às manifestações do conhecimento dos alunos, é que muitos ainda não conseguem administrar tal situação (LUCKESI, 2005). Diante desse contexto, a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na maioria das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados (HOFFMANN, 2005).

Portanto, as reflexões sobre o processo avaliativo suscitam questionamentos duvidosos sobre a prática do sistema escolar que comprovam a real aprendizagem dos alunos. Uma vez que os procedimentos escolares referentes à avaliação, na maioria das vezes, estão interessados em dados quantitativos e não qualitativos; listam-se em números o saber do aluno (LUCKESI, 2005) [grifo nosso]. Nesse contexto, o padrão de medida, então, passa a ser pontos, ou seja, cada acerto corresponde um número previamente estabelecido, que pode ser igual ou diferenciado para cada etapa avaliativa.

Todavia, para Luckesi (2005, p. 85), o processo avaliativo que deve fazer parte das instituições escolares, sobretudo na prática docente é a que “[...] subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Entretanto, é justamente nesse ponto que se evidencia uma defasagem na prática educativa dos dias atuais, pois, os saberes docentes que deveriam estar direcionados para o olhar, a escuta, e a intencionalidade em diagnosticar os processos de aprendizagens dos alunos, estão enveredados aos instrumentos de avaliação que respaldam as atribuições de notas, tornando esse processo de ensino classificatório; vale ressaltar que este trabalho não está desmerecendo os ins-

trumentos avaliativos que também auxiliam o professor na investigação da aprendizagem, mas de elucidar que estes instrumentos não devem se tornar a objetividade de resultados quantitativos.

Portanto, decorre daí, a necessidade de o professor resgatar em si o olhar sensível da pedagogia, que promove relacionamento entre educador e educando, ou seja, o docente, na condição de gestor do conhecimento, deve criar um ambiente de interações que inclua possibilidades de aprendizagem e de avaliação mútua para identificar, a partir das falas, das atitudes e das mobilizações dos alunos, o que já alcançaram em níveis de aprendizagens.

Corroborando o debate, Hoffmann (2005, p. 50) diz que “o olhar avaliativo [...] é interpretativo. Os significados que o avaliador constrói sobre o aluno vão muito além do que os instrumentos objetivos podem captar”.

Consequentemente, podemos afirmar que

[...] o olhar avaliativo busca, essencialmente, captar a dinâmica de processo de conhecimento do aprendiz: perceber o que há diferente em todos os sentidos – no que ele avançou, nas ideias novas que ‘agora’ apresenta, se, ‘nesse momento, tem dúvidas a respeito de alguma noção, se adquiriu, em tal tarefa, ‘maior’ habilidade ou destreza, [...] (HOFFMANN, 2005, p. 32).

Vale também ressaltar que avaliação corresponde, sobretudo a tomada de decisão. Segundo Luckesi (2005, p. 71), a tomada de decisão do professor na sala de aula “[...] se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo, construtivo”. Segundo o autor, a tomada de decisão não é apenas um estado intermediário na hora de escolher os conteúdos e os processos avaliativos, é saber agir durante e após os esquemas apresentados, reorientando caminhos para consolidar os saberes que foram apreendidos pelos discentes e mediar os encaminhamentos dos alunos que ainda não conseguiram alcançar os objetivos previstos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 197), a intenção da avaliação escolar deve possibilitar aos discentes “[...] o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas”. Para Hoffmann (2005, p. 17), a avaliação é, portanto, “[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa”.

Contudo, ao evidenciar o professor como aquele que tem a responsabilidade de avaliar e promover a aprendizagem no aluno, mediando relações com o conhecimento, surge outra pergunta: por que na prática muitos professores não estão conseguindo visualizar a intencionalidade do processo educativo na sala de aula?

Muitos professores tendem a atribuir a culpa pelo fracasso escolar à falta de recursos didáticos, à falta do interesse dos alunos e à ausência dos pais no acompanhamento dos filhos na escola e, na tentativa de amenizar a falta de entusiasmo para promover uma situação de aprendizagem mais atraente, se satisfazem com a produção de atividades apenas para preencher o tempo dentro da sala de aula, negando a qualidade de ensino, fragilizando ainda mais a sua presença como gestor do nesse espaço de interação e construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2013).

Qual professor não sabe que a maioria dos alunos, principalmente nessa era tecnológica, está na sala de aula, muitas vezes, obrigados pela a família? Segundo Vasconcellos (2013, p. 29), “é muito comum os alunos não verem sentido na escola. Ora, se sequer estão mobilizados para o estudo, quanto mais para um ou outro objeto de conhecimento”.

Por esse motivo, o professor não deve ministrar suas aulas sabendo que os alunos não estão interessados. Contudo, precisa fazer com que esse interesse seja instigado. Diante disso, uma das principais dimensões que os professores precisam mobilizar nos alunos é o desejo pela aprendizagem (VASCONCELLOS, 2013). Mas, na maioria das vezes, o que acontece são professores ingenuamente desmotivando os alunos com frases a exemplo de: o mais importante é dar aula e o aluno se quiser que aprenda.

Entretanto, é papel do aluno ou do professor mediar a construção do ensino-aprendizagem na sala de aula? Se o professor não consegue conceber que sua presença na sala de aula não pode ser neutra e que precisa fazer valer os saberes da docência, esse professor precisa ser imediatamente ajudado (FREIRE, 1996).

Portanto, a relação dos professores com os saberes da docência não se reduz ao conhecimento meramente técnico em uma escala de transmissão dos conhecimentos científicos, planejamentos didáticos e avaliações educacionais, mas, diz respeito também a sua prática, uma vez que a prática docente engloba diversos saberes com os quais os educadores precisam manter diferentes relações (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991). Portanto, os saberes da docência se definem na escala de “[...] um saber plural [...], saberes oriun-

dos da formação profissional, [...] saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 218). Esses saberes bem definidos e consolidados sustentam uma prática pedagógica mais coerente, possibilitando o desenvolvimento de um conjunto de estratégias e dispositivos para desenvolver a mediação do ensino-aprendizagem, sendo eles específicos ou gerais (VASCONCELLOS, 2013). Podemos dizer também que os saberes dessa profissão estão ligados aos “aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exigem certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento dos seus limites, de seus objetivos, de seus valores) [...]” (TARDIF, 2002, p. 100).

Contudo, se os professores não estiverem constantemente interessados no que diz respeito a sua formação e na sua prática diária da gestão na sala de aula, certamente ficarão impedidos de promover uma gestão de qualidade, tanto nos aspectos técnicos do seu ofício como nas relações interpessoais com os seus alunos, lembrando que toda ação docente reflete diretamente no ensino-aprendizagem do seu alunado.

Portanto, se o professor não tiver subsídios técnicos e maturidade suficientes para proceder a sua autoavaliação enfrentará sérias dificuldades na gestão da sala de aula. Consideramos, ainda, muito importante sublinhar que “o ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes da sua vida – dos mais simples aos mais complexos -, ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro” (LUCKESI, 2005, p. 106). Por ser assim, da mesma maneira que o professor lê, interpreta e qualifica o desempenho dos alunos em seus processos de aprendizagens, os alunos, por sua vez, fazem o mesmo: decodificam posturas docentes, interpretam intenções didático-pedagógicas e qualificam o trabalho dos docentes através dos resultados de suas aprendizagens.

4 A GESTÃO DA SALA DE AULA NOS DIZERES DE DOCENTES

Nesta seção analisaremos os Saberes da Docência na Gestão da Sala de Aula com base nos dados encontrados nas falas de cinco profissionais da educação em atividade docente em sala de aula. As informações que subsidiaram as discussões foram coletadas através de questionários, entrevistas e observações diretas em escolas que ofertam a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do município de Paulo Afonso-BA.

Para tanto, as questões norteadoras das discussões giraram em torno dos entendimentos das professoras acerca da Gestão da Sala de Aula e das dimensões envolvidas nessa prática docente, ou seja, nos saberes construídos na/para a docência. Os dados produzidos foram analisados com a utilização da técnica da Análise de Conteúdo, na perspectiva da análise temática (BARDIN, 2009), elegendo como unidade de registro a frase. O enfoque nas percepções das professoras sobre os Saberes da Docência na Gestão da Sala de Aula apoia-se no entendimento de que “a compreensão aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele uma mera abstração” (FREI BETO, 1986, p. 77).

É oportuno salientar que toda a análise dos dados partiu do pressuposto que o ser humano é dotado de capacidades únicas, provenientes do interacionismo social possibilitado pela linguagem, esta, entendida como a prática humana de demarcar, nomear, significar, comunicar; como sistema significante em que se faz, e se desfaz, o sujeito falante. Posto isso, frisamos que, por questões éticas, preservamos o anonimato das professoras participantes deste estudo, sendo, doravante, nomeadas por Professoras A, Professora B... (PA, PB ... PE).

4.1 Sentidos da Gestão da Sala de Aula

A correta compreensão do que seja a Gestão da Sala de Aula (GSA) perpassa, primeiramente, pela definição dos sentidos a ela atribuídos, os quais representam o arcabouço teórico de quem a interpreta. Ou seja, de qual gestão se está falando? Definir isto representa demarcar o lugar de onde se fala a respeito da GSA. Com este objetivo, provocamos nos sujeitos da pesquisa o exercício de pensar uma definição conceitual. Tal proposta pareceu um desafio inusitado, uma vez que solicitaram levar o questionário para casa e devolvê-lo em dia marcado. Contudo, das respostas escritas obtivemos os seguintes posicionamentos sobre a gestão da sala de aula:

Neste texto, optamos por apresentar as falas das participantes com a escrita no modo *itálico* para diferenciá-las das citações dos autores, utilizadas para referenciar as análises.

[...] é a relação do ensino com a aprendizagem baseada no envolvimento do professor de acordo com o PPP da escola valorizando aspectos importantes (PA).

É uma associação de habilidade e métodos, políticos, técnicas e práticas definidas, com o objetivo de administrar os comportamentos internos e potencializar o conhecimento dos discentes em sala de aula (PB).

É uma ação realizada pelo o professor para estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso, no qual o aluno tenha um aprendizado estimulado (PC).

A gestão da sala de aula é o conjunto de objetivos que visam uma aprendizagem significativa (PD).

[...] é preciso inovar, criar, incentivar... buscar trazer práticas inovadoras para a sala de aula (PE).

As respostas dadas trazem algumas pistas de como as professoras percebem a gestão da sala de aula. Considerando o que disse a professora PA, a gestão da sala de aula pressupõe a relação ensino-aprendizagem, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a base desse relacionamento. A professora PB ressalta que o objetivo dessa gestão é “[...] *potencializar o conhecimento dos discentes em sala de aula*”, posição também assumida pelas professoras PC e PD quando se referem aos resultados pretendidos pelo professor, quer sejam na organização do ambiente ou no conjunto de ações em sala de aula, tudo deve culminar para que “[...] *o aluno tenha um aprendizado estimulado*” (PC) e “[...] *uma aprendizagem significativa*” (PD). Para tanto, o gestor da sala de aula deve estar atento aos aspectos estimuladores “[...] *é preciso inovar, criar, incentivar... buscar trazer práticas inovadoras para a sala de aula*” (PE).

As compreensões que vieram à tona pelas respostas das professoras estão em linha com a perspectiva de Vasconcellos (2013), segundo a qual, a gestão da sala de aula caracteriza-se pelo conjunto das ações desenvolvidas pelo professor para criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Esta ocorre “fundamentalmente na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões” (VASCONCELLOS, 2013, p. 37).

Investigando um pouco mais sobre as percepções evidenciadas nos escritos das professoras, optamos por ouvi-las, através de entrevistas, para encontrarmos maiores definições sobre os aspectos importantes a serem valorizados na gestão da sala de aula, referidos pela professora PA. Sendo

assim, buscamos saber se as professoras entendiam que o processo educativo requer que tomem decisões em sala de aula, e quais seriam essas decisões.

Com certeza! Tem que tomar. [...] eu posso citar o exemplo da semana passada que eu chamei o pai, tive que chamar. O menino é super inteligente, porém, interesse zero. E eu me preocupei. [...] a intervenção foi chamar o pai. [...] só faltei dizer que lavei minhas mãos pra o lado do menino, de tanto que eu insistia pra ele fazer as tarefas e ele não queria fazer (PA).

[...] às vezes tem que tomar certas decisões que não é nem do patamar do professor. [...] precisa interferir em algumas situações. Em relação familiar, psicológicas. [...] briga entre pai, entre mãe, eles trazem as desavenças de casa e levam pra escola. [...] Você vê a criança maravilhosa, com o tempo a criança começa a modificar suas atitudes o seu jeito de ser. [...] eu sou uma professora muito atenta com relação a isso. Se eu tô trabalhando com um aluno e eu vejo então ele não está bem, [...] eu procuro conversar, saber o porquê, o que é que está acontecendo [...] (PB).

Sim. Tipo a forma que eu avalio o meu aluno. [...] o professor é quem tá ali mesmo na sala de aula. Então ele conhece o aluno, ele conhece os pais do aluno. Então não tem como uma pessoa de fora [...] dizer o que você tem que fazer [...] ela não conhece aquela realidade. [...] o professor tem que tá tendo essas atitudes, tomando assim as decisões dele mesmo (PD).

Muitas vezes, sabe por quê? [...] só chego a levar a uma direção, a uma coordenação quando eu não resolvo. Eu tento resolver na sala de aula, qualquer decisão, eu tento resolver na sala de aula. Só levo se eu não conseguir. [...] Eu não gosto que ninguém tome, resolva nada não. Eu preciso resolver (PE).

Considerando os recortes das falas, julgamos oportuno mencionar que a temática da Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente.

Como afirma Tardif (2002, p. 165), “ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. A sala de aula é também o espaço no qual, em determinado tempo, se lida com os acontecimentos de outros tempos e espaços, com as histórias de vida dos sujeitos.

O Trabalho com o conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula (VASCONCELLOS, 2013, p. 21).

Cabe recordar a relevância dos saberes docentes na gestão da sala de aula, na medida em que o professor não atua sozinho em sala. Ele vai estabelecer uma relação com os alunos, tanto no que diz respeito ao conjunto de regras e sanções, como no que diz respeito à incentivação e motivação feita pelo professor para seu aluno ficar mobilizado para a aprendizagem. No dizer de Tardif (2002, p. 132),

ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

Tendo em vista que o professor atua diretamente com os alunos, exercendo influência direta sobre sua aprendizagem e formação, o papel que desempenha é preponderante na definição da qualidade do ensino recebida por eles. O modo como atua, as atitudes que adota, as intervenções que promove ou deixa de promover afetam indelevelmente as atitudes dos alunos em relação ao processo de aprendizagem.

4.2 Saberes Docentes e Gestão da Sala de Aula

O interesse pela compreensão dos saberes que os docentes utilizam para gerenciar as mais diversas situações, buscando a efetivação de seu dever profissional, é imprescindível para melhorar a qualidade do ensino. Pressupomos que a sala de aula é o espaço privilegiado para o ato de ensinar, pois

é nesse lugar, em um determinado momento, que professores e os alunos estabelecem determinadas relações sociais particulares que podem favorecer ou desfavorecer o processo de ensino e aprendizagem. Cada docente tem uma personalidade e estratégias próprias para gerir sua sala de aula, contudo, também tem muito em comum. Defendemos, desse modo, que a apreciação dos saberes práticos e das condições cotidianas do processo educativo é fundamental para o entendimento de como se elabora e reelabora o conhecimento, no processo histórico de construção do homem e de sua sociedade.

Diariamente, milhares de docentes – tal como os sujeitos desta pesquisa – entram em sala de aula e procuram fazer aquilo que acham melhor para efetivar a ensinagem. Compreender como fazem, ou seja, quais saberes são mobilizados na gestão de suas aulas, torna-se crucial, na medida em que fornece indicativos para a criação e aperfeiçoamento de ações de formação.

Nesta categoria, a pergunta inicial versou sobre os saberes que são necessários para a gestão da Sala de Aula. Os dados coletados foram:

É preciso saber respeitar as diferenças, motivar e mobilizar os alunos para a aprendizagem de forma que atenda às necessidades do grupo (PA).

Saberes do conhecimento, experiência, pedagógicos (PB).

São essenciais para qualquer educador os saberes do conhecimento, pedagógicos e da experiência, onde são adquiridos no exercício da educação (PC).

Interagir com a realidade do aluno. Oferecer uma aprendizagem atraente. Promovendo um engajamento e formar cidadãos mais críticos (PD).

O principal é ser uma docente bem informada com as novas tecnologias, está inserido nesse mundo globalizado (PE).

Na composição do conjunto de saberes necessários à Gestão da Sala de Aula, as professoras elencaram o saber *respeitar às diferenças*, o saber *mobilizar os alunos para a aprendizagem*, o saber do *conhecimento* (conteúdo curriculares), o saber da *experiência*, o saber *pedagógico*, além do saber *formar cidadãos críticos e tecnológicos do mundo globalizado*.

Tardif (2002) define o saber docente como um constructo social já que a atividade docente é uma atividade de interação com outros indivíduos. As

professoras são profissionais que ao longo de suas formações desenvolveram diferentes saberes. Antes de serem professoras, elas foram alunas e experimentaram diferentes formas de se relacionarem com o saber e as diferentes formas de ensinar de seus professores. Esses saberes são mobilizados e utilizados pelas professoras em suas atividades diárias, tanto no espaço de sala de aula como em outros espaços da escola, e são influenciados pelas relações das professoras com estes saberes, por seus valores, pela relação com a turma e com outros pares que, mediadas pela sua atuação, fornecem princípios de atuação e encaminhamentos para situações cotidianas.

Sobre o saber respeitar as diferenças e mobilizar os alunos para a aprendizagem podemos tecer considerações sob a perspectiva da escola como um lugar em que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes. É necessário parar de privilegiar determinadas qualidades. O aluno mais rápido não é melhor que o mais lento (LUCKESI, 2005).

Os estudantes são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais, etc. Sabemos hoje que cada ser humano tem um conjunto de células do sistema nervoso tão particular quanto a impressão digital. Não existe um modelo de criança de 6 anos. Pensar assim é discriminar (CARRAHER, 2011).

Nas conversas informais, as professoras sempre afirmam que em uma sala de aula existe uma diversidade de tipos ou estilos de aprendizagem. Alguns estudantes são mais introvertidos e se dão bem fazendo trabalhos manuais. Outros são mais elétricos e precisam de agitação. Não há certo ou errado, melhor ou pior. É tudo uma questão de *saber respeitar as diferenças*.

Contudo, ao longo das observações diretas nas salas de aulas, percebemos o quanto é comum trabalhar as mesmas tarefas com todos os alunos, na maioria das vezes, sentados em fileiras. Os alunos mais rápidos terminam as atividades antes. Se não têm um novo trabalho, atrapalham o resto do grupo. Com o tempo, a possibilidade de perder o interesse pelas aulas é muito grande. Os mais lentos não conseguem terminar a atividade no tempo estipulado, que leva em conta a média. Sentem-se incapazes, pois precisam despender um esforço muito grande para realizar uma tarefa considerada fácil por outros colegas e pela professora. Só os alunos com capacidade média de aprendizagem conseguem adaptar o nível de dificuldade dessas atividades ao seu ritmo. Assim, os mais rápidos e os mais lentos são

iguais no mesmo problema: as atividades estão fora da Zona Proximal de Desenvolvimento de cada um. Portanto, trabalhar um determinado conteúdo dessa forma pode atingir determinados alunos, mas outros não (CARRAHER, 2011).

Por sua vez, Charlot (2000) também enfatiza que as atividades didático-pedagógicas propostas devem propiciar situações de aprendizagens para todos, relações dialógicas de todos com o saber, de modo a confrontar todos os estudantes com as suas necessidades de aprender e a presença de saber no mundo. O autor traz contribuições que nos ajudam a pensar sobre o saber motivar e mobilizar para a aprendizagem dos alunos. Para ele, “[...] mobilizar-se é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem bons motivos para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p. 55) [grifo nosso].

Ao destacarem a motivação para a aprendizagem como um dos saberes da docência na Gestão da Sala de Aula, as professoras suscitam aspectos de ordem intrínseca e extrínseca, uma vez que “[...] a motivação é composta pelo conjunto de motivos, das razões de ordem lógica, racional, [...] que levam o indivíduo a fazer suas opções na vida” (MARINS; MUSSAK, 2010, p. 8). Estar motivado para aprender depende de motivos intrínsecos (interesse, satisfação pessoal, gostos, objetivos, etc.) ou extrínsecos (ambiente de aprendizagem, métodos, interação, etc.).

Na pergunta seguinte, buscamos apreender como concebem a gestão da aprendizagem na sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas:

Mediando as atividades, estimulando os alunos a buscarem e dividirem os conhecimentos fazendo com que se sintam parte fundamental das atividades (PA).

Através de atividades socioeducativas, levando assim para a sua vida social e familiar, aplicando assim conteúdos trabalhados dentro e fora do âmbito escolar (PB).

Equilibrando o conteúdo como: atividades extra classe, dinâmicas inovadoras e balanceando essas atividades com o conteúdo ensinado (PC).

O papel de liderança do professor, relações interpessoais, aulas planejadas comunicação do grupo, administração de conflitos (PD).

Com dedicação e responsabilidade; ver no aprendiz o futuro (PE).

Os dizeres das professoras caracterizam um típico discurso pedagogicamente conveniente, repleto de palavras-chave. Os termos utilizados, a exemplo de *mediando*, *estimulando*, *dinâmicas inovadoras*, *relações interpessoais*, *administração de conflitos*, entre outros, parecem ter saído de um manual de boas práticas de Gestão da Sala de Aula. Contudo, ao recorrermos às memórias das observações diretas e aos registros do diário de campo, identificamos uma distância significativa entre o que parecem saber e o que insistem em praticar.

Durante as observações na sala do 3º ano do Ensino Fundamental, o que percebemos foi um notório desinteresse das professoras pela ordenação do ambiente de sala de aula, não sendo possível identificar as intenções didático-pedagógicas no tempo previsto para acontecer a aula. Com o semblante de constante cansaço, relatavam livremente que era muito difícil ser educadora no século XXI; em tom de nostalgia, faziam questão de dizer à turma que os alunos de hoje já não eram como os de antigamente.

É evidente que os alunos deste século são diferentes daqueles do século passado, e serão diferentes, também, dos alunos do século futuro. Este fato não deveria causar surpresas ou estranhamentos nas professoras. O que nos chama a atenção é que, embora constatem a diferença entre os alunos, em função das épocas, preservam discursos e procedimentos didáticos tradicionais, remetendo o processo de aprendizagem a séculos passados.

A proposta tradicional de ensino não se preocupava tanto com a gestão e a organização da sala de aula. No entanto,

[...] atualmente, debruça-se não só sobre o modo como a ordem é estabelecida e mantida, como também sobre os processos que contribuem para o seu estabelecimento, tais como a planificação e organização das aulas, o uso e distribuição de recursos, o estabelecimento e explicitação das regras, a reação ao comportamento individual e de grupo, o enquadramento em que esta é atingida (MACHADO, 2000, p. 1).

Eis um dos grandes desafios dos professores e escolas dos novos tempos: assimilar as transformações; criar estratégias para atrair a atenção dos estudantes; e agregar conhecimento a eles, oferecendo algo além do que eles poderiam obter na *internet*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retrospectiva do percurso inicial até a chegada final deste trabalho, revelamos que a necessidade de problematizar a gestão da sala de aula teve início no quinto semestre do curso de Pedagogia. A ideia que permaneceu firme foi a de conhecer as percepções de professores sobre gestão da sala de aula, pois as ações docentes são fortemente marcadas pelo modo como percebem, codificam e ressignificam suas práticas, reconhecendo tais práticas como um espaço de produção de saberes, na medida em que constituem e são constituídas no exercício da profissão.

Os instrumentos de coleta de dados cumpriram o papel de fazer emergir o modo como as professoras percebem os saberes da docência aplicados na gestão da sala de aula, sendo que, ao mesmo tempo em que dizem de suas percepções, também se fazem despercebidas. Diante disso, entendemos a importância da discussão proposta em nosso trabalho, sobretudo pela possibilidade de tomarmos as percepções como ponto de partida para pensarmos processos formativos de docentes no campo da gestão da sala de aula.

É oportuno também ressaltar que temos clara consciência que, por ser um estudo sobre a gestão da sala de aula nos dizeres docentes, os achados dessa pesquisa não são construções permanentes, são variáveis, seja pela condição processual, seja pela condição temporal; não obstante os resultados deste trabalho tocaram positivamente a nossa expectativa.

Um dos aspectos em destaque nas falas das professoras diz respeito às suas compreensões sobre a necessidade de tomar decisões na qualidade de gestoras da sala de aula. Contudo, apesar dessa consciência, ao tentarem exemplificar, pontuam decisões tomadas, em grande parte, orientadas pelo senso comum, conhecimentos superficiais e na busca de obter soluções imediatistas de caráter comportamental externo por parte dos alunos. Foi possível observar, muitas vezes, que boas teorias e padrões elevados de desempenho expressos nas falas são apenas parte das formalidades dos projetos pedagógicos da escola, mas não das práticas nas salas de aula.

Nesse contexto, as decisões tomadas pelos professores para orientar suas ações são em geral limitadas, do ponto de vista das necessidades educacionais dos alunos, para inserir-se na sociedade brasileira, que se encontra em contínua mudança para fazer face à sociedade global, do conhecimento, da comunicação e da tecnologia. Muitas vezes, essas de-

cisões assumem um caráter remedial, focalizado em problemas comportamentais e disciplinares, sem consideração à perspectiva de formação e desenvolvimento dos alunos.

Por fim, as vozes das professoras também se fazem ouvir quando dizem sobre os saberes docentes necessários à gestão da sala de aula, dentre os quais, os saberes da experiência. A experiência pode ser a possibilidade de pensar e construir um sentido para ser professor. Os saberes da experiência são produzidos pelos professores no exercício da docência e são por ele resignificados cotidianamente.

Nesse contexto, os saberes da docência contribuem para a constituição da identidade docente, para sentirmos o entrecruzamento de saberes e experiências em constante movimento, na busca da construção de si mesmo, como gestores da sala de aula, considerando sua trajetória docente e seus contextos históricos.

REFERÊNCIAS


- ANDRADE, Maria Margarida de; MARTINS, João Alcino de Andrade. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2009.
- BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1986.
- CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANI, Lucia Maria Teixeira. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez: Autores associados, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOFFMAM, Jussara. **O jogo do contrário**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.


- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPC, 1986.
- MACHADO, M. de F.C. Gestão e organização da sala de aula. **Revista ELO**, n° 8. nov. 2000. Disponível em: http://www.cf-franciscoholanda.rcts.pt/public/public_elos.htm. Acesso em 10 set. de 2019.
- MARINS, Luis; MUSSAK, Eugenio. **Motivação: do querer ao fazer**. Campinas: Papirus, 2010.
- MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. **Papel do Professor como Gestor da sua Prática Pedagógica na Escola**. 2006. 52 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Especialização em Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. RS Brasil, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12982/TCCE_GE_2006_NEUENFELDT_MANUELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em: 06 de dez. 2020.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 4^a ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2013.
- YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

3 Práticas Pedagógicas Possíveis para a Escola do Século XXI: Reflexões a partir do Estado do Conhecimento

Caroline Luisa Ludwig Führ


 <https://orcid.org/0000-0002-5427-8556>


 Professora da Rede Municipal de Ensino de São Martinho-RS. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

 cllfuhr@gmail.com

Jaqueline Moll

 <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

 Professora universitária. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

 jaquelinemoll@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a construção do Estado do Conhecimento a partir do mapeamento e identificação de teses e dissertações sobre caminhos percorridos por outros pesquisadores e está voltada aos propósitos da educação para o século XXI. A partir de inquietações acerca de tais propósitos, na premissa de que a escola precisa ser mais do que um local de socialização de conhecimentos, sendo um ambiente em que as demandas sociais sejam entendidas como temas a serem discutidos com os educandos e com a comunidade, pretendemos abordar a escola como um espaço democrático de formação humana integral.

Seguindo esse pensamento e sentindo a necessidade de compreender e problematizar o contexto das ideias e possibilidades, propomos a seguinte pergunta-problema: É possível construirmos a experiência de uma escola pública que afirme os princípios da diversidade, da democracia e da formação humana integral?

Assim, a motivação da pesquisa surge das inquietações em relação à possibilidade de vida real para uma escola democrática que promova o que chamamos de formação humana integral, termo que aqui se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, entre outras.

Propomos-nos com a pesquisa identificar elementos que componham um perfil de escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática, apontando para a necessidade de se repensar o exercício da democracia no ambiente escolar.

Com a realização do mapeamento das produções foi possível visualizar em que período, em quais instituições a pesquisa foi realizada, e ainda em que contexto estão inseridas, qual a linha metodológica escolhida, resultados e contribuições. Essa análise detalhada permitiu vislumbrar a perspectiva e localizar a proposta de estudos no conjunto da produção acadêmica.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS: ALINHAVOS DA PESQUISA

Este estudo emergiu a partir de inquietações acerca dos propósitos da educação para o século XXI, na premissa de que a escola precisa ser mais do que um local de apropriação de conhecimentos dispostos curricular-

mente, mas também um espaço de diálogo entre os diferentes saberes (científico, social e humano). Espaço este onde crianças e jovens possam, além de dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais marcadas por valores humanos fundamentais como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença.

A escola tem papel fundamental no que diz respeito à construção de uma sociedade democrática. Lembramos a frase atribuída a Mário Quintana, que diz que “democracia é dar a todos o mesmo ponto de partida”. Essa frase resume o que pensamos e defendemos: a certeza de que precisa partir da escola e de suas práticas o “tornar-se democrática”, para formar cidadãos verdadeiramente preparados para assumir seu papel em uma sociedade que alcance a democracia em toda a sua plenitude.

Piaget (2011) baseia sua concepção democrática de educação,

[...] na defesa do direito a educação para todos os indivíduos da sociedade. Esse direito não vale apenas para a criança que já sofreu influências do ambiente familiar e que se encontra pronta para adquirir um ensino escolar, pois isso torna pobre o sentido da educação. Considera, também, que o direito à educação não tem o significado de garantir a todos apenas o aprendizado do cálculo, leitura e escrita, e sim o de assegurar à totalidade das crianças o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções (PIAGET, 2011, p. 86).

Para ele não é apenas o direito de frequentar a escola, mas que na escola se possa encontrar as condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de sua personalidade, suas aptidões e capacidades.

Seguindo esse pensamento, a pesquisa tem como objetivo geral identificar elementos que caracterizam uma escola que contribua para a construção de uma sociedade democrática. E os objetivos específicos estão voltados a: a) revisitar e retomar as referências e a tradição pedagógica da escola moderna, ressignificando os registros e experiências do pensamento pedagógico brasileiro; b) elucidar elementos autorreferenciados da própria pesquisadora que apontam para a necessidade de repensar a escola e o exercício da democracia no ambiente escolar; c) conhecer, estudar e analisar uma experiência em processo de construção de uma escola diferenciada que ousou romper paradigmas guiados por princípios democráticos.

A pesquisa será baseada em um caso específico de uma “escola possível”. Um projeto pioneiro, que une os valores e aprendizados do campo e da cidade em um ambiente acolhedor, em meio à natureza, na área rural do município de Três de Maio. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna é a primeira escola do campo do município e a única iniciativa que inclui a jornada escolar de dois turnos no interior do estado do Rio Grande do Sul e será o campo empírico de investigação. Serão os sujeitos da pesquisa aqueles envolvidos diretamente na gestão: Prefeito, Secretária Municipal de Educação, Diretora da escola e presidente da associação de pais.

A experiência da escola na atualidade é ditada pelas disciplinas, pelo sinal, pelo relógio e pelas regras construídas de forma nada democrática pelos superiores. Esse sistema arcaico, em sua grande maioria, ainda segue os princípios e valores cunhados no passado, não generalizando as boas experiências, como exemplo daquela experimentada por mim, em um modelo de escola diferenciada. Fundamentalmente obsoleto, desmotivador e ineficaz, não gera os resultados esperados na aprendizagem, tampouco prepara as novas gerações para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Nesse contexto, faz-se necessário repensar esse processo e com ele a reinvenção do sistema educacional na perspectiva de buscar uma expressão (e não um modelo) dessas pedagogias contemporâneas.

2.1 Identificando Caminhos Já Percorridos

Apresentamos a construção do Estado do Conhecimento a partir do levantamento de produção acadêmica, que objetivou mapear e identificar os trabalhos já realizados sobre a temática a ser pesquisada. Essa construção direciona o pesquisador a conhecer teses e dissertações consideradas relevantes ao tema, aprimorando sua fundamentação teórica e definindo questões referentes aos objetivos da pesquisa. Conforme destaca Lakatos (1991, p. 224), “esse embasamento teórico vai nos ajudar na questão como da pesquisa”.

O Estado do Conhecimento e sua importância no que se refere à pertinência do tema selecionado para a pesquisa é destacado por Morosini e Fernandes (2014, p. 161),

[...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/ está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma ava-

liação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento. Desse movimento, emerge outro, que é o acesso e a busca por outros artigos/trabalhos relacionados ao nosso tema, na contextualização do objeto de estudo, que sempre deve ser situado no contexto histórico, social, mas também no campo científico com o qual se relaciona.

Esse levantamento e análise de produções que possuem correlações ao tema que se pretende desenvolver é de fato muito importante para a fundamentação teórica e para justificar limites, possibilidades e contribuições. Assim, é possível identificar a teoria de base que irá ajudar a nortear a pesquisa com o universo teórico. A busca de trabalhos acadêmicos correspondeu aos últimos 12 anos, identificando o nível, região e instituição da produção. Analisamos as palavras-chave, referenciais teóricos, caminho metodológico, coleta e análise de dados, e autores mais citados nos trabalhos.

2.1.1 Levantamento de produção científica

Consultamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realizamos a busca na modalidade avançada, fazendo uso de um conjunto de palavras-chave (descritores) combinadas e definidas de acordo com a relevância para a pesquisa e a produção da dissertação: formação humana integral; escola do século XXI; território educativo; práxis transformadora; e educação integral, a partir de três combinações de descritores, sendo eles: “formação humana integral - práxis transformadora - escola do século XXI”; “formação humana integral - escola do século XXI - território educativo”; e “educação integral - escola do século XXI - práxis transformadora”.

Como recorte temporal foi utilizado o período compreendido entre 2007 e 2019, considerando que o ano de 2007 corresponde ao marco do Programa Mais Educação¹, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que surgiu a partir de um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação e como principal ação indutora para a agenda da educação integral no país.

¹ Criado em 2007, no governo Lula, o Programa teve como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando um processo pedagógico que conectasse áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. O programa aumentou a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, incluindo acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Consideramos importante dar ênfase ao Programa Mais Educação por ser uma proposta de política educacional que propiciou transformar territórios em lugares que educam, propondo a articulação e diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento de indivíduos em todas as suas dimensões: intelectual, social, afetiva, corporal e criativa.

O Mais Educação e o conceito de Educação Integral inspiram escolas e comunidades a desenvolver projetos inovadores, capazes de transformar a vida das pessoas participantes. Inspiram políticas públicas, que podem promover efetivas mudanças no país, e inspiraram esta pesquisadora a buscar experiências bem sucedidas dessas vivências.

Na pesquisa, além do filtro temporal, priorizamos teses de doutorado e dissertações de mestrado na área da educação, tendo em vista que o tema abrange também outros campos, que, para este estudo, possuem menor relevância. Dos resultados encontrados na busca, realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos, programa a que pertencem e bancas examinadoras dos trabalhos para selecionar, por relevância, os trabalhos que seriam analisados na íntegra.

Como forma de organização dos dados, optamos por utilizar um quadro demonstrativo das teses e dissertações encontradas, citando título, autoria, instituição de ensino, palavras-chave, tipo de trabalho e ano de defesa, permitindo uma visão geral da pesquisa realizada.

Na primeira combinação de descritores entre “formação humana integral - práxis transformadora - escola do século XXI”, e depois de aplicados os filtros já mencionados, encontramos 38 trabalhos. Após análise individual, selecionamos 3, sendo 2 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

A segunda combinação entre “formação humana integral - escola do século XXI - território educativo”, resultou em 27 trabalhos, sendo selecionados 2, duas dissertações.

Na terceira e última combinação entre os descritores “educação integral - escola do século XXI - práxis transformadora”, foram encontrados 725 trabalhos, que foram filtrados como nos anteriores, acrescidos de mais dois filtros: área de conhecimento em Ciências Humanas e área de avaliação em Educação, resultando em 127 produções. Num recorte de palavras-chave, foram selecionadas 69 produções e, por análise de resumo, resultou em 8 trabalhos: 7 dissertações e 1 tese.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA

Na análise dos resultados a partir das combinações dos descritores, observamos uma maior incidência de resultados na combinação dos descritores “educação integral – escola do século XXI – práxis transformadora”, com 69 resultados, seguido pela combinação “formação humana integral – práxis transformadora – escola do século XXI”, com 38 resultados, e, por fim, “formação humana integral – escola do século XXI – território educativo”, com 27 resultados.

Ao comparar os dados obtidos na combinação de descritores, observamos que o número maior de resultados na combinação “educação integral – escola do século XXI – práxis transformadora” é devido ao uso do descritor “educação integral”, em razão do expressivo contingente de trabalhos sobre a temática da educação integral e do Programa Mais Educação, que aparece constantemente nas palavras-chave.

O resultado dos trabalhos encontrados e selecionados com a temática: “educação integral – escola do século XXI – práxis transformadora”, foi de 74% (51 dos 69 resultados encontrados) de dissertações e 26% (18 resultados) são teses, sendo selecionados 7 dissertações e 1 tese.

A busca por trabalhos com a temática “formação humana integral – práxis transformadora – escola do século XXI”, resultou em 76% (29 de 38 trabalhos) de dissertações e 24% (9 trabalhos) de teses, sendo selecionadas 2 dissertações para análise.

Ao apresentar os dados obtidos na pesquisa com os descritores “formação humana integral – escola do século XXI – território educativo”, tivemos 85% (23 de 27) de dissertação e 15% (4 trabalhos) de teses, sendo selecionadas 2 dissertações.

A partir dos dados apresentados, que tiveram por base a combinação de descritores e o emprego de filtros que direcionam a pesquisa, tornando mais próximo o tema a ser pesquisado do objeto de pesquisa, notamos que dos trabalhos selecionados, as dissertações sobressaíram-se às teses. Foram selecionados, no total, 13 trabalhos: 11 dissertações (que correspondem a 85%) e 2 teses (que representam 15%).

Ao identificar em quais regiões do país as produções selecionadas foram produzidas e a quais Universidades e Programas de Pós-Graduação estão vinculados, do total de 13 trabalhos (62%), 8 foram desenvolvidos na Região Sul, destacando-se as seguintes instituições: Universidade Federal do

Rio Grande/RS (1); Universidade Federal de Santa Maria/RS (1); Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior/RS (1); Pontifício Universidade Católica/RS (1); Universidade de Caxias do Sul/RS (1); Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS (1) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS (2). A Região Sudeste aparece com um percentual de 31% (4 trabalhos), desenvolvidos nas instituições: Universidade Federal de Minas Gerais/MG (2); UNIVALE de Governador Valadares/MG (1) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/RJ (1). A Região Norte conta com apenas 1 trabalho (7%), desenvolvido junto à Universidade Federal do Tocantins/TO. As demais áreas do território brasileiro não tiveram trabalhos selecionados para compor a pesquisa.

Observamos o expressivo número de produções com relevância significativa no ano de 2016, que correspondem a 38% das produções selecionadas para análise mais aprofundada. Uma hipótese para esse percentual pode ser os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2016. Mesmo sem ser completamente implementada e a situação ainda estar longe de ser ideal, especialmente em termos da qualidade do aprendizado, houve importantes avanços nas últimas décadas.

Outro fator importante que certamente contribuiu com esse número expressivo de dissertações no período, foi o Programa Mais Educação, devido à sua descontinuidade na gestão do então Presidente Michel Temer, dando lugar ao Novo Mais Educação, que não dialoga com a educação integral. Esse novo programa e medida avançou na retirada de um dos direitos fundamentais da população, que é o acesso à educação.

Não houve produções selecionadas anteriores ao ano de 2014, visto que a maioria se detinha a questões sobre a organização curricular e a aspectos legais do Programa Mais Educação.

Outro fator observado foi que as produções selecionadas foram realizadas, em sua maioria, em universidades públicas, com 8 produções (6 dissertações e 2 teses) de um total de 13 trabalhos. Nas universidades privadas, portanto, foram 5 trabalhos selecionados, todas dissertações.

Verificamos que o maior número de produções em nível *stricto sensu* em educação são provenientes de instituições públicas de ensino localizadas na região Sul do país, mais precisamente no estado do Rio Grande do Sul. Todas as produções ocorreram em instituições do estado, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 2 trabalhos selecionados. Outro fator de relevância foi a escolha de 8 trabalhos com a temática e todos

realizados em território gaúcho. Todavia, não se pode deixar de mensurar a importância dos trabalhos realizados em outros estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Tocantins. Percebemos também que o número de teses é bem menor em relação às dissertações, fato que pôde ser notado também na pesquisa geral com os descritores.

3.1 Relevância dos Resultados encontrados na Pesquisa

Após a realização da leitura e análise dos resumos foram selecionadas aquelas dissertações e teses que se mostraram mais próximas ao que se pretende pesquisar. As questões que definiram a seleção ou exclusão dos trabalhos foram: O resumo aborda as questões sobre práxis educativas transformadoras numa perspectiva de formação humana integral? A pesquisa se relaciona com a temática que visa repensar a escola e suas ações, buscando o desenvolvimento pleno da democracia, respeito à diversidade e à valorização da individualidade de cada sujeito?

Entre as produções que não foram selecionadas, havia trabalhos que tratavam questões relativas à administração, à gestão e à formação de professores, outras direcionavam o tema ao ensino superior, ou ensino profissionalizante. Outras, ainda, contemplavam áreas específicas como a matemática, a Educação de Jovens e Adultos, o uso de jogos, a leitura; temas de extrema relevância no cenário educacional, mas que não dialogam diretamente com a temática, não sendo utilizados para embasar e dar suporte a esta pesquisa.

As teses e dissertações, descritas no quadro 1, foram selecionadas por abordarem as questões que contemplam escola transformadora, formação humana integral, escola de educação integral, território educativo, escolas criativas, práxis transformadora e escolas democráticas.

Quadro 1: Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa.

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação Humana Integral”; “Práxis Transformadora”; “Escola do Século XXI”					
Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	Luciene Maldonado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Gestão Escolar; Práxis; Transformadora	Dissertação	2016
Políticas curriculares: conhecimento em diáspora	Andrelisa Goulart de Mello	Universidade Federal de Santa Maria	Políticas Curriculares; Conhecimento em Diáspora; Inter/Trans/disciplinaridade	Tese	2018
As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo	Juliana Artigas Flores	Universidade Federal do Rio Grande	Escolas não tradicionais; Educação Integral; Escolas Democráticas; Currículo.	Dissertação	2018
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Formação Humana Integral”; “Escola do Século XXI”; “Território Educativo”					
Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI	Kênia Paulino de Queiroz Souza	Universidade Federal do Tocantins	Escolas Criativa; Criatividade; Transdisciplina; Complexidade; Ecoformação	Dissertação	2016
Território educativo: mapeando e decifrando aprendizagens “além-muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul-RS	Joanne Cristina Pedro	Universidade de Caxias do Sul	Território Educativo; Educação Integral; Relação Escola Comunidade; Mapa de aprendizagens	Dissertação	2017
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Educação Integral”; “Escola do Século XXI”; “Práxis Transformadora”					
O programa mais educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal: percepções de mães e alunos	Marilene de Fátima Pacheco dos Santos	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior	Educação; Aproveitamento Escolar; Jornada Ampliada; Programa Mais Educação	Dissertação	2016
A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Thiago Dutra de Camargo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação Integral; Ciência; Ser humano; Ética; Cultura de Paz	Dissertação	2018
Escola em tempo integral: territórios e saberes	Miria Nubia Simões Lourenço	Universidade Vale do Rio Doce	Tempo Integral; Relação com o Saber; Território Escolar; Território Educativo	Dissertação	2016

Quadro 1: Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa.

Título do trabalho	Autoria	Instituição de Ensino	Palavras-chave	Tipo de trabalho	Ano de defesa
Dissertações e Tese selecionadas através da pesquisa com os descritores: “Educação Integral”; “Escola do Século XXI”; “Práxis Transformadora”					
Educação integral: percursos e ideais sobre formação humana	Gustavo José Albino de Sousa	Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro	-Educação Integral -Educação em Tempo Integral -Formação Humana	Dissertação	2016
Educação integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	Rosa Beatriz Oliveira Haygertt	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	-Educação Integral -Efetividade Social - Qualidade de Ensino - Programa Mais Educação - Políticas Públicas	Dissertação	2015
A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral	Paulo Felipe Lopes de Carvalho	Universidade Federal de Minas Gerais	-Educação integral - Território -Território educativo	Dissertação	2014
Educação integral: significações do programa escola integrada para sujeitos da Escola Municipal Aداuto Lúcio Cardoso	Patrícia Pinheiro de Souza	Universidade do Estado de Minas Gerais	-Educação Integral -Programa Escola Integrada - História - Significações - Sujeitos	Dissertação	2015
O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”	Danise Vivian	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-Educação integral - Programa Mais Educação - Tempo escolar - Currículo	Tese	2015

A leitura das dissertações permitiu, além do levantamento bibliográfico, conhecer elementos de fundamentação teórica de cada trabalho, visualizar o que motivou os autores, o problema, objetivos, caminhos metodológicos, produção e análise dos dados. Essa atividade define o rumo de toda a sequência da pesquisa, evidenciando o conhecimento das obras básicas e dos aspectos gerais do tema escolhido, permitindo a delimitação do problema de investigação e a correta noção da amplitude dos trabalhos já realizados dentro da temática.

Quadro 2: Metodologia evidenciada pelas pesquisas selecionadas.

Descritores: “Formação Humana Integral”; “Práxis Transformadora”; “Escola do Século XXI”		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	LÓCUS DE PESQUISA / SUJEITOS PESQUISADOS
Dissertação 2016 Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de campo - Pesquisa exploratória e qualitativa - Abordagem direta - Amostragem não probabilística por julgamento - Coleta de dados: entrevistas - Análise de conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> - EMEF Desembargador Amorim Lima de São Paulo - 5 alunos que frequentam a escola regularmente, 2 familiares, 1 professor, 2 funcionários e 2 gestores, totalizando 12 entrevistados
Tese 2018 Políticas Curriculares: Conhecimento em Diáspora	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de campo - Referências bibliográficas - Documentos - Diários e anotações - Relatos de observações 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola Básica da Ponte de Porto - Ex-professor - Mãe de aluna
Dissertação 2018 As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de campo - Pesquisa bibliográfica - Observação e análise de vídeos e suas falas 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos - 5 que fazem parte do minidocumentário (RE) Considere e também pelo canal Futura - Diálogos dos vídeos
Descritores: “Formação Humana Integral”; “Escola do Século XXI”; “Território Educativo”		
Dissertação 2016 Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do Século XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de caso - Pesquisa exploratória - Questionário VALECRIE - Entrevistas, observações e análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> - E.M. de Tempo Integral Daniel Batista de Palmas - 14 entrevistados (pais, alunos e educadores)
Dissertação 2017 Território Educativo: Mapeando e decifrando aprendizagens “Além-Muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul-RS	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa - Observação e registro em diário de campo - Estudos exploratórios - Grupo focal - Observação participante - Mapeamento do território e registros foto etnográficos - Construção do mapa das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola M. E. F. Ruben Bento Alves de Caxias do Sul - Direção, coordenação, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade
Descritores: “Educação Integral”; “Escola do Século XXI”; “Práxis Transformadora”		
Dissertação 2016 O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal: Percepções de mães e alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem metodológica <i>ex post facto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rede Municipal da cidade de Novo Hamburgo - Direção, professores, pais e alunos
Dissertação 2018 A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: Uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de 3 artigos

Descritores: “Educação Integral”; “Escola do Século XXI”; “Práxis Transformadora”		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	LÓCUS DE PESQUISA / SUJEITOS PESQUISADOS
Dissertação 2016 Escola em tempo integral: territórios e saberes	- Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica - Entrevistas - Coleta de dados	- Escola Municipal Padre Eulálio Lafuente Elorz de Governador Valadares - Gestores, professores, alunos e pais de alunos
Dissertação 2016 Educação Integral: Percursos e ideais sobre a formação humana	- Pesquisa qualitativa - Análise bibliográfica	- Bibliografias
Dissertação 2015 Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso	- E.M.E.F. Major Antônio de Alencar de Osório - Alunos, professores e gestores
Dissertação 2014 A escola, o bairro e a cidade: Processos de formação de Territórios Educativos na perspectiva da Educação Integral	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Programa Escola Integrada - PEI da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Envolvidos no programa: pais, professores, gestores e alunos
Dissertação 2015 Educação Integral: significações do programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Aداuto Lúcio Cardoso	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Escola Municipal Aداuto Lúcio Cardoso de Belo Horizonte - Gestores, professores, alunos da instituição
Tese 2015 O tempo escolar no currículo da escola de Tempo Integral: uma relação entre: “Temos todo o tempo do Mundo” e “Não temos tempo a perder”	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso - Diário de campo	- Escola “A” e escola “B” da cidade “X”

O quadro 2 evidenciou os *locus* de cada pesquisa e os sujeitos nela envolvidos, além da metodologia utilizada. Na maioria dos trabalhos, optou-se pela pesquisa quantitativa, a qual exige um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da comunidade a que pertence.

Nesse tipo de pesquisa o que se pretende é interpretar os acontecimentos e entender as relações existentes naquele *locus* a partir da ótica do pesquisador, levando em consideração seus vieses, valores e origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante o estudo (CRESWELL, 2010). Dessa forma, Lakatos e Marconi (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais

profundos, descrever a complexidade do comportamento humano e, ainda, fornecer análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados. O que vem a definir o tipo de pesquisa que se quer realizar.

Quadro 3: Autores em destaque de acordo com as teses e dissertações selecionadas.

TÍTULO DA PRODUÇÃO	PRINCIPAIS AUTORES CITADOS
Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima	Bertrand, Charlot, Delors, Freire, Giroux, Huberman, Libâneo, Luck, Moll, Pacheco, Perrenoud, Piaget
Políticas Curriculares: Conhecimento em Diáspora	Alves, Arroyo, Bordieu, Delors, Carbonell, Freire, Freinet, Frigotto, Gimeno Sacristán, Morin, Pacheco
As escolas não tradicionais e suas possibilidades dentro do currículo	Barreira, Künzle, Quevedo, Maldonado, Pacheco, Silva, Paraíso, Foucault, Feyerabend
Práticas pedagógicas criativas: uma perspectiva transdisciplinar na escola do Século XXI	André, Gadotti, Moraes, Morin, Nóvoa, Santos, Pinho, Pineau, Severino, Silva, Suanno, Torrance, Torre, Zwierewicz
Território Educativo: Mapeando e decifrando aprendizagens “Além-Muros” experiências no entorno da EMEF Ruben Bento Alves/Caxias do Sul-RS	Arroyo, Ball, Charlot, Elias, Ferreira, Fleury, Freire, Gadotti, Giolo, Moll
O Programa Mais Educação e o aproveitamento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal: Percepções de mães e alunos	Alves, Arendt, Barbour, Bardin, Bauman, Castel, Cavaliere, Coraggio, Demo, Esteban, Freire, Freitas, Gadotti, Jomtien, Lakatos, Mészáros, Moll, Saviani, Vygotski
A Educação Integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: Uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Morin, Souza Santos, Kuhn, Teixeira, Ribeiro, Moll, Capra
Escola em tempo integral: territórios e saberes	Moll, Cavaliere, Coelho, Freire, Canário, Teixeira, Charlot, Rafesttin, Saquet
Educação Integral: Percursos e ideais sobre a formação humana	Berman, Gallo, Jaeger, Lazarini, Lombardi, Martins, Duarte, Carvalho, Cavaliere, Coelho, Freire, Lemme, Maurício, Teixeira, Saviani, Gadotti, Moll, Leclerc
Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos	Teixeira, Bordieu, Cavaliere, Borba, Boff, Moll
A escola, o bairro e a cidade: Processos de formação de Territórios Educativos na perspectiva da Educação Integral	Arroyo, Gadotti, Canário, Cavaliere, Coelho, Dewey, Freire, Galeano, Guará, Haesbaert, Kozel, Menezes, Moll, Santos, Teixeira, Tuan
Educação Integral: significações do programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso	Alves, Arroyo, Bordieu, Cavaliere, Coelho, Freire, Gadotti, Gallo, Gentilli, Giolo, Guará, Martins, Moll, Oliveira, Ribeiro, Sacristán, Salgado, Teixeira
O tempo escolar no currículo da escola de Tempo Integral: uma relação entre: “Temos todo o tempo do Mundo” e “Não temos tempo a perder”	Arco-Verde, Arroyo, Ball, Baumann, Cavaliere, Charlot, Faria Filho, Foucault, Freire, Gadotti, Giroux, Kant, Lopes, Moll, Moreira, Nóvoa, Pacheco, Piaget, Sacristán, Saviani, Silva, Veiga-Neto

O quadro 3 destaca os autores mais citados nas dissertações selecionadas, entre eles: Jean Piaget, Philippe Perrenoud, Paulo Freire, Célestin Freinet, José Pacheco, Anísio Teixeira, Edgar Morin, Moacir Gadotti, Pierre Bordieu, Zygmunt Baumann e Jaqueline Moll, quase unanimemente, autores considerados referências dos temas tratados nos trabalhos.

Tendo por base este mapeamento teórico das dissertações e teses produzidas com temáticas afins, podemos perceber o grande número de trabalhos que abordam o tema da educação integral, contudo, em sua grande maioria direcionados para as questões de organização curricular, dados técnicos e burocráticos de implementação, gestão e adequação nas escolas, aspectos de historicidade do Mais Educação e avaliações de sua repercussão nas escolas que aderiram ao programa.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, definimos como tema mais preciso para a pesquisa, investigar “uma escola para o século XXI: possíveis caminhos pedagógicos”. Para este recorte, foram inexpressivos os resultados. Todavia, os trabalhos que mais se aproximaram dessa temática foram as dissertações de Luciene Maldonado (2016) e Rosa Beatriz Oliveira Haigertt (2015), e a tese de Andreilisa Goulart de Mello (2018).

A dissertação “Para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima”, de Luciene Maldonado, foi defendida no ano de 2016, com a obtenção do título de mestre junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como orientador o professor Dr. Alam de O. Casartelli. Esse trabalho propôs uma reflexão acerca do papel dos sujeitos na transformação da escola. O campo de investigação foi uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, inspirada na Escola da Ponte, por romper paradigmas tradicionais, com um projeto que auxiliou a escola a se (re)construir em um modelo que atendesse o principal anseio da comunidade interna e externa: uma escola de todos e para todos. A abordagem foi exploratória e qualitativa na prerrogativa de entender e analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola.

O sucesso da existência, por quase duas décadas do projeto dessa escola, se deu graças a intenção e a subjetividade de sua gestora e toda equipe que faz parte e acredita na possibilidade de ter a escola que querem e que almejam ter para as crianças e adolescentes. Ao contrário, de se ter uma escola gradeada e com portas fechadas, cadeado e guardas armados numa representação de uma violência simbólica das autori-

dades que são incapazes ou se negam de pensar uma escola diferente. Que negam a subjetividade dos alunos não permitindo um pensamento crítico em relação a sua realidade. E que acabam por intuir os sujeitos a desistirem de seus direitos à autonomia e ao posicionamento enquanto cidadão do mundo (MALDONADO, 2016, p. 94-95).

A dissertação de Rosa Beatriz Oliveira Haigertt, “Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos”, sob a orientação da professora Dra. Maria Beatriz Pauperio Titton, foi defendida no ano de 2015, junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para obtenção do título de Mestre. Essa dissertação apresenta os resultados de pesquisa participante realizada na Escola de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, em Osório/RS, que teve por objetivo analisar a relação entre as orientações e ações voltadas à educação integral, advindas de esferas públicas federal e municipal, na direção de uma política de educação integral com ampliação da jornada escolar e com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola. A partir de entrevistas individuais e coletivas e pesquisa documental, evidenciaram-se mudanças significativas na vida escolar dos alunos e de repercussão desse projeto no cotidiano da comunidade escolar.

A escola, por sua vez, valorizando os saberes da família e da comunidade, faz com que a criança, que por vezes rejeita sua família, segundo depoimentos dos profissionais da escola, por conta de inúmeros problemas, volte a respeitá-la e se aceitar como parte integrante e participante desse meio, resgatando sua autoestima, podendo assim, participar ativamente das mudanças a que sonha para si e sua comunidade (HAYGERTT, 2015, p. 99).

Com essa citação, entendemos que a premissa da integralidade do desenvolvimento humano, ao relacioná-lo com a educação, vai além dos bancos escolares e não cessa apenas na ampliação dos tempos, espaços, sujeitos e processos da educação, mas também numa prática de zelo, cuidado e proteção ao outro, ao ser humano. Motivo pelo qual esse trabalho se identifica com a temática da pesquisa a ser realizada.

Na tese intitulada “Políticas Curriculares: Conhecimento em Diáspora”, defendida por Andreisa Goulart de Mello em 2018, junto à Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi, para obtenção do título de Doutora em educação, há uma aproximação da temática de pesquisa quando trata do desafio que é a construção de

novos projetos e escolas inovadoras que consigam superar a cultura organizacional escolar historicamente construída. A produção do corpus analítico abordou a Escola Básica da Ponte em Porto (Portugal). A produção de dados se deu por meio de documentos escolares, observação direta/livre e entrevistas abertas.

Para Mello (2018, p. 262),

[...] a cultura organizacional escolar dimensionada na transformação e inovação dos seus espaços, tempos e modos de ensino-aprendizagem, bem como, uma perspectiva de política curricular colaborativa gera possibilidades para a construção de conhecimento em diáspora.

Também retrata a impossibilidade de se construir conhecimento em diáspora em contextos educativos que permanecem com uma cultura organizacional aos moldes da fábrica do século XIX.

O tema da democratização da escola ou da existência de escolas democráticas tem sido pensado como caminho para uma escola para todos, que respeita a individualidade e trabalha com a heterogeneidade, buscando a verdadeira qualidade do ensino. Para pensar essa proposta como plausível, demanda revisitar e compreender os conceitos de democracia, mudança social, poder, identidade e autonomia. Esses conceitos serão discutidos na construção da dissertação, assim como as propostas inovadoras de escolas que ousaram romper paradigmas e transformaram seus ambientes e sua prática nomeando-se escolas democráticas.

Uma das primeiras experiências nesta visão é a de uma escola na Inglaterra, Summerhill School, fundada em 1921 pelo escocês Alexander Sutherland Neil. Summerhill é uma escola particular que não recebe dinheiro público e não é obrigada a atender aos padrões governamentais. A escola se mantém fiel às ideias de seu fundador, que há 87 anos posicionava-se contrariamente à pedagogia tradicional.

Outra escola a ser estudada é a Escola da Ponte, localizada em Porto, Portugal, como exemplo de instituição escolar construída a várias mãos e que há mais de 40 anos inspira aqueles que pensam em uma educação para além da repetição de velhas práticas. É a instituição de ensino que inspirou Rubem Alves (2018), dedicando a ela seu livro “A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir”. Nesta obra, descreve a Escola da Ponte como “uma comunidade profundamente democrática e autorregulada. [...] Mais que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente

distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação para a cidadania” (ALVES, 2018, p. 15).

No Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima se baseia no modelo português e também resolveu ousar. Desde 1996, passou a viver suas transformações com base nos projetos democráticos da Escola da Ponte. Para a elevação do grau de compromisso com o projeto, todos os segmentos da escola foram envolvidos, e uma gestão verdadeiramente democrática se instalou na instituição.

Essas instituições estão desenhando um novo modelo escolar, uma nova maneira de ser escola, um novo caminho. São escolas inovadoras e que servem de inspiração pois tiveram ousadia e transformaram o ambiente educacional em todas as suas estruturas. Esse novo paradigma se atém tanto com as consequências da evolução científica (conhecimento científico) como com os problemas sociais que atingem a humanidade.

Este estudo se dá em torno desse rompimento de paradigma e o surgimento de novas experiências escolares, o que chamaremos de caminhos possíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse levantamento de produções acadêmicas realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou, a partir do expressivo número de trabalhos, um movimento de preocupação e necessidade de se repensar o contexto e as finalidades do atual modelo escolar. Alguns desses trabalhos se aproximam da temática de pesquisa por tratarem, em algum momento, do tema da formação humana integral e entenderem a educação integral como uma importante ferramenta dessa construção.

Isso se verifica quando as pesquisas trazem exemplos de escolas que ousam trabalhar com uma nova perspectiva e inovar nos espaços e territórios educativos. Citam também experiências bem sucedidas de escolas que tiveram a oportunidade de contar com o suporte do programa Mais Educação.

De modo geral, não foram encontrados trabalhos que atuam na mesma proposta de pesquisa, pensar e repensar a escola no século XXI, buscando possíveis caminhos pedagógicos, num processo de surgimento de uma nova modalidade pedagógica, com uma proposta inovadora dentro de uma escola pública, de novas experiências escolares, de caminhos possíveis.

A presente pesquisa apresenta elementos importantes no que se refere à relevância pessoal, social e acadêmica. A relevância pessoal configura na compreensão da importância do desenvolvimento de ambientes democráticos em resposta a essa ação de rebeldia pela reinvenção da escola que se estabelece na pesquisadora desde os anos iniciais de sua formação.

A relevância social está em buscar elementos que possam contribuir para a implementação de uma proposta de educação, que tenha condições de cumprir com a função social da escola denominada democrática. Tendo em frente a premissa de que pela democratização do conjunto das relações e práticas sociais poderemos contribuir para a construção da democracia social, vislumbramos que ultrapasse a esfera do Estado e se instale no coração da vida social cotidiana. E a relevância acadêmica está em estudar, analisar e demonstrar que a escola democrática é um caminho possível para uma escola para todos, que respeita a individualidade e trabalha com a heterogeneidade, buscando a verdadeira qualidade de ensino.

Diante do exposto, este trabalho pretende desenvolver reflexões, com o anseio de avançar nas discussões e narrativas em busca da democratização dos espaços escolares, como perfeitamente destacado por Celestin Freinet (1969, p. 19), ao dizer que “a democracia de amanhã se prepara na democracia da escola”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

HAYGERTT, Rosa Beatriz Oliveira. **Educação Integral e de qualidade: no renovar das experiências a busca de novos caminhos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALDONADO, Luciene. **Para uma práxis transformadora**: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.


MELLO, Andrelisa Goulart de. **Políticas curriculares**: conhecimento em diáspora. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.


MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.


PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

4 *Torne-se Professor e Aumente sua Renda: A Influência do Discurso na Prática Docente*

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

 <https://orcid.org/0000-0003-4602-2427>

 Graduada em Licenciatura Plena em Letras (Português/Espanhol) pelo Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá e em Docência no Ensino Superior e em Supervisão e Orientação Educacional ambas pela Faculdade de Educação São Luís. Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutora em Linguística pela mesma instituição, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), ambos sob orientação do Prof. Dr. Carlos Piovezani. Entre 2014 e 2015, realizou estágio de doutoramento na França com bolsa PDSE/CAPES, na Université Sorbonne Nouvelle Paris III, sob a coorientação da Profa. Dra. Claudia Poncioni. Professora efetiva, desde 2009, na Rede Municipal de Educação de São Carlos.

 de_depaula21@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Muitos brasileiros têm sofrido com a crise econômica e financeira que assola nosso país, por esse motivo, buscam alternativas para complementarem sua renda. Muitas Instituições de Ensino Superiores veem nessa situação uma oportunidade para ofertarem cursos de 2ª graduação para “tornarem-se professor”. Neste trabalho, vamos analisar os efeitos de sentido que a mídia produz acerca da formação docente a partir de duas publicidades de formação de segunda graduação na modalidade a distância das faculdades Anhanguera Aquidauana e Unopar. Esses dois exemplares foram escolhidos pelo enunciado utilizado na divulgação, a saber: “Torne-se professor e aumente sua renda”. Além disso, ambos tiveram grande repercussão (negativa) à época pelo tom depreciativo dado à atividade docente. Para tanto, o aporte teórico usado estará calcado na Análise do Discurso de linha francesa, mais precisamente, na teoria de formação discursiva defendida por Pêcheux. Além disso, o trabalho também foi fundamentado em Orlandi e em Foucault para refletir os limites do dizer e sua produção de sentido.

A partir da Análise do Discurso (doravante AD), temos a possibilidade de produzir um deslindamento do dizer, isto é, de descrever, de interpretar e de desvendar os mecanismos utilizados em certa faceta dos processos discursivos midiáticos. De acordo com Orlandi (2012, p. 21), a AD lança um olhar “para a opacidade do texto e vê nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem”.

Neste sentido, a AD tem como objetivo compreender a língua – o discurso – como parte de um trabalho social, ao qual está ligado o homem e a sua história, exercendo sua capacidade de significar e significar-se, posto que a linguagem possui a função de constituir e de mediar as relações entre esse sujeito histórico e a sua realidade natural e social. O aspecto cultural também determina o dizer, pois ele está inscrito no contexto linguístico, uma vez que os elementos culturais são como componentes ideológicos, tornando difícil delimitar os limites e as fronteiras entre cultura e ideologia. Durante muito tempo, a AD possuiu uma base calcada nos contextos sociais, mais especificamente nas lutas de classes. O social e a cultura foram diluídos para dar lugar à AD que, por sua vez, privilegia a relação entre língua e história.

O que se pode afirmar é que a AD não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato e subjetivo, mas na história, no mundo, com a língua em constante movimento na vida dos homens,

[...] como seu próprio nome indica (a AD), não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2009, p. 15).

Ainda, de acordo com Orlandi (2009, p. 15), “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. São para essas transformações que voltaremos nossos olhares, uma vez que vivenciamos um momento histórico em que as coisas acontecem e se modificam de maneira célere, em que discursos percorrem o mundo em questão de segundos com apenas um clique, toda essa aceleração faz com que as pessoas busquem cada vez mais qualificações à curto prazo para entrar no mercado de trabalho.

2 DISPOSITIVOS DISCURSIVOS DA LINGUAGEM

A linguagem pode ser entendida como a capacidade que o sujeito tem para exteriorizar pensamentos, sentimentos, ou seja, produzir discursos. Ela é dinâmica e está em permanente mudança em decorrência do seu uso, variando em diferentes contextos: social, histórico, cultural e ideológico. Conforme Chauí (2000, p. 141), “a linguagem tem uma função comunicativa, isto é, por meio das palavras entramos em relação com os outros, dialogamos, argumentamos, persuadimos, reatamos, discutimos, amamos e odiamos, ensinamos e aprendemos”.

Reiterando o que foi dito acima, a linguagem possibilita ao homem não apenas a troca de palavras, mas também de conhecimentos, sentimentos, informações entre outros. Ela nos auxilia a organizar a vida e a conviver em comunidade.

A linguagem funda-se e funda o diálogo que organiza a vida dos homens em sociedade. Partindo desse pressuposto, talvez seja interessante distinguir aqui o âmbito antropológico da dimensão histórica: se a capacidade de expressão é “necessária”, o modo de exprimir-se é “contingente”. Limitando-nos somente à atividade da fala e à da escuta que lhe é correlata, constatamos que, excetuando os casos de distúrbios e deficiências, os homens falam e ouvem, mas o dizer e o exercício de sua interpretação variam conforme as culturas, as sociedades e a história (PIOVEZANI, 2009, p. 227).

Num primeiro momento, tudo que é dito sobre o discurso na história da AD é puramente ideológico, tanto na dimensão histórica quanto cultural, visto que é na historicidade que as transformações ocorrem no limite do tempo, motivo pelo qual Pêcheux propõe uma desconstrução dirigida (1980 – 1983), pensando em uma teoria a partir da noção do acontecimento com a criação de conceitos como formação discursiva (FD), formações ideológicas (FI) e interdiscurso.

As FIs comportam FDs que, por sua vez, determinam o que pode e deve ser dito, constituindo um conjunto de relações que caracterizam uma formação social em dado momento, ao qual se relaciona diretamente a posições de classes em conflitos uma em relação às outras: “Avançaremos, apoiando-nos sobre grande número de observações contidas naquilo que denominamos “os clássicos do marxismo”, que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que *não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma *formação discursiva* a outra” (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2007, p. 26).

As palavras mudam ou ganham novos sentidos e/ou significações ao passarem de uma formação discursiva (FD) a outra, visto que elas mudam de “sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2009, p. 43).

A evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção. Do mesmo modo podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que ‘eu’ sou ‘eu’), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação: o sujeito se constitui por uma interpeção – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico) (ORLANDI, 2009, p. 45).

Desse modo, as Formações Discursivas representam no discurso as Formações Ideológicas, motivo pelo qual os sentidos são determinados ideologicamente, já que seus significados derivam das FDs em que estão inscritas “como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 153).

A publicidade assim como outro discurso qualquer produz sentidos na medida que um dizer não está pré-determinado pela língua, pois eles dependem de relações constituídas nas formações discursivas, estas por sua vez, são produzidas por contradições e não pela homogeneidade, mas sim nas relações heterogêneas. Desse modo, o sentido de uma palavra, consoante Pêcheux (1995, p. 160), não existe por si só, faz-se necessário um processo sócio-histórico no qual as palavras, as proposições e as expressões são (re)produzidas ideologicamente, mudando “de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em relação às formações ideológicas”.

Conjectura-se que o controle histórico e social do dizer e a produção do discurso em toda sociedade seja “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2008, p. 8-9). Na sociedade, o procedimento de interdição é muito comum e nem tudo pode e deve ser dito em qualquer lugar ou circunstância. Cada discurso produz um efeito de sentido de acordo com a sua colocação, ou seja, sua enunciação. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 9).

As interdições se relacionam com o jogo força e poder entre as classes sociais por apresentarem os sistemas de dominação interna, na qual os discursos exercem autocontrole sobre si mesmos.

[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 2008, p. 21).

Foucault, em *Microfísica do poder* (2006, p. 103), define o poder como uma relação de força que se apresenta em todas as relações sociais – em todos os grupos –, de maneira cíclica, sempre rotativa uma vez que os participantes dessa relação de poder estão sempre em movimento.

[...] o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2006, p. 103).

Dessa maneira, os discursos permitem dizer algo que está além do texto, determinada produção de efeito de sentido com a condição de que o texto já tenha sido dito ou realizado, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2008, p. 26).

Nesse jogo de forças e poderes, em que as relações são instáveis, sempre há uma parte que se submete às regras impostas. Por vezes, as imposições não são aceitas, motivo pelo qual aquele que detém a força e/ou o poder se arma de novas estratégias para fazer com que o outro ceda ao seu jogo. O discurso determina as funções de funcionamento daquele lugar, ele estabelece e impõe aos outros indivíduos regras a serem seguidas, ditando seu poder individualista, que nos é instituído durante séculos.

[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Dessa forma, poderíamos entender esse espaço individualista como uma ação capaz de atualizar saberes históricos, sociais e culturais, de acordo com as transformações sofridas na sociedade, posto que os discursos limitam o poder coercitivo, já que é “a eficácia suposta ou imposta das palavras, [podem exercer seu efeito] sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2008, p. 39).

Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 2008, p. 53).

Assim, “as palavras, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido” (FOUCAULT, 2008, p. 46), observando suas condições de produção, restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento. A partir disso, no próximo item será feita uma análise discursiva observando os efeitos de sentido produzidos em campanhas publicitárias de cursos de licenciatura.

3 TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE A SUA RENDA: A DEPRECIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Como já foi dito no início deste texto, as pessoas, de modo geral, abarcadas pela crise econômica e financeira pela qual muitos brasileiros vêm enfrentando, buscam novas oportunidades para reintegrar o mercado de trabalho. É sabido que o índice de desemprego em nosso país aumenta vertiginosamente e isso faz com que muitas pessoas procurem outras atividades remuneratórias. Nesse ínterim, a mídia exerce um importante papel na vida de milhares de desempregados ou pessoas com baixos salários. A prática educativa enquanto fenômeno social é essencial para o desenvolvimento do homem em sociedade. Além disso, as Instituições de Ensino Superiores (IES) têm como principal objetivo desenvolver conhecimentos, ideias e comportamentos que promovam a cidadania e a liberdade.

Os meios de comunicação, como podemos ressaltar, são suportes utilizados para a propagação de informações ao mesmo tempo em que se constituem como dispositivos que intermedeiam o contato do leitor com a realidade ao lhes proporem visões de mundo e ideologias. Segundo Gregolin (2003, p. 97), “o que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. Ou seja, a mídia produz práticas discursivas posto que ela ocupa uma posição dentro da sociedade que lhe outorga o direito à fala.

Vale destacar que os meios de comunicação de massa (mas não somente eles), frequentemente, utilizam-se de certos recursos linguísticos no discurso, como por exemplo, o uso de pronomes e de outros elementos textuais

como expedientes para aproximar o seu público da posição ideológica enunciada numa publicidade.

O discurso é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, o que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCALT, 1986, p. 135).

A partir dessas considerações, iniciar-nos-emos a análise do *corpus* de pesquisa do presente texto, a saber: os anúncios publicitários de formação de segunda graduação na modalidade a distância das instituições de ensino superior (IES) Anhanguera Aquidauana e Unopar. Conforme expõe Silva (2015, p. 49), “o gênero anúncio publicitário é consumido por vários leitores diariamente. De acordo com Faiclough (2003), ele é um gênero situado, estável, inserido na ordem do discurso da publicidade, que possui características composicionais definidas e ocorrem em diversas práticas sociais”. Vejamos as campanhas de divulgação logo abaixo:

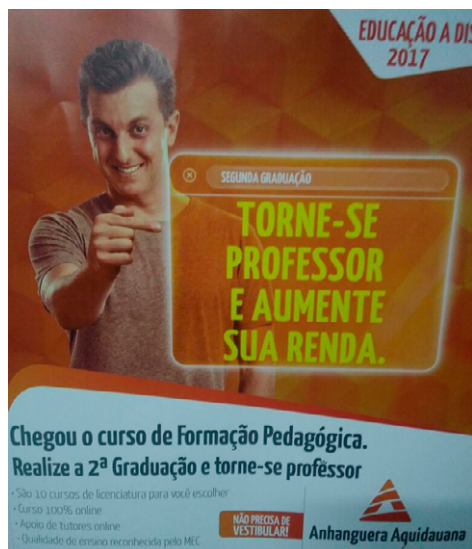


Figura 1: Publicidade Anhanguera Aquidauana



Figura 2: Publicidade Unopar

Na figura 1¹, temos o folheto de divulgação da faculdade Anhanguera Aquidauana, cujo garoto-propaganda é o apresentador global Luciano Huck.

1 Disponível em: <http://www.sinproesc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/NOTA-DE-REP%C3%A9DIO.jpg>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

Já na figura 2², vemos o folder da faculdade Unopar com o apresentador Rodrigo Faro da Rede Record. Ambos os apresentadores atuam em rede de canal aberta e comandam programas com quadros de apelo popular e de co-moção social. O modo como os dois garotos-propagandas estão dispostos nas imagens também são bem sugestivos, na figura 1, Luciano Huck com o dedo indicador aponta para o *slogan* da publicidade, o que produz o efeito de que ele, enquanto sujeito comunicador e famoso, indica a Anhanguera como uma alternativa de aumento de renda; enquanto na figura 2, podemos observar que o *slogan* está colocado sobre a mão do apresentador Rodrigo Faro, produzindo o efeito de sentido de que a oportunidade de aumentar a renda está nas mãos de quem realizar algum dos cursos ofertados por aquela instituição.

Ainda, nas duas imagens, tanto Huck quanto Faro estão sorrindo, o que passa credibilidade às instituições, produzindo o efeito de sentido que elas receberam “o aval” de pessoas tão conhecidas na mídia brasileira. Ao olharmos os dois cartazes, ficamos com a impressão de que a base do anúncio foi a mesma com a alteração apenas dos nomes das instituições de ensino superior e o layout. Essa padronização produz o efeito contrário, evidenciando uma realidade crescente de mercantilização do ensino.

Voltemos, agora, à perspectiva discursiva, os dois anúncios reproduzem, como já dissemos, o mesmo *slogan*: “Torne-se professor e aumente sua renda”. A oferta por oportunidades para aumentar a renda familiar não é para todas as pessoas, mas somente para aqueles que já possuem uma formação acadêmica. A utilização do verbo “tornar”, dá-nos a ideia de possuir uma nova condição e o emprego da partícula “se” expressa reciprocidade, indicando, dessa forma, a ação do verbo cujo sujeito foi alterado. Ao dizer “aumente sua renda”, o uso do pronome possessivo “sua” produz o efeito de os apresentadores estarem falando para um público específico, mais precisamente para um “você” implícito, que é possível sim aumentar a renda.

Ao pensarmos na linguagem de maneira discursiva consideramos todo o seu funcionamento assentado na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos presentes nos discursos enunciados nos anúncios publicitários. Essas duas formas de se trabalhar o dizer continuamente produzem efeitos de sentidos que ficam na tensão entre o diferente e o mesmo, visto que, sempre que enunciamos não produzimos algo novo, pelo contrário, ao tomarmos a palavra suscitamos um discurso já dito.

2 Disponível em: <http://images.adnews.com.br/4D27vLgmDdj4y2wiKoQ61SDQaDo=/top/smart/media.adnews.com.br/media/archives/2017/08/31/286871186-.png>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

E é nesse jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. [...] Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia (ORLANDI, 2009, p. 36, 38).

Partindo do pressuposto de que os elementos da língua materializam as relações entre sujeito e discurso e discurso na produção dos efeitos de sentido, podemos buscar entender como os sinais gráficos contribuem para a construção de regularidades semânticas, a organização textual e o sentido para o sujeito. Com efeito, a pontuação funciona, no interior da materialidade linguística, “como um vestígio da relação do texto com o discurso e desse com a memória, ou melhor, como um lembrete da memória para o sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 117), indicando os lugares possíveis de dispersão do sujeito e dos sentidos. Vejamos abaixo como ficariam outras construções sintáticas que podemos depreender da formulação original *Torne-se professor e aumente sua renda*:

[1] Torne *você* professor e aumente sua renda.

[2] *Seja* *você* professor e aumente sua renda.

[3] Aumente sua renda, torne-se professor.

Em [1] e [2], temos duas orações coordenadas sindéticas aditivas. Em ambas, a conjunção aditiva “e” cumpre o papel de incluir à primeira oração uma nova informação. No enunciado presente nas publicidades, vemos o uso do pronome oblíquo reflexivo “se”, indicando que a ação é realizada pelo próprio sujeito, ou seja, aquele que tem a intenção de *tornar-se professor*, como está presente na formulação [1]. Esse *você* é o sujeito capaz de promover essa ação, cuja mudança lhe possibilitará *aumentar sua renda*.

Já em [2], temos o uso do verbo *ser* na 3ª pessoa do singular, possibilitando-nos duas interpretações: i) o uso do verbo *ser* no presente do subjuntivo indica uma ação do presente ou do futuro. Desse modo, tal emprego produz o efeito de sentido de que *você* tem a possibilidade de fazer algo para mudar a sua vida, tornando-se professor ou ii) a conjugação do verbo *ser* no modo imperativo, *seja* *você* aquele capaz de mudar e aumentar a renda. O uso do verbo no imperativo produz um efeito de ordem ou de convite. Ao olharmos para as imagens 1 e 2 das publicidades, o modo como os garotos-propagan-

das estão dispostos produz-se dois efeitos de sentidos diferentes: i) o apresentador Luciano Huck aparece no anúncio com o dedo em riste apontando para o slogan, como se estivesse determinando aquilo que *você* deveria fazer; ii) já o apresentador Rodrigo Faro está com a mão como servindo de apoio para a publicidade, produzindo efeito de convite ou de sugestão e não mais uma obrigação.

Na formulação [3], a oração é coordenada assindética, separada por uma vírgula. Segundo Orlandi (2012, p. 119), os sentidos vão sendo construídos a partir de suas relações com o discurso em sua forma material e com os sujeitos. Sob esse viés, as marcas textuais (os sinais de pontuação) podem “significar, ressignificar e se transformar no texto”. A vírgula é um exemplo dessa possibilidade de ressignificação, uma vez que ela marca *pontos de subjetivação* ao “se des-ligar em relação ao interdiscurso fazendo intervir a passagem por ‘outros’ discursos, abrindo para outros sentidos” (2012, p. 123).

Desse modo, a partir da compreensão entre paráfrase e polissemia podemos compreender como os anúncios das instituições citadas e o discurso se relacionam para a constituição dos sujeitos e da produção dos sentidos que já estão ideologicamente marcados no discurso que, por sua vez, regem as relações de poder.

Além disso, tal discurso produz um efeito de sentido depreciativo da atividade docente, uma vez que, ao dizer “torne-se professor e aumente sua renda”, é possível depreender que ser professor é uma atividade temporária, um “bico”, uma ocupação para ganhos eventuais. Por isso, faz sentido que as publicidades procurem enredar-se a discursos de facilidades, tais como: “cursos de licenciatura para você escolher”; “curso 100% online”; “apoio de tutores”; “qualidade de ensino reconhecida pelo MEC”; “modelo que ensina na prática o que o mercado exige”, “estágio supervisionado por um professor da área” e “canal conecta: site com milhares de vagas de emprego, exclusivo para alunos”. A forma como são elencadas as vantagens de se fazer a segunda graduação e tornar-se um professor faz parte do discurso atrativo midiático visto que a faculdade anuncia a oportunidade de trabalho somente aos alunos.

Ademais, há o paradoxo entre esforço e facilidade. Em ambas as faculdades, o ingresso não necessita de exames vestibulares, mas podemos ver no canto inferior direito da figura 1 o seguinte enunciado: “Aqui o seu esforço ganha força”. Ora, de qual esforço estão falando se a todo momento o discurso enviado é o da facilidade e o da tranquilidade aliada à qualidade de ensino certificada pelo órgão competente (MEC). Nesse sentido, podemos

perceber que o discurso controla, condiciona e possibilita no processo de produção de sentido e na própria formação potencial do aluno da instituição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pudemos perceber que as práticas de ensino na educação superior foram relegadas ao descaso ao serem colocadas no campo do chamado popular “bico”. É possível depreender que o trabalho docente, a partir das publicidades, é um subemprego, não sendo capaz de manter financeiramente aquele que escolhe essa profissão, por isso, a necessidade de buscar meios para aumentar a renda.

Vimos, ainda, que cursos de licenciatura são apresentados pela mídia de maneira que promovem o desprestígio e a desvalorização da atividade docente ao colocá-la como subcategoria. Refletindo acerca da produção dos efeitos de sentidos na relação entre língua e sujeito nos anúncios de formação de segunda graduação na modalidade a distância das instituições de ensino superior (IES) Anhanguera Aquidauana e Unopar, pudemos observar que as campanhas publicitárias foram marcadas por uma atmosfera envolvente, capaz de produzir sentidos distintos no discurso histórico social. Essa sedução típica do discurso midiático tenta persuadir aquele que vê e lê o anúncio publicitário, conforme mencionamos, sempre com um discurso de facilidades aliado a qualidade.

Desse modo, devemos pensar a instituição de ensino superior enquanto espaço ideológico que promove e que delinea as normas de verificação e de coerência nos discursos enunciados, uma vez que tanto as instituições quanto os professores podem exercer o papel daquele que cerceia e delimita *aquilo que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 2011, p. 73). Ou seja, pudemos ver, no decorrer deste estudo, que a língua não trabalha apenas com o que é considerado certo, mas com os equívocos que ocorrem. A língua não é uniforme e nem igualitária, ela produz sentido a partir do lugar de enunciação e de posição de fala daquele que enuncia (quem diz).

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães (coord.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. Poder y estratégia. In: **Microfísica del poder**. Madrid: La piqueta, 1986.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

HAROCHE, C., PÊCHEUX, M., HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção – conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.


PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas: Ed. UNICAMP, [1988, 1995] 2011.


PIOVEZANI, C. **Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala pública e produção da verdade no discurso político**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.


SILVA, C. C. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica**, 2015. Dissertação (mestrado profissional em Letras). Curso de pós-graduação em mestrado profissional – PROFLETRAS, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia.

5 *Revisitando Buckingham: Participação, Colaboração e Educação Formal*

Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti

 <https://orcid.org/0000-0001-6704-9456>

 Especializanda em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Santista de Formação Especializada e mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela UNESP e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Claretiano.

 afa-bolsarin@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O advento e a popularização dos microcomputadores e, especialmente, da *internet*, trouxeram implicações para diversas áreas da sociedade. Economicamente, por exemplo, vivemos uma revolução baseada nas tecnologias de informação, de processamento e de comunicação (Castells, 2002). Em termos culturais, por sua vez, é quase impossível mensurar o impacto das novas tecnologias, mas pesquisadores da cibercultura já destacam que os nascidos a partir da Geração Y (ou Geração Internet) consideram a tecnologia como uma extensão natural de si mesmos (Tapscott, 2010). A Geração Internet, de acordo com o autor em sua obra “Geração Digital”, é a primeira geração de jovens que cresceram em um cenário digital.

Neste artigo, porém, interessa-nos pensar na relação entre a cultura digital e a educação. Para isso, tomamos por base o artigo “Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização”, de David Buckingham (2010), buscando atualizá-lo com novas discussões.

No artigo, Buckingham (2010) questiona previsões sobre a relação entre a escola e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), afastando principalmente a ideia de que a tecnologia vai tornar a escola desnecessária e que esta se encontra na iminência de seu fim. O autor mostra que o debate sobre as novas tecnologias na educação está polarizado: por um lado, entusiastas que flertam com um determinismo tecnológico que desconsidera contextos e sujeitos e muitas vezes acusam os professores de terem resistência ao uso das TICs e serem ultrapassados; e, por outro lado, há os opositores, que demonizam as tecnologias e sua presença nas escolas.

Independentemente do debate, fato é que “a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna” (Buckingham, 2010, p. 42). Para o autor, ainda que seja questionável a valoração desse processo e a retórica de uma geração digital, não há dúvida de que a maioria das experiências dos jovens com a tecnologia acontece fora da escola. Assim, há um leque diverso de possibilidades para eles cuja tendência tem sido de autonomia e autoridade, justamente o que lhes é negado no modelo tradicional da escola. Nesse cenário, cria-se uma separação entre a cultura das crianças e a cultura da escola e “já não será surpresa se as crianças vierem a perceber a escolarização com algo à margem de sua identidade e de seus interesses – ou, no máximo, como uma espécie de tarefa funcional” (Buckingham, 2010, p. 45).

Como solução, o autor defende um compromisso da educação com as culturas digitais das crianças. Como possibilidades, o autor cita o letramento digital, o letramento midiático e o letramento crítico, conceitos que apresentaremos adiante neste artigo.

2 TECNOLOGIA VERSUS EDUCAÇÃO

Assim como Buckingham (2010), posicionamo-nos de maneira conciliadora ao refletir sobre a relação entre a tecnologia e a educação, desviando tanto da ingenuidade do determinismo tecnológico quanto da intolerância da tecnofobia, e, acima de tudo, problematizando a polarização desse debate.

Assim, temos, por um lado, a crença de que a inclusão de tecnologia digital na escola melhoraria, por si só, o aprendizado dos alunos e os resultados da educação, independentemente do contexto ou da prática. Essa noção, que chamamos de determinismo tecnológico, mostra-se presente em diversos campos sociais: uma tese de doutoramento de 2013 revela que, no estado de São Paulo, Poder Público, empresas, mídias e universidades dividem uma posição simbólica comum que seria “a positividade (e a inexorabilidade) das tecnologias para a educação” (Prazeres, 2013, p. 156). Tal afirmação também é confirmada por Dwyer *et al.* (2007), cuja análise de bibliografia de pesquisadores brasileiros demonstrou que existe essa crença de que a simples adoção das TICs terá como consequência melhorias na escola. Nesse mesmo estudo, inclusive, os pesquisadores concluíram, por meio de uma análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que

o uso do computador (seja na escola, em casa, no trabalho ou em outro local) não é associado a uma melhoria uniforme do desempenho do aluno no sistema escolar. Pelo contrário, aqueles que sempre usam o computador têm pior desempenho que outros usuários da mesma classe social. (Dwyer *et al.*, 2007, p. 1324).

Ainda na esteira dos deterministas, temos os entusiastas radicais, liderados talvez por Seymour Papert¹, que acreditam que as novas tecnologias irão promover uma revolução no ensino básico que acabará com a educação formal. Tal revolução, que acompanha outras previsões apocalípticas, como

¹ Na obra “*Trying to predict the future*”, Papert (1984, p. 38 *apud* Buckingham, 2010, p. 38) fez a seguinte previsão: “No futuro não haverá mais escolas. O computador acabará com as escolas”.

a de que a televisão iria acabar com o rádio e a de que a internet iria acabar com os jornais ou até mesmo com o jornalismo, não se concretizou e, conforme contra argumenta Buckingham (2010, p. 38), “a escola enquanto instituição ainda está firme entre nós e a maior parte do ensino e aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia”.

Por fim, na outra ponta do debate entre tecnologia e educação, temos os tecnofóbicos, que não aceitam a presença da tecnologia digital na escola (esquecendo-se que um dia a lousa, a carteira, o papel e até mesmo a escrita já foram tecnologias inovadoras e acabaram igualmente demonizadas momentaneamente). Para esses, os computadores e a internet estragam a escola e emburrecem os alunos, devendo ser, portanto, objetos a serem combatidos.

Como se vê, o debate está centrado na discussão do que a tecnologia fez para a escola - no sentido de avaliar os impactos da cibercultura para a educação formal - mas não avança para avaliar o que a escola pode fazer com a tecnologia, ou seja, como a escola pode se posicionar e como reavaliar suas práticas a partir da cultura digital. Nessa perspectiva, começamos a dialogar com Buckingham (2010), buscando trazer outras alternativas que possam acrescentar novas possibilidades para as questões que o autor levanta a respeito do papel pró-ativo das escolas e das implicações da participação dos jovens nos mundos cibernéticos.

2.1 Revolução Tecnológica ou Remediação?

As previsões de revoluções tecnológicas, que permeiam a história da educação desde a invenção da escrita, aparecem ainda mais agressivas na cibercultura. Afinal, sendo entusiastas ou contrários à cultura digital, o fato é que a maioria das pessoas acredita em grandes impactos causados pela internet. Assim, a utopia tecnológica de que uma nova mídia deve pôr fim à velha mídia já se mostrou uma inverdade ingênua. Ao mesmo tempo, é inegável que existem transformações midiáticas ao longo do tempo e que essas transformações ecoam de alguma forma na educação. Diante disso, o que acontece com essas mídias? O que ocorre não é o fim da mídia tradicional, mas sim sua *remediação*, que estabelece novas relações entre as mídias e, consequentemente, para seus usuários.

Remediação é um conceito cunhado por Jay David Bolter para se referir à representação de uma mídia em outra. Para o autor, essa representação é um conceito essencial para o estudo das novas mídias e dos novos gêneros, uma

vez que desmonta a noção de que mídias digitais rompem com a estética e a cultura das mídias predecessoras (Bolter, 2000), quando na verdade o que ocorre é que elas *remidiam* e/ou remodelam as anteriores.

Podemos dizer que esse conceito complementa a ideia de Marshall McLuhan de que o meio é a mensagem, ou seja, o conteúdo de uma mídia é sempre outra mídia. Para o autor, “o conteúdo da escrita é a fala, assim como a palavra escrita é o conteúdo da imprensa e a palavra impressa é o conteúdo do telégrafo” (McLuhan, 2005, p. 22). Essa relação de *remidiação*, porém, não se trata simplesmente de estabelecer um novo propósito para o uso daquela mídia, mas sim de um processo muito mais complexo. “McLuhan não estava pensando em simples reaproveitamento, mas talvez em um tipo mais complexo de empréstimo no qual uma mídia é incorporada ou representada em outra mídia” (Bolter, tradução nossa, 2000, p. 65). Essa incorporação ou representação, porém, não é neutra, e seu significado irá depender do tipo de relação que a nova mídia estabelece com a(s) mídia(s) que *remidia*, normalmente situada em uma dicotomia entre competição e homenagem. Assim, enquanto as mídias antigas (eletrônicas e de impressão) buscam reafirmar seu *status* em nossa cultura, as mídias digitais têm por meta desafiar esse *status* (Bolter, 2000).

Com base nesse conceito, o que propomos aqui é pensar a educação digital como *remidiação* da escola tradicional, e não sua substituição. Para isso, apresentaremos a seguir o perfil dos jovens da Geração Internet e o conceito de *produsagem*, prática característica das novas gerações.

2.2 Geração internet e jovens producers

Conforme explica Lévy (2010), as novas tecnologias (impulsionadas por seu potencial de interação) possibilitam uma comunicação transversal e recíproca, o que leva o ciberleitor a se tornar protagonista no ambiente virtual. Com isso, os internautas (até então apenas consumidores) apropriam-se de novas possibilidades a partir do potencial colaborativo e participativo da internet. Como resultado, eles se tornam participantes híbridos na relação entre produtor e usuário/consumidor, ou simplesmente, tornam-se *producers*. A *produsagem*, portanto, é um fenômeno característico do modelo pós-industrial e da economia informacional da cibercultura, caracterizada por um novo paradigma nas barreiras que separam os produtores dos consumidores:

Nesse modelos, a produção de ideias se localiza em um ambiente colaborativo e participativo que derruba as barreiras entre produtores e consumidores e, em vez disso, permite a todos os participantes serem usuários e também produtores de informação e conhecimento, ou o que eu tenho chamado de *produsers* [...]. Esses *produsers* se engajam não de forma tradicional na produção de conteúdo, mas em vez disso se envolvem em *produsagem* – a construção e ampliação colaborativa e contínua do conteúdo existente na busca de mais melhorias. (Bruns, tradução nossa, 2006, p. 2)

Esse ambiente participativo e colaborativo citado pelo autor é o que caracteriza justamente a cultura digital dos jovens e, nesse cenário, a *produsagem* tem sido uma marca importante na nova relação entre produção e consumo. Segundo pesquisa da empresa *nGenera* realizada de 2006 a 2008 com jovens da Geração Internet, 60% dos participantes afirmaram que “aproveitam as oportunidades que as empresas me dão para ajudá-las a criar produtos e serviços melhores” e 54% contaram que têm o costume de customizar “coisas que possuo para adaptá-las a quem eu sou” (Tapscott, 2010, p. 252). A partir desses dados, o autor conclui que os jovens da geração digital são colaboradores por escolha própria e buscam serviços e produtos que sejam adaptados às suas necessidades individuais.

Apesar de concordar que a geração digital apresenta características muito específicas da cultura cibernética e é fortemente marcada pelas implicações de um novo *ethos*, Buckingham (2010) alerta para o fato de que é preciso problematizar a afirmação de que as relações dos jovens com as tecnologias irão promover, naturalmente, uma consciência mais crítica e autônoma. Para o autor, além de corroborar uma visão determinista, essa noção é problemática pois ignora as desigualdades e diferenças entre os jovens, o que pode ampliá-las por meio da noção ingênua de que a tecnologia é neutra, e também porque desconsidera as práticas – afinal, ainda que haja a potencialidade, nem todo uso de computadores ou *smartphones* será criativo ou inovador.

De qualquer forma, é inegável a riqueza da cultura digital e os resultados que os jovens estão conseguindo por meio da *produsagem* e de outras possibilidades, entre as quais podemos citar os *remixes*, os memes, os aplicativos e as inovações ascendentes, de modo geral. Nesse contexto, cabe investigar a distinção entre o que os alunos fazem com a tecnologia fora da escola e o que fazem com ela no espaço da educação formal.

2.3 Social learning e o lugar da escolarização

Quando Buckingham (2010, p. 45) diz que, em certo nível, “as escolas têm muito a aprender com a cultura popular infantil”, o autor resume com muita clareza o que pensa a respeito do lugar da escolarização. Isso porque, ao construir sua argumentação, defende com as devidas ressalvas o potencial das aprendizagens coletivas e colaborativas da internet.

Justamente esse reconhecimento de possibilidades de construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de interações sociais é chamado por Brown e Adler (citados por Lankshear e Knobel, 2011) de *social learning*. Para os autores, portanto, essa é uma perspectiva educacional que foca muito mais em como aprendemos do que simplesmente no conteúdo que aprendemos:

É dentro e através da prática compartilhada que significados - ideias, categorias, evidências, ferramentas, testes, técnicas, e todas as outras coisas que constituem o conhecimento passam a existir. E [...] é somente dentro da atividade contextualizada - aprendendo no contexto - que podemos alcançar entendimento e conhecimento ‘reais’, uma vez que o conhecimento é constituído na prática. O que nós aprendemos é uma consequência de como nós aprendemos. (Lankshear & Knobel, tradução nossa, 2011, p. 218)

Nesse sentido, consideramos que diversas práticas contemporâneas viabilizadas a partir da tecnologia digital oferecem grande potencial para aprendizagens informais, como fóruns de internet, mensagens instantâneas, canais de vídeos, comunidades virtuais, plataformas *wikis*, jogos *on-line* e *games* em geral. Sobre estes, inclusive, Buckingham (2010) defende seu potencial ao elencar uma série de habilidades que o jogador vai adquirindo ao fazer uso de videogames, como leitura e interpretação de textos multimodais e processamento de informações.

No entanto, apesar desse potencial, é preciso reconhecer que o valor educacional da cultura popular é limitado e, acima de tudo, está diretamente ligado às práticas e aos contextos. Assim, fica claro, por exemplo, que um internauta que visite a Wikipédia para copiar e colar um verbete para um trabalho escolar terá uma experiência muito diferente de outro que visite o mesmo verbete para fazer uma edição e participar de discussões. Portanto, ainda que os artefatos digitais possam promover aprendizagem interativa, isso não significa que irão necessariamente.

E é a partir disso que se pergunta: qual é então o lugar da escolarização na cultura digital, nos processos de convergência, frente aos novos letramentos? Para Buckingham (2010), uma solução frustrada tem sido o *edutenimento*, uma produção híbrida que mescla educação e entretenimento e tem como produto principal jogos educacionais eletrônicos, que o autor classifica como “materiais de ensino com penduricalhos” (2010, p. 47). Sobre isso, a conclusão é que não basta tentar tornar divertidos exercícios e atividades instrumentais que as crianças já estão acostumadas a fazer em outros espaços, “é preciso um compromisso mais inteiro e mais crítico com as culturas digitais infantis” (2010, p. 47). E, para nós, cabe ainda dizer que não basta utilizar novas ferramentas técnicas para reproduzir velhas práticas; é preciso comprometer-se também com dimensões éticas para que se possa, de fato, produzir a partir de uma nova mentalidade. Nesse sentido, novos conceitos de letramentos se apresentam como possibilidades para abarcar esse compromisso com a cultura infantil e com a aprendizagem de maneira significativa.

2.4 Letramento digital, letramento midiático, letramento crítico

Para Lankshear e Knobel (2007), repensar a escrita na cultura digital é focar muito mais em práticas do que em ferramentas, o que significa dizer que é valorizar a instância ética em vez de focalizar somente a dimensão técnica da cibercultura. Para os autores, as novas configurações da *Web 2.0*² criam um novo *ethos*, a partir do qual emergem novos letramentos, caracterizados pela participação, pela colaboração e por novas formas de distribuição de conteúdos.

Nesse contexto, Buckingham (2010) problematiza a noção de letramento digital, questionando o enfoque tradicional na informação e trazendo à tona outras questões negligenciadas, como os usos culturais dos computadores e da internet. Assim, para o pesquisador, embora o letramento digital comece a partir de noções instrumentais, é preciso promover aos estudantes a compreensão de que “estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas” (2010, p. 49). Em outras palavras, é preciso promover um letramento digital crítico ou, nos termos do autor, um “letramento midiático”.

² *Web 2.0* é um termo cunhado por Tim O’Reilly (2007) para designar a segunda fase da internet, cuja marca principal é a colaboração. A fase se caracteriza, essencialmente, pela inserção de dados à rede pelos próprios usuários, e não somente pelos tradicionais provedores de conteúdo.

Esse letramento midiático, que se conceitua a partir dos educadores da mídia, ganha uma nova dimensão a partir da ampliação sugerida por Buckingham (2010) para englobar o letramento digital. Nessa abordagem, são propostas quatro categorias para se trabalhar com esse letramento, que são: representação, língua, produção e audiência. A representação envolve pensar em quais ideologias e valores nortearam escolhas para determinado produto midiático; nesse sentido, entendemos que a análise a partir de *remediações* possa ser útil para a compreensão das relações de poder que envolvem as mídias e, conseqüentemente, do recorte de representação da realidade. Nessa mesma perspectiva, o estudo da língua envolve a compreensão sobre o sistema, que pode ser da língua enquanto metalinguagem ou de outros sistemas de comunicação, como o funcionamento de *sites* e aplicativos. Por fim, a produção e a audiência dizem respeito ao desenvolvimento de uma consciência sobre quem produz, quem usa e quais as intenções envolvidas.

O objetivo desse letramento, portanto, é promover capacitação para ler e escrever as mídias, prática da qual muitos jovens já se apropriaram por meio de fenômenos como memes, *remixes*, *reviews*, *fanfictions* e outros exemplos que se viabilizam a partir de *produsagens*. Por meio dessa reflexão, Buckingham (2010) situa o lugar da escolarização a partir da apropriação contextualizada da educação midiática, destacando que é preciso haver um “enfoque explícito na cultura popular” (2010, p. 52), onde haja um compromisso com o mundo da vida dos alunos. Além disso, é necessário haver espaço para a reflexão teórica, que promoverá a conexão entre o fazer e a compreensão, desenvolvendo, por fim, o letramento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que é um documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais para os alunos desenvolverem na educação básica, já propõe diversas habilidades e competências relacionadas à cultura digital e ao letramento midiático. Com isso, abre-se um caminho prático para o trabalho com esses letramentos na escola.

A partir dessas noções, encerramos conceituando o que, para nós, caracteriza este letramento. Sem nos debruçarmos sobre o modelo, o que nos interessa é dizer o que entendemos por letramento crítico. Assim, adaptando uma concepção de Buzato (2009) de que inclusão digital seria “um processo criativo, aberto, conflituoso e dialógico pelo qual grupos subalternos se apropriam das TIC de forma não prescrita por outrem” (2009, p. 33), entendemos que o letramento crítico seria, então, uma prática social na qual os cidadãos

conseguem se apropriar de tal forma das tecnologias³ (tanto em aspectos técnicos quanto em aspectos éticos) que são capazes de utilizá-las criticamente, criativamente e de forma não prescrita por outros.

3 METODOLOGIA

Para verificar uma *produsagem* sendo desenvolvida voluntariamente no ambiente da cultura digital dos jovens, selecionamos analisar a construção do verbete Brasil da Wikipédia. O verbete, que também é chamado de artigo na Wikipédia, “é uma página que contém informação enciclopédica. Um artigo enciclopédico bem escrito identifica um tema enciclopédico notório, resume este tópico compreensivamente, contém referências a fontes fiáveis e links para outros temas relacionados”⁴.

Cada verbete é produzido pelos usuários desde a escolha de sua criação e cada *produsuário* que decide colaborar tem liberdade para contribuir como quiser, quanto quiser e como quiser em atividades que incluem a produção do texto, a inserção de imagens, a construção de tabelas, a inserção de *links* e referências, a revisão etc.

Cada alteração realizada fica registrada no histórico do verbete e a plataforma disponibiliza também uma página de discussão, que os usuários podem usar para tirar dúvidas, debater questões e até votar quando não há consenso em alguma decisão. Essas três páginas relacionadas, que estão disponíveis para consulta pública em acesso livre, constituem o *corpus* desta pesquisa.

A metodologia da pesquisa, portanto, é documental, de análise qualitativa dessas três páginas relacionadas ao verbete Brasil. Esse artigo especificamente foi selecionado por ser um verbete destacado (o que significa que foi eleito pela comunidade como sendo de excelente qualidade), por ter sido criado há vários anos (possibilitando acompanhar várias contribuições), apresentar uma página de discussão bastante usada (para cruzar dados) e ter um tema amplo e abrangente (o que facilita a compreensão e pode despertar o interesse de um número maior de pessoas). Por fim, pesou o fato de que o verbete Brasil esteve, especialmente nos primeiros anos de criação, entre os mais visitados e os que mais atraíam colaboradores⁵.

3 Nesse caso, entendemos a tecnologia não como sinônimo da tecnologia digital, mas como tudo aquilo que não é natural, pois é construído ou ressignificado pelo homem.

4 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Artigo>. Acesso em: 15 fev. 2021.

5 Disponível em: <https://stats.wikimedia.org/EN/TablesWikipediaPT.htm#mostedited>. Acesso em: 15 fev. 2021.

O verbete selecionado tem quase 10 mil edições, das quais as primeiras 9.269 foram analisadas, compreendendo um período de 12 anos de edições. Como dispositivo teórico-metodológico foram utilizadas as Práticas Colaborativas de Escrita por meio da taxonomia de Lowry, Curtis e Lowry (2004), a partir da qual analisamos a atuação dos *produsuários* em estratégias de escrita (organização de quem escreve o documento - no caso, o verbete), modos de controle de documentos (organização de quem fica responsável pelo documento), atividades (atividades desenvolvidas na produção do documento, como rascunho, revisão e edição), papéis (a responsabilidade de cada um, como escritor, revisor, editor e líder) e modos de escrita colaborativa (organização de quando e onde cada participante realiza sua atividade e desempenha seu papel).

4 REMIDIAÇÃO E WIKIPÉDIA: DIMENSÕES DE DUAS MENTALIDADES

A partir do entendimento da importância e da relevância da educação formal, inclusive para os novos letramentos, podemos pensar em perspectivas como o letramento digital, o letramento midiático e, especialmente, o letramento crítico como *remediações* na medida em que emergem como possibilidades para a superação da divisa entre o antigo (a escola tradicional) e o novo (as novas tecnologias). Isso porque a *remediação* é justamente essa superação por meio da qual ambos (o antigo e o novo) se (re)inventam. Para ilustrar esse processo, apresentaremos o modelo da Wikipédia e como ela se desenvolveu a partir do conceito das enciclopédias tradicionais.

Um dos pilares da *Web 2.0*, a Wikipédia é um exemplo-chave para a *remediação*. Afinal, a Wikipédia é uma enciclopédia digital baseada na escrita coletiva e colaborativa, desenvolvida em *software* livre, aberta para que qualquer pessoa, de qualquer lugar do mundo, possa fazer edições nos verbetes a fim de melhorá-los e atualizá-los sempre. Assim, além de ilustrar a reconfiguração do modelo de comunicação da *Web 2.0* (em que o consumidor não é mais um receptor passivo de informação, mas pode ser um produtor ativo de conteúdos), entendemos que a Wikipédia *remidia* as tradicionais enciclopédias impressas e, nessa *remediação*, destacam-se as diferenças nas dimensões sociais das mentalidades industrial e pós-industrial.

Lankshear e Knobel (2007) defendem que já há algum tempo coexistem em disputa duas mentalidades, ou seja, dois grandes modos por meio dos

quais se enxerga o mundo contemporâneo. A primeira é a mentalidade físico industrial, mais conectada a ideais do passado, e a segunda é a mentalidade ciberespacial pós-industrial, mais conectada a ideais do futuro, conforme tabela abaixo, que resume as principais características de cada uma:

Tabela 1. Resumo das variações das mentalidades 1 (industrial) e 2 (pós-industrial).

MENTALIDADE 1	MENTALIDADE 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica e princípios industriais	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não-materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais
O mundo é “centrado” e hierárquico	O mundo é “descentrado” e “plano”
O valor é função da raridade	O valor é função da dispersão
A produção baseia-se no modelo “industrial”	Visão “pós-industrial” da produção
Produtos são artefatos e mercadorias materiais	Produtos habilitam serviços
Produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou uma companhia)	Foco na influência e na participação contínua
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção	As ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação
A pessoa individual é a unidade de produção, competência e inteligência	O foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência e inteligência
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos
O espaço é fechado e para propósitos específicos	O espaço é aberto, contínuo e fluido
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança

Fonte: Rojo e Barbosa (2014, p. 8)

Para elencar as diferenças do processo de *remediação* entre a Wikipédia e as enciclopédias tradicionais e observar como as mudanças de paradigma se materializam nos dois objetos, produzimos as tabelas abaixo, que têm por base as características apontadas por Lankshear e Knobel na tabela acima. Assim, a partir da análise da construção do verbete Brasil, cuja metodologia apresentamos no tópico anterior, buscamos identificar como se manifestam nesse espaço as características técnicas da mentalidade 2 em comparação com as enciclopédias tradicionais (que manifestam as características da mentalidade 1), conforme tabela 2,

Tabela 2. Comparação de características técnicas com base nas mentalidades industrial e pós-industrial

ENCICLOPÉDIA TRADICIONAL		WIKIPÉDIA	
Critério industrial	Como se manifesta	Critério pós-industrial	Como se manifesta
Produtos são artefatos e mercadorias materiais	Papel	Produtos serviços	habilitam Digitalmente por meio do sistema hipertextual
Produtos são artefatos e mercadorias materiais	Limitação física	Produtos serviços	habilitam Espaço ilimitado e forma de estruturação livre
Produtos são artefatos e mercadorias materiais	Pesquisa manual	Produtos serviços	habilitam Pesquisa instantânea por termo
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável	Sem revisão após impressão	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança	Revisões frequentes
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições	Escrita por poucos especialistas	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos	Escrita por muitos colaboradores
O espaço é fechado e para propósitos específicos	Portabilidade limitada pelo peso	O espaço é aberto, contínuo e fluido	Portabilidade disponível por <i>device</i>
O valor é função da raridade	Acesso restrito pelo preço	O valor é função da dispersão	Muito acessível

A seguir, a tabela 3 resume a comparação das características do ponto de vista ético:

Tabela 3: Comparação de características éticas com base nas mentalidades industrial e pós-industrial.

ENCICLOPÉDIA TRADICIONAL		WIKIPÉDIA	
Critério industrial	Como se manifesta	Critério pós-industrial	Como se manifesta
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável	Os verbetes têm formatos fixos, com título, subtítulos e notas de rodapé	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança	Formato tem algumas características de verbetes impressos, mas incorporam <i>links</i> , imagens, barra de navegação, função de busca etc.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições	Baseada na propriedade intelectual: o autor do verbete é uma autoridade acadêmica	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos	Coletivo é a unidade de produção, competência e inteligência: a autoria é coletiva. Alguém toma a iniciativa, mas a comunidade completa, melhora, edita e atualiza o verbete de forma heterárquica

ENCICLOPÉDIA TRADICIONAL		WIKIPÉDIA	
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições	Credibilidade consolidada	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas; especialistas híbridos	Credibilidade questionada
O valor é função da raridade	Critério muito restrito de relevância enciclopédica: a enciclopédia é cara porque é única enquanto fonte que reúne esses conteúdos autorizados	O valor é função da dispersão	Critério mais amplo de relevância enciclopédica: a Wikipédia se sustenta porque é frequentada por milhões de pessoas, recebe remuneração por alimentar buscas do Google e vive de doações de baixo valor feitas por milhões de pessoas
O valor é função da raridade	Público restrito	O valor é função da dispersão	Público de massa (mesmo quem nunca visitou a Wikipédia, lê resultados dela no Google)

No caso da Wikipédia, portanto, fica claro que se trata de uma *remediação* das tradicionais enciclopédias impressas, em uma versão que se apropria das potencialidades da internet e, sobretudo, da *Web 2.0*, para se posicionar como nova mídia. Isso quer dizer que, enquanto as enciclopédias de papel refletem as dimensões industriais de sua época, a Wikipédia já reflete as características de uma mentalidade pós-industrial. Entre as diferenças mais marcantes e significativas, podemos citar a mudança de paradigma do valor por raridade para valor por dispersão, além da mudança da especialidade, antes locada em indivíduos e instituições, e agora distribuída e coletiva, símbolos muito fortes nos dois objetos e diretamente ligados à sua constituição, seu valor de mercado e seu contexto. Assim, enquanto nas enciclopédias tradicionais as informações dos verbetes eram legitimadas pela credibilidade da marca da enciclopédia, construída por especialistas selecionados (autoridades), na Wikipédia essas informações são produzidas por milhares de pessoas anônimas, com especialidades híbridas (inteligência coletiva e colaborativa) e, justamente por isso, a Wikipédia ainda é vista por muitos como um espaço sem credibilidade e apuração das informações.

Como se vê, muito mais do que ferramentas e recursos de uma nova tecnologia que surge da transposição do papel para o digital, é preciso destacar as implicações culturais da Wikipédia enquanto *remediação*. A representação da mídia antiga na nova, defende Bolter (2000), pode ocorrer em dois extremos:

em relação de competição, rivalidade e crítica ou em relação de homenagem, melhoria e evolução entre as mídias. Nesse caso específico, entendemos que a Wikipédia se posiciona como uma nova mídia por meio da rivalidade com a enciclopédia *remidiada*. A partir dessa relação, a mídia anterior busca seu reposicionamento no mercado através do apagamento das diferenças entre ambas, a fim de convencer os consumidores de que a enciclopédia hoje possui as mesmas características e potencialidades da *wiki*, o que possibilitaria ao cidadão optar por continuar com a enciclopédia em vez de trocá-la pela nova mídia.

O que fica claro com essa discussão, portanto, é que, em vez de continuarmos apreensivos com o fim de mídias tradicionais e o anúncio de revoluções a partir das novas mídias, precisamos avançar no debate ao reconhecer esse processo a partir das *remediações* para, enfim, tentar compreender o que isso significa em termos técnicos e éticos. Conforme destaca Buckingham (2010), o mercado de tecnologia é um grande negócio, e a educação tem se mostrado um cliente importante para as corporações de tecnologia. O que a *remediação* nos esclarece, porém, é que o mercado e o governo ainda atuam na mentalidade industrial, focando os investimentos em *hardware*, em detrimento de *softwares* e, mais ainda, em detrimento da formação e do diálogo com os professores. Na prática, o que acontece é que as escolas recebem computadores, lousas digitais e *tablets* com programas cuja produção é negligenciada e os professores, que não foram chamados para participar do debate, devem se adaptar à tecnologia a qualquer custo, sob risco de serem acusados de ultrapassados e conservadores. Para garantir uma participação ativa dos professores, portanto, é preciso envolvê-los enquanto agentes no processo, valorizando também seus contextos e suas práticas.

Por fim, a *remediação* também mostra que não basta criticar conteúdos das novas mídias: é preciso ser também produtor. É nesse sentido que Buckingham alerta para a importância de um letramento que não ensine apenas os alunos a consumirem informação, mas também produzir e de maneira crítica. Afinal, como mostramos, a Geração Internet é naturalmente *produtora*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lacuna que existe entre a escola e a vida dos alunos sempre existiu e, provavelmente, sempre existirá. O que acontece agora é que, como nos mos-

tra Buckingham (2010), muitas vezes cria-se uma polarização entre a educação formal e a cultura dos jovens, fortemente ligada à cibercultura. Como resultado, hoje vivemos um debate dicotômico que busca posicionar a escola em oposição à cultura digital dos jovens, e vice-versa.

Muitos autores, porém, já avançaram nessa questão e defendem que é preciso buscar a superação da divisão e da separação da escola e do mundo dos jovens. O desafio contemporâneo, portanto, é estreitar esses laços, para que a escola possa fazer mais sentido para os estudantes, dialogando com suas necessidades, seus interesses e suas motivações. Nessa abordagem, trouxemos à discussão de Buckingham (2010) outros conceitos, defendendo que, a *produsagem*, por já prever uma atuação ativa do consumidor/cidadão, e o *social learning*, por agregar possibilidades de novas configurações de aprendizagem localizadas na cibercultura, podem abrir caminho para o trabalho com o letramento crítico nas escolas.

Assim, compreendendo que as mídias nunca morrem, mas são *remidiadas*, e constatando que a educação formal não deve sucumbir às previsões apocalípticas sobre seu fim, concluímos que o caminho que a escola deve buscar é de conciliação com os novos tempos pós-industriais e as novas tecnologias, assumindo que o lugar da escolarização nunca será perdido, mas será ainda mais significativo se souber se beneficiar do potencial de colaboração e participação que os jovens já demonstram na cibercultura.

Tomando a *produsagem* como exemplo, vemos a disposição dos jovens de atuarem de maneira ativa e voluntária em um objeto ou contexto que seja significativo para eles. É o que acontece com produtores de verbete na Wikipédia: são usuários comuns que escolhem produzir conteúdo e conhecimento nesse espaço de maneira anônima e voluntária, como mostramos por meio das tabelas.

Na educação formal, se pensarmos nas metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas e Por Projetos (ABPP) e o *design thinking*, que prevêm a produção de relatórios e prototipação de soluções (Araújo, 2014), respectivamente, vemos como a ideia central da *produsagem* se alinha a abordagens que já são utilizadas em espaços educativos tradicionais.

Como defende José Esteve (*apud* Araújo, 2014), vivemos na história três revoluções educacionais: uma discência para poucos, entre um mestre e seu discípulo; uma educação básica pública voltada para a elite; e, finalmente, um modelo voltado para a escolarização de todos. O que os dois últimos têm em comum é justamente o professor como central nesse processo, colocan-

do o aluno como um receptor passivo do conhecimento. Hoje, porém, vêm ganhando força cada vez mais propostas pedagógicas que colocam o aluno no protagonismo de sua aprendizagem, o que seria o cerne de uma quarta revolução da educação na história da humanidade (Araújo, 2014).

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26), presenciamos hoje uma nova geração de alunos: a geração P, de participativa. Tratam-se de crianças e adolescentes com sensibilidades diferentes dos anteriores e que “dão sinais de que estão frustrados com um currículo escolar voltado para leitura e escrita ultrapassado, que, em geral, espera que eles sejam recipientes passivos de conhecimento”.

Por fim, fica claro que a tecnologia não irá pôr fim à escolarização, mas também não irá salvá-la. Assim, acreditamos no potencial das TIC e, mais ainda, no potencial de práticas como a *produsagem* e o *social learning*.

Porém, sem o intermédio dos letramentos promovidos pela escola, nada disso irá ocorrer naturalmente. Como se vê, a escola enfrenta novos desafios. Mas, se decidir assumir um papel pró-ativo para se conectar com o mundo dos jovens, encontrará nesses desafios grandes oportunidades, como já mostram as metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BOLTER, J. **Remediation and the desire for immediacy**. *Convergence*, 6(1), 62-71, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRUNS, A. **Towards produsage: Futures for User-Led content production**, 2006. Disponível em: http://produsage.org/files/12132812018_towards_produsage_o.pdf. Acesso 02 de dez. 2020.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, 35(3), 37-58, 2010.

BUZATO, M. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. *Delta*, 25, 1-38, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede - A era da informação: Economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DWYER, T., WAINER, J., DUTRA, R. S., COVIC, A., MAGALHÃES, V. B.,

FERREIRA, L. R. R., ... Claudio, K. Desvendando mitos: Os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**, 28(101), 1303-1328, 2007.

KALANTZIS, M., Cope, B., PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New literacies: Everyday practices and social learning**. Berkshire: Open University Press, 2011.

Lévy, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOWRY, P B., CURTIS, A., LOWRY, M. R. **Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice**. *Journal of Business Communication*, 41(66), 2004.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software**. *Communications & Strategies*, (65), 17-37, 2007.


PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação** (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil), 2013.


ROJO, R. H. R., BARBOSA, J. P. **Multiletramentos e Currículo – Ensino Integral**. Texto elaborado para a para a Secretaria da Educação do Estado de SP (SEE-SP), Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), como material para integrar o Projeto da SEE-SP “Escolas de Ensino Integral”. Circulação restrita. São Paulo: Fundação Vanzolini/CEFAI_SEE-SP, 2014.


TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

6 *Formação Inicial e Prática Docente: Constituição do Professor de Língua Portuguesa*


Juliane de Carvalho Correia


 <https://orcid.org/0000-0002-8074-6800>

 É estudante do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, ex-bolsista de Iniciação Científica (FAPESB/UEFS), atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Língua Portuguesa (CAPES/UEFS), integrante do projeto de extensão Observatório de Contação de Histórias (PROEX/UEFS), pesquisadora, escritora e contadora de histórias.

 jucont12@gmail.com

Luciene Souza Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-6751-1070>

 Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana e Contadora de Histórias. Coordena o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras /PROFLETRAS/UEFS e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais/UEFS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Contação de Histórias, Leitura, Literatura Infantil e Juvenil, Formação do Leitor e EaD.

 lucienesantoz@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que, o modo como o professor-formador executa seu ato de ensinar influencia na atuação docente dos licenciados, uma vez que as experiências vivenciadas na formação inicial tendem a contribuir não apenas na apreensão e capacitação teórica, mas também nas ações pedagógicas que são fomentadas pelos licenciados no chão das escolas, promovendo desta forma o desenvolvimento da apropriação de uma determinada práxis de ensino. Assim, entende-se que os licenciados, durante seu processo formativo, tendem a espelhar-se em seus professores-formadores, através dos atos de currículo, que, de alguma forma, se constituiu como referência no desenvolvimento enquanto profissional do ensino.

Atrelados ao processo de preparar sujeitos que possam atuar na sala de aula, os cursos de formação de professores possuem uma relevância primordial no desenvolvimento do graduando que deseja torna-se um profissional de excelência. Preocupados com a qualidade do processo formativo, Lima e Britto (2011, p. 23) trazem a seguinte discussão “os cursos de formação de professores carecem de uma análise crítica sobre seu modo de ensinar [...]”. Em consonância com tal colocação, este artigo se propõe refletir a respeito dos atos de currículo praticados pelos professores-formadores por meio das experiências dos professores egressos enquanto graduandos, observando como estes têm qualificado as contribuições dessa formação na sua atuação enquanto profissionais do ensino.

Dentre os motivos que justificam uma especulação que diz respeito aos reflexos dos atos de currículo destaca-se, inicialmente, o fato de que a relação professor-aluno é um elemento fundamental para uma formação crítica e para a consequente apreensão dos ensinamentos teóricos e práticos, além dos ensinamentos que são desencadeados pelas experiências provindas das cadeias de relações¹ que são desenvolvidas durante o processo formativo. Tais elementos nos levam a questionar sobre as reais contribuições dos atos de currículo praticados pelos professores-formadores no provimento da formação dos licenciandos, pois há indícios de lacunas deixadas pelos cursos de formação no que diz respeito ao desenvolvimento das ações pedagógicas que

¹ Relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instituição, etc.

são de fato aplicadas pelos licenciados nas escolas decorrentes da carência na ênfase das técnicas pedagógicas que são aplicadas neste ambiente que, por sua vez, diferem das técnicas aplicadas pelos professores-formadores no ambiente universitário.

É importante ressaltar que se trata de ambientes educacionais distintos e conseqüentemente as abordagens serão desencadeadas de acordo com as demandas que cada espaço exige, porém é sabido que as aprendizagens desenvolvidas na universidade por meio dos cursos de formação irão desaguar nas ações pedagógicas que os professores egressos irão aplicar nas escolas; portanto, criar vínculos entre ambos os espaços desde o período inicial de formação é um dos mecanismos de aperfeiçoamento tanto dos cursos de formação quanto dos licenciandos que sairão mais seguros para atuarem profissionalmente.

Outro fator significativo que justifica este trabalho são as lacunas deixadas pelos cursos de formação no que diz respeito ao trato com a lida em sala de aula por parte dos graduandos, pois a inserção tardia desses estudantes no ambiente escolar tem podado a ampliação da formação dos licenciandos, uma vez que o contato direto com o ambiente de atuação é essencial para qualquer profissional. A falta de discussões sobre situações particulares que emanam do imprevisto, das possíveis demandas situacionais tanto da escola quanto do educando que a frequentam são alguns dos fatores que contribuem para a insegurança dos professores egressos.

2 BREVE APRESENTAÇÃO

Nesta perspectiva, esse artigo pretende realizar uma reflexão sobre a formação inicial dos professores egressos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), buscando perceber se os atos de currículo praticados pelos professores-formadores, aqui entendidos como esteio no processo formativo dos graduandos, contribuem na atuação docente exercida pelos licenciados entrevistados; e por extensão busca compreender se esses licenciados qualificam ou não as contribuições dessa formação ao exercerem o ato de ensinar. Para a verificação do tema aqui proposto, tomamos como palco as atividades docentes exercidas pelos entrevistados na educação básica das escolas públicas do município de Feira de Santana. Procuramos ainda compreender se a formação inicial de professor está em consonância com as práticas de ensino que os licenciados desempenham nas escolas.

Nas próximas seções será possível observar os percursos trilhados pelos professores egressos durante seu processo de formação, bem como as dificuldades que estes enfrentaram para galgar um conhecimento embasado nas realidades das escolas onde atuam. Para isso, apresentaremos um recorte das entrevistas que levantaram reflexões importantes acerca do curso de formação fomentado pela UEFS.

2.1 Os Protagonistas da Pesquisa

Os protagonistas² dessa pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes requisitos básicos: ter formação em Letras Vernáculas, serem docentes da Educação Básica do município de Feira de Santana e serem oriundos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Os licenciados se dispuseram a responder um questionário contendo seis questões que tinham como objetivo discorrer sobre suas vivências, tanto no período da graduação como no período de imersão na sala de aula ao assumir a docência, viabilizando, assim, uma compreensão das contribuições projetadas pelos cursos de formação da instituição supracitada na atuação profissional dos sujeitos em formação, contribuindo, desta forma, na aferição dos objetos aqui questionados.

2.1.1 Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa está ancorada, metodologicamente, no trabalho de campo realizado por meio de entrevistas coletadas junto aos professores egressos da UEFS e atuantes da Educação Básica, que dispuseram a relatar sobre suas vivências enquanto graduandos e profissionais do ensino. Desta forma, este trabalho se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo Deslandes (2009, p.24), “o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada”. Assim, entende-se que diante de toda e qualquer avaliação feita referente ao conjunto que constitui o fazer universitário no caso desta pesquisa irá refletir sobre o aspecto da subjetividade humana dos envolvidos. Bertaux por sua vez, defende a relevância dos relatos dessas experiências, afirmando que,

² Número de entrevistados: cinco.

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isto significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de “narrativas de práticas” (BERTAUX, 2010, p. 29).

Portanto, nos possibilita refletir sobre o objeto pesquisado de maneira contextualizada, pois este emana das experiências vivenciadas pelos sujeitos entrevistados que integraram o contexto universitário no qual estamos imersos. A pesquisa, além de assumir uma epistemologia qualitativa, toma aspectos da *etnopesquisa crítica*, pois como afirma Macedo (2006, p.18), nos permite “aprender o fenômeno situado”, possibilitando ao pesquisador refletir sobre as experiências dos entrevistados egressos da UEFS, local no qual emerge não apenas as narrativas de tais vivências como também se configura como o local de inserção dos pesquisadores em ação.

As entrevistas se colocam aqui como um instrumento que viabilizou a análise das experiências dos licenciados em Letras, tanto no contexto acadêmico quanto no contexto da sala de aula ao desempenhar suas práticas docentes, definindo a qualificação dos atos de currículo praticados por seus professores-formadores.

2.1.2 Resultados Esperados

Acredita-se que será possível compreender se há consonância entre a formação ofertada pela UEFS por meio dos Cursos de Letras e o desempenho desses licenciados nas salas de aula na fomentação do ensino da língua materna.

Portanto, espera-se com essa pesquisa que os cursos de formação possam promover uma harmonização maior entre suas ações de ensino desencadeadas por meio dos professores-formadores e as práticas de ensino que são fomentadas pelos professores egressos nas escolas, para que estes possam ampliar seu crescimento profissional e, também pessoal, por meio da aprendizagem colaborativa; além de possibilitar uma análise por parte dos cursos de formação a respeito do currículo atual e as práticas de ensino dos professores-formadores. Dessa forma, acreditamos que o ensino acadêmico estará

mais próximo das ações pedagógicas desempenhadas pelos licenciados, que por sua vez sairão da graduação mais seguros da sua atuação e aptos a desenvolver suas atividades nos ambientes escolares.

Essas indagações nos permitem refletir sobre a importância de se pensar na qualidade do ensino que está sendo ofertado pelos Cursos de Formação em Letras Vernáculas da UEFS, bem como refletir sobre o modo como os professores-formadores desempenham sua prática de ensino, tomando como bases as experiências dos entrevistados que vivenciaram nesse contexto formativo que, por sua vez, os reproduzem em sua atuação docente de alguma forma.

Convém enfatizar que a vinculação entre a teoria e a prática aplicada no contexto universitário correlacionando-as com as demandas pedagógicas advindas das escolas são ações que precisam ser repensadas, pois há uma dicotomia muito grande entre o ambiente formativo (a universidade) e o ambiente de atuação profissional dos licenciados (a escola), palco onde de fato serão desempenhados os saberes teóricos e práticos fomentados por meio dos atos de currículo praticado pelos professores-formadores durante o processo formativo dos graduandos.

3 TEORIZANDO SOBRE ATOS DE CURRÍCULO

Para embasar tal discussão buscamos conceitualizar os atos de currículo, uma vez que tal acepção se constitui de uma terminologia recente no universo teórico da Pedagogia. Assim, recorreremos aos estudos de Macedo (2013), que compreende os atos de currículo como uma ação potente, que visa ressignificar ou repensar a formação, como um processo dialético e dialógico em que as ações de ensino e apreensão, tanto da prática quanto da teoria, consistem respectivamente em movimentos que envolvem: observação, pesquisa, participação, produção, aplicação, avaliação, entre outros elementos do próprio processo formativo.

Ainda neste sentido, Macedo (2013) afirma que *atos de currículo* é um parâmetro respaldado na teoria filosófica da linguagem de Mikhail Bakhtin, pois o discurso deste pensador aponta para instâncias norteadoras dos atos humanos, como podemos observar no seguinte trecho,

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vo-

zes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2010, p. 330).

Assim como Bakhtin trata da linguagem pela via humana, as abordagens das instâncias que emanam dos atos de currículo possuem a mesma acepção, pois tal ação visa potencializar a lida educacional por meio de ações humanizadoras. Bakhtin (2010, p. 169) afirma ainda que: “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” Assim como o discurso, mostra-se revestido de algo que já foi dito por alguém, porém de maneira ressignificada na fala do outro, os atos de currículo praticados pelos professores-formadores podem ser reproduzidos pelos professores egressos ao atuarem na sala de aula, por meio da retomada das vivências que foram experienciadas durante o processo formativo, dando a esta ação elementos particulares dos sujeitos que a reproduzem.

A partir do pensamento bakhtiniano, Macedo (2010, p. 21) afirma que: “o ato tem que ter sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo”. Ou seja, o processo formativo está atrelado aos sujeitos envolvidos que englobam professores e alunos, pois os envolvidos sob a luz da perspectiva de ato de currículo se constituem como sujeitos capazes de criarem estratégias com a finalidade de viabilizar significação para o processo de ensino e aprendizagem, tirando-o da via mecanicista do fazer educacional, se colocando neste sentido de maneira contextualizada, levando em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Portanto, o ensino sobre a ótica de atos de currículo se constitui de ações mediadoras que promovem o conhecimento, o desenvolvimento de atividades, a disseminação dos valores orientados por sistemas de crenças educacionais, além de estruturar-se em um currículo legitimado em suas intenções formativas. Assim, Macedo (2007) classifica os Atos de Currículo como:

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender (MACEDO, 2007, p. 38).

Os atos de currículo fomentam uma prática formativa que viabiliza uma atuação profissional mais ampla, pelo fato de possuir em sua classificação aspectos formativos que ultrapassam as aprendizagens técnicas/científicas, abordando conceitos que promovem a apreensão do conhecimento por meio

dos valores que qualificam o desenvolvimento em suas dimensões várias, abrangendo aspectos que abarcam uma educação mais humanizada, viabilizando pontos de vista heterogêneos de forma contextualizada sobre os ambientes formativos e suas reais necessidades.

3.1 Atos de Currículo e a Lei de Diretrizes e Bases

Quando o professor se atém às premissas que emanam dos atos de currículo, inclina-se a desenvolver a dimensão educativa, e também, a dimensão do humano que ultrapassa o espaço da escola e se coaduna com a função social da educação como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96): “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Neste sentido, pensa-se na educação como uma ação que visa ampliar os efeitos sobre os educandos inseridos nessa itinerância, pois o papel da educação não se limita à apreensão de conteúdos e na formação inicial de professores essa ação não é diferente, enfatizá-la na graduação é uma maneira de fazê-la perpetuar, como afirma Matos,

Numa proposta de educação ampla – e por ampla entendemos, como Costa, uma educação interdimensional, ou seja, na qual as diversas dimensões constitutivas do ser humano, a saber: o *lógos* (razão), o *páthos* (sentimento), o *éros* (corporeidade) e o *mythos* (espiritualidade), sejam trabalhadas de forma equilibrada e harmônica [...] (MATOS, 2005, p. 140).

Macedo (2010) traz ainda a concepção que os cursos de formação precisam abranger em seus currículos o âmbito do imprevisto e do inusitado. Desta forma, a práxis formativa não se configura apenas como objeto restrito para o desenvolvimento das atividades educativas, mas coloca-se, sobretudo, como algo condicionado ao ser humano pela capacidade do uso de atividades múltiplas que são desencadeadas no processo formativo e que perdura por toda a vida. Gomes (2012) afirma que tais atos precisam encontrar condições propícias para sua implementação, ou seja,

Os atos de currículo, neste caso, são compreendidos como toda e qualquer ação sócio-educacional. O currículo não se completa nem se con-

funde com os programas de curso, os conteúdos selecionados ou as disciplinas que compõe a matriz curricular. Os atos de currículos e traduzem, justamente, no conjunto de ações que possibilita conexões com o social de modo relacional. Por isto, a pertinência dos estudos de currículo não está apenas em compreender o que o currículo ou como ele se faz, mas sim em compreender os efeitos dos atos de currículo na vida dos sujeitos escolarizados. Não é por outra razão, que em muitos estudos da área, se depreende o sentido do currículo como artefato vivencial que engloba as diversas formas de aprendizagem que o sujeito obtém como consequência de estar sendo escolarizado (GOMES, 2012, p.27).

Desse modo, fica evidente que o contexto educacional deve intencionar não apenas o desenvolvimento dos discentes no que se refere à cognição, pois os processos de aprendizagens vinculam-se também ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto indivíduos que fazem parte de um meio social no qual necessitam se colocarem como sujeitos ativos diante dos processos relacionais de convivência.

3.1.1 Os Atos de Currículo e o Papel da Educação

A centralidade da educação está no ensino e nos processos de aprendizagens, pois ambos os elementos se constituem de forma indissociável como bem enfatiza Paulo Freire (1989, p. 17), ao afirmar que:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

Neste sentido, o autor classifica tais processos como elementos que necessitam de uma junção sólida que vão perdurar por toda a ação docente, sendo o ato de ensinar uma dimensão contínua e constante do ato de aprender, que decorre dos indivíduos, que, por sua vez, são compostos por suas especificidades.

Assim posto, entende-se que os atos de currículo não estão limitados apenas aos conteúdos que são discutidos no contexto acadêmico, mas também dizem respeito a um currículo em ação e às práticas curriculares de fato efetivadas nos espaços escolares, uma vez que a formação se constitui em uma ação constante que está sempre em formulação por meio da atuação profissional dos licenciados e das demandas dos educandos, além da formação

continuada por meio de cursos outros. O currículo se formula de maneira dinâmica e em constante transformação devidos às inferências e as demandas que vão surgindo diante das especificidades relacionais dos sujeitos que compõem e efetivam o currículo ao colocá-lo em ação.

4 REFLEXÃO DAS ENTREVISTAS

Diante das discussões acima no que diz respeito à conceitualização e às implicações dos atos de currículo na formação inicial de professores, destacamos a seguinte questão que foi abordada no questionário destinado aos entrevistados bem como apresentamos os recortes das falas dos protagonistas em questão:

4.1.1 Primeira Premissa:

Qual a influência das práticas de formação vivenciadas no curso de Licenciatura realizada na Universidade sobre sua prática de ensino na escola?

³Sujeito I: Reflete, mas eu acho que foi pouco, achei que deveria ter preparado mais para a sala de aula, porque na minha época tinha muita tendência ao professor pesquisador, então eu senti que tinha uma lacuna pra sala de aula e a experiência que eu tive aqui de docência foi só o estágio para cumprir a disciplina de metodologia já no finalzinho da graduação, então quando eu fui para sala de aula eu não tinha experiência de docência, fui construindo aos poucos e eu errei bastante [...].

Sujeito II: Eu pensei que estando no Curso de Letras que eu teria suporte o suficiente para usar no trabalho que eu estava iniciando e isso gerou um conflito enorme em mim, lembro do período que eu vivia pedindo aos professores orientações, justamente porque a licenciatura em si não estava me ajudando muito e eu acredito que o fato do estágio ser no último semestre dificultou, porque se tivesse tido estágio no início talvez ajudasse mais. Lógico que têm alguns professores que deixam as suas marcas [...], então eu fui para prática tendo em mente os conceitos e as orientações dadas por esses professores.

Sujeito III: A graduação não me preparou muito para sala de aula,

³ Adotamos aqui a expressão Sujeito I, II, III, IV e V para preservar a identidade dos professores entrevistados.

para o trabalho com os nossos alunos, estava muito distante do que a gente ia encontrar na educação pública, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, a escola traz mais a gramática e a gente não estudava isso na universidade, não estudava dessa forma, então eu é que fui buscando como trazer esse ensino para os meus alunos, porque a graduação estava distante desse currículo da escola básica, então aquele conhecimento serviu para mim, mas pra eu utilizar na sala de aula não.

Sujeito IV: Eu sempre queixei muito disso, a Universidade sempre disse que não tinha receita pronta, não tinha fórmula e deixou um pouco esvaziado de propostas metodológicas, de estratégias didático-pedagógicas que pudessem ser aplicadas em sala de aula, um receituário com estratégias, modelos que pudéssemos aplicar, testar, verificar se deu os resultados ou não, isso foi muito pouco trabalhado [...], mas tinha alguns professores, algumas vivências que ajudava a pensar mais e melhor em relação as minhas futuras práticas em sala de aula, então eu lembro da professora Ana Rita Neves é uma pessoa que tinha um caráter humano na forma de abordar o conteúdo, na forma de lhe dá com o aluno, o professor Jorge Araújo de literatura era um cara que tinha uma postura bastante focada no aspecto humano do aluno, de ouvir o aluno, de deixar o aluno a vontade para trabalhar com suas dúvidas, então tinha alguns professores que tinham uma prática que de alguma forma refletiu na minha prática futura.

Sujeito V: Na graduação eu não conseguia necessariamente estabelecer uma ligação entre a teoria que era ensinada na universidade e a minha prática de sala de aula, entretanto o próprio fato de você estar ali no ambiente acadêmico estudando diversas teorias, inclusive a teoria de ensino nas disciplinas que tratam sobre educação você a partir desses estudos começa a procurar outros meios, outras estratégias pra que você consiga enquanto educador favorecer uma forma mais eficiente a aprendizagem dos estudantes.

Através dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas junto aos professores egressos da UEFS e atuantes na educação básica, nota-se que estes possuem em comum a dificuldade em vincular as teorias aplicadas no contexto universitário e as práticas que são fomentadas por eles no contexto escolar. Diante desta problemática, Libâneo (2006, p.27) traz a concepção de que: “a formação profissional é um processo pedagógico intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Portanto, as aprendizagens teóri-

cas e práticas dos licenciandos devem estar atreladas no intuito de formar professores de fato preparados para atuarem nas escolas. Porém, esta vinculação tem estado um tanto distante da realidade dos cursos de formação de professores, como nos revela as falas dos entrevistados.

Contudo, a partir dos relatos dos *sujeitos IV e V*, fica evidente que os atos de currículo praticados pelos professores-formadores foram algo que viabilizou uma concepção de ensino pautada nas experiências relacionais de maneira favorável para os licenciandos em questão, pois estes enfatizam em suas falas métodos que ultrapassam do campo teoria/prática, partindo para uma concepção de ensino advindo dos elementos que compõem os atos de currículo defendido por Macedo. Esta concepção mostra, portanto, que, embora haja lacunas a serem preenchidas, uma parcela dos professores-formadores consegue, por meio do seu modo de ensinar, exercer contribuições para o desenvolvimento das ações proferidas pelos licenciandos no contexto escolar.

4.1.2 Segunda Premissa:

Posteriormente, solicitamos aos entrevistados que dessem sugestões para se pensar em possíveis melhorias voltadas para os cursos de formação partindo da seguinte questão:

Considerando sua experiência no Curso de Licenciatura e como docente da Educação Básica, o que você poderia sinalizar para os Cursos de Formação de Professores atuarem de forma mais qualificada e próxima do cotidiano docente na Escola Básica?

Sujeito I: acho que a UEFS prepara muitos alunos pesquisadores, acho até que a docência é um pouco excluída e até vista de forma minimizada e, ter o pesquisador é importante, mas esse público e o público da docência são os mesmos, eu acho que deveria valorizar mais a docência, inclusive há uma discriminação se você diz que quer ser professor, pelo menos na minha época havia como se isso fosse o mínimo que eu pudesse extrair do curso e ser professor pra mim ainda é uma honra.

Sujeito II: Eu penso que deveria trabalhar mais com questões ligadas à sala de aula, até mesmo o estágio, não ser só o estágio no último semestre que acaba sendo pouco demais para que o aluno tenha essa experiência em sala de aula [...].

Sujeito III: Tem que vivenciar muito do que está acontecendo na es-

cola, porque os nossos alunos estão bem além, eles já não se contentam mais com uma aula de reprodução, eles precisam dessa interação, eles precisam ter voz e ter vez, então a universidade precisa estar atenta a realidade da escola básica, é preciso que os profissionais que aqui fazem a universidade tenham uma experiência lá fora pra poder também repensar sua prática, da mesma forma que quando a gente sai daqui a gente repensa estando na sala de aula, tem que fazer esse movimento contrário, o professor da academia tem que experienciar o que está acontecendo lá também.

Sujeito IV: [...] a Universidade precisa estar junto da escola para que os professores (os graduandos) tivessem a vivência de saber que vão ser professores vendo como é que as escolas funcionam, eu falei sobre isso até usando na época uma referência na área de saúde, porque quando você entra na área de saúde a partir do 4º semestre mais ou menos você já tem contato com os ambientes onde você vai trabalhar, [...] eu achava que essa forma de ensinar a ser professor era deficitária, então eu acredito que esse ensinar, essa qualificação do ato de ensinar se dá no momento em que você vai para sala de aula e você se coloca como um profissional disposto a aprender. Noto que a Universidade vem fazendo isso ultimamente, por meio do PIBID, que eles começam a levar os estudantes a aplicarem ao longo do ano algumas estratégias. Eu acredito as práticas pedagógicas deveriam ser vivenciada desde os primeiros semestres do Curso, então eu defendo que os Cursos de Licenciatura têm que ter essa proximidade real, que o estudante de Licenciatura vá aos poucos vivenciando as diferentes etapas da experiência escolar, da administração, dos diferentes níveis, que ele passe a fazer um estágio regular nessas instâncias dentro da escola, só assim ele vai ter uma ideia de fato se é isso mesmo que ele quer pra vida dele, porque o espaço da escola é um espaço extremamente complexo, cheio de burocracias, cheio de diferentes sujeitos aos quais precisamos ter atenção e buscar estratégia para que eles aprendam.

Sujeito V: Eu penso que a gente tem um grande problema em nosso país, porque geralmente esses cursos voltados para a formação de professores são pensados e executados muitas vezes por pessoas que não estão no chão da sala de aula, que não conhecem a realidade das escolas, então eu acredito que em primeiro lugar seria necessário que para se pensar esses cursos de formação de professores seria preciso um passeio a escola, conhecer a realidade das escolas, conversar com sujeitos que fazem parte desse espaço com a direção, com a coordenação, com os professores, com os estudantes que são os principais envol-

vidos nesse processo, para quem todo o processo é pensado e planejado, [...] porque o professor busca uma formação, busca uma especialização pra que ele consiga de fato estabelecer uma relação com essa formação e a sua prática docente só que muitas vezes essa associação não é possível, porque as teorias ficam muito distantes dessa realidade. O PIBID, por exemplo, é um programa extremamente válido, porque possibilita ao estudante de licenciatura atuar na escola, conhecer a realidade da escola e se deparar com inúmeras dificuldades que fazem parte daquele espaço [...], é preciso lidar com os indivíduos que estão ali imersos naquele espaço, então eu penso que em primeiro lugar para se pensar uma formação voltada para professores, quem pensa, quem planeja e quem vai executar essa formação precisa, sobretudo desse processo de ouvir esses indivíduos que bem conhecem o espaço do qual fazem parte, nada adianta teorizar sem conhecer a realidade, porque aquilo que se pensa muitas vezes não vai se encaixar numa realidade específica [...].

Nota-se nas falas dos professores entrevistados que o distanciamento entre os cursos de formação e as práticas executadas em sala de aula pelos licenciados são de fato preocupantes. Contudo, os licenciados citam meios de melhorar tal distanciamento, propondo uma imersão dos formadores e dos próprios graduando ao contexto escolar, pois estes veem nas experiências adquiridas por meio das vivências um mecanismo indispensável na apropriação de um método pedagógico que venha de fato ser favorável, tanto para o desenvolvimento profissional dos graduandos quanto no provimento de um ensino de qualidade para os estudantes que estão inseridos nesse processo, pois ambos os ambientes estão articulados na viabilização na promoção da aprendizagem que se inicia na formação e desembocara nas escolas compondo assim o ciclo formativo.

Portanto, o modo de ensinar de alguns dos professores-formadores enquanto mediadores da formação que lançaram mão dos atos de currículo se configuraram como “modelo” de formação para os licenciados entrevistados, devido à relevância que os graduandos depositaram no modo como o formador executou o ato de ensinar, voltado para os aspectos humanos, enfatizando os preceitos relacionais que tendem a contribuir na apreensão dos aprendizes, constituindo caminhos para provocar mudanças nas concepções do ensino mecanicista.

Um fato peculiar é que os entrevistados estiveram na UEFS como graduandos em períodos distintos que datam do ingresso mais remoto em 1986 e o mais recente 2008, porém a perpetuação dos discursos ao longo do tempo quanto à qualificação dos atos de currículo praticados pelos professores-formadores não tem se alterado no decorrer dos anos, revelando que as lacunas deixadas pelos Cursos de formação têm ultrapassado gerações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos de currículo estabelecem à *práxis* formativa em suas dimensões várias que permeiam as ações mediadoras por meio do ensino que estão atreladas ao desenvolvimento do conhecimento, das atividades, dos valores culturais, dentre outros aspectos que possibilitam a promoção do ensino-aprendizagem por meio dos atos de currículo praticados pelos professores-formadores, implicando em uma formação mais ampla, que abarca pontos de vista heterogêneos de forma contextualizada sobre os ambientes formativos e suas demandas.

As entrevistas revelam que as experiências vivenciadas pelos licenciados durante a graduação refletem sim nas suas práticas de ensino proferidas nas escolas públicas da educação básica do município de Feira de Santana. Tanto os elementos positivos como, por exemplo, os ensinamentos decorrentes dos atos de currículo no que refere ao modelo profissional do professor-formador, quanto a própria inserção dos graduandos no contexto universitários ainda que estes tenham pontuado elementos negativos, a exemplo da abordagem reduzida das técnicas práticas, de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento profissional desses licenciados no que se refere ao desenvolvimento de sua prática de ensino com mais segurança, pois estes buscaram sanar suas dúvidas por meio da formação continuada, bem como buscaram recursos junto aos professores com os quais tinham maior vínculo afetivo .

Portanto, conclui-se que os professores egressos qualificam sim os atos de currículo praticados por seus professores-formadores, porém essa atribuição qualitativa não se abrange a todos os formadores. Nota-se nos discursos dos entrevistados que a forma como o professor-formador lida com os conteúdos e com os graduandos na sala de aula foram elementos bastante significativos para o desenvolvimento profissional desses licenciados, pois o modo de ensinar de alguns dos professores-formadores que o executaram junto a uma conceitualização relacional, junto a uma prática humanística e colaborativa do ato de ensinar, enfatizando os aspectos que ultrapassam as delimitações teoria/prática e que são também relevantes para o desenvolvimento tanto profissional com ênfase no aspecto humano quanto cognitivo com ênfase na apreensão do conhecimento e, que foram enfatizados pelos entrevistados como elementos essenciais.

Essa introspecção também demonstrou que há uma lacuna no alinhamen-


to entre a formação inicial de professores e as práticas de ensino que estes desempenham nas escolas, deixando resquícios de que há uma necessidade de harmonização entre ambos os espaços, pois as apreensões tanto teóricas quanto práticas desenvolvidas na universidade são elementos constitutivos que embasarão a atuação desses profissionais. Portanto, preparar mais o graduando para o desenvolvimento da sua prática de ensino, além de fortalecer os atos de currículo no contexto universitário, facilitará a atuação docente desses egressos, pois tal concepção se constitui como um elemento de fato potencializador do fazer docente.


REFERÊNCIAS


- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. A respeito de problemas da obra de Dostoievski. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DESLANDES, S. F; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOMES, A. R. A. Linguagem do imagético e a educação não disciplinar. In: Antenor Rita Gomes. (Org.). **Ver e Aprender**: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: Eduneb, 1 ed.:, 2012, p. 17-30.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- LIMA, T. B. e BRITTO, A. M. de. Formação de Professores: diálogos entre a formação inicial e a continuada na educação básica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.23-35, set./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1514>.
- MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- MACEDO, R. S. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MACEDO, R.S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

7 O Planejamento Participativo na Educação Física Escolar: limites e possibilidades para reconhecimento de saberes


Cynthia Emanuelle Souza Lima


 <https://orcid.org/0000-0003-3247-0907>

 Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Graduanda em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Estuda questões de gênero e educação física escolar. Participante do Eixo de Pesquisa Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 cynthiaeslima@gmail.com


Emmanuelle Cynthia Ferreira da Silva


 <https://orcid.org/0000-0002-7100-5138>


 Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Física Substituta da Rede Municipal de Fortaleza. Estuda questões de gênero e educação física escolar. Participante do Eixo de Pesquisa Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 emmanuellecys@gmail.com


Luiz Sanches Neto


 <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>


 Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutor em Educação pela Unesp. Coordenador de Núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES e do Eixo de Pesquisa – Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação.

 luizitosanches@yahoo.com

Luciana Venâncio

 <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

 Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da Residência Pedagógica da CAPES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 luciana_venancio@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Desde sua gênese, a humanidade tem lançado olhares reducionistas sobre a compreensão e a finalidade do corpo humano a partir de uma ótica biologista que tende a limitar formulações e interpretações acerca dos corpos alheios “[...] prescrevendo uma concepção do corpo fundamentalmente pautada pelas explicações biológicas, sem que aspectos sociais, culturais e políticos sejam considerados em sua devida relevância” (SENKEVICS; POLIDORO, 2012, p. 16).

Historicamente a Educação Física esteve estreitamente ligada às instituições militares e à classe médica, sendo estes vínculos determinantes para a concepção da disciplina e suas finalidades, direcionando os campos de investigação e intervenção e a forma como devia ser ensinada na escola. Ainda no século XXI existe um discurso que enaltece o corpo enquanto território puramente biológico. Ratificando, assim, uma pedagogia tradicional de viés positivista e higienista.

Todavia, tal fato passou a ser questionado nas últimas décadas a partir de uma concepção antropológica que concebe o corpo como um território orgânico composto por diferentes e complexas dimensões, sejam elas de poder, de vontade, de subjetividade, de axiologia, do agir ou epistêmica (SILVA, 2001; FONSECA, 2015).

Em contrapartida existem alguns discursos amparados pelas ciências humanas que procuram ultrapassar essa visão reducionista da educação física. Essa realidade tem sido amplamente discutida com o aumento das pesquisas em educação física escolar, sobretudo com as proposições teórico-metodológicas e propostas curriculares mais críticas e progressistas (VENÂNCIO *et al.* 2017; FILGUEIRAS; MALDONADO, 2020).

A pesquisa em educação física escolar, na década de 80 do século 20 e meados da década seguinte, foi marcada por uma grande produção de ensaios teóricos, estudos filosóficos, históricos e pedagógicos (BETTI, 2009). Desde o fim da década de 80 e o início da década de 90 tem se ampliado a discussão sobre a relevância da Educação Física como componente curricular.

Bracht (1999) afirma que o campo da educação física passa a incorporar as discussões pedagógicas nessas décadas, influenciadas, principalmente, pelas ciências humanas. Essa produção de conhecimento, juntamente com as mudanças que ocorriam no Brasil fizeram com que a educação, de forma geral, perpassasse por uma espécie de resignificação. Percebe-se, en-

tão, uma preocupação em se discutir a real contribuição da educação física na escola e seu objeto de estudo, ou melhor, sua especificidade. Para Bracht (1993), a busca do objeto da educação física deve destacar que ela é, antes de tudo, uma prática pedagógica e construir seu objeto a partir da intencionalidade pedagógica.

Para Betti (1994) a melhoria do ensino dependeria da junção entre o conhecimento gerado pelos(as) professores(as) e o gerado pelas universidades. Além disso, se faria necessário uma relação dialética entre a teoria e a prática. Sanches Neto (2017) afirma que não há que se falar em especificidade da educação física escolar se as aulas não tratarem pedagógica e didaticamente, necessária e concomitantemente, das dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. Ou seja, é através da convergência entre essas dinâmicas que vislumbramos a especificidade da Educação Física.

Segundo Charlot (2009), há ainda uma grande vontade em alguns autores da educação física de a reconhecerem como uma disciplina como todas as outras. Esse processo contínuo de luta da educação física para se mostrar relevante socialmente acaba por revelar que esse processo identitário tem falhado quando se fala da opinião pública, ou até mesmo da prática de um determinado número de professores(as). A busca por consensos e intencionalidades pedagógicas mais críticas e que promovam a justiça social, ainda é ofuscada por discursos biológicos que ressaltam comportamentos individualistas.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Compreender que a educação é um dos mecanismos pelo qual o poder se mantém, principalmente na educação básica (APPLE, 2006), é um fator necessário para entender que até mesmo a sistematização curricular pode se tornar um mecanismo de opressão.

Reconhecer os aspectos relacionados aos mecanismos de opressão nas escolas nos faz refletir sobre a terminologia utilizada na mesma, quando tratamos de “disciplinas” em uma “grade” curricular. Terminologias que fazem referência ao meio militar, uma percepção de disciplinar corpos e encarceramento. Pensando nos ambientes da educação física escolar não é diferente, esse componente muitas vezes foi utilizado como uma “educação do físico”, ou seja, certos ambientes foram pensando para domesticar, subjugar e silenciar as manifestações e práticas corporais.

Segundo Sanches e Betti (2008), a educação física pode ser compreendida a partir de três perspectivas diferentes: profissão, área de estudos científicos e componente curricular presente na educação básica, sendo para essa última o maior foco desse trabalho.

Para trabalharmos a educação física como componente curricular, é necessário antes compreender as problemáticas que envolvem a relação entre educação física e sua percepção com o tempo. Reconhecendo que a educação física não está isenta de questões complexas das demandas políticas, sociais e econômicas em um governo de contrarreformas é importante reafirmar a importância e a especificidade da mesma como componente curricular. Faremos então um breve recuo na literatura da educação física, para demonstrar as mudanças que essa área do conhecimento tem passado nos últimos anos.

Medina (1983) nos alertava de que a educação física precisava entrar em crise urgentemente. Essa fala se caracterizava por uma crise identitária, com a finalidade de perceber e reconhecer a educação física além da concepção biológica e/ou a relacioná-la com a saúde.

Oliveira (1983) questiona sobre a legitimidade da educação física e sobre o que ela é, se é esporte, cultura, jogo, movimento. Trazendo à tona a reflexão do que seria a educação física para além dessas práticas corporais. Diante disso, levanta-se o questionamento: Em que a educação física se difere dos esportes? Um outro questionamento possível e necessário é relacionado ao grande discurso de supervalorização do esporte quando relacionado a outras práticas corporais. Levantar a bandeira de que o esporte é sempre democrático e inclusivo é ignorar que o mesmo, até os dias atuais, ainda contribui para segregação de determinados grupos sociais.

Há também, segundo Oliveira (1983), uma vinculação exclusiva da educação física com o movimento, alegando que não há educação física sem movimento e isto é o que a distingue das demais disciplinas. Porém, esse discurso pode ser um pouco perigoso. Pois, não podemos limitar a especificidade da educação física somente ao movimento, tal associação pode erroneamente se tornar o “fazer por fazer”. Nesse sentido, qual seria a diferença da educação física e da recreação? Já que ambas trabalham na perspectiva do movimento?

Medina (1983) afirma também que a educação física precisa abraçar um viés humanizado, transcendendo assim o rendimento motor. Partindo de uma perspectiva mais crítica Bracht (1992a) aborda o sentido restrito e amplo da Educação Física. Segundo o autor, o primeiro se trata da perspectiva pedagógica tendo como objeto central o movimento corporal. Já no segundo,

o sentido amplo, refere-se a abarcar todas as manifestações culturais ligadas ao movimento humano, exibindo as terminologias de “cultura corporal” e/ou “cultura de movimento.”

Segundo Betti (2009), há graus de liberdade no processo de ensino-aprendizagem das aulas de educação física que acabam permitindo que os(as) professores(as) definam tal processo de acordo com sua filosofia e convicções, sendo os valores pedagógicos definidos aleatoriamente.

Nas intencionalidades pedagógicas os aspectos biológicos são relevantes, mas quando se entende o corpo considerando seus sentidos e emoções, por exemplo. É nessa perspectiva que Nóbrega (2009), ao explicar que na educação física, além de intervir sobre o corpo e o movimento humano, deve-se atentar para os aspectos da saúde, do campo orgânico, da ética e estética do movimento, da beleza dos gestos e, também, da sua relação com a identidade do ser humano e da cultura, visto que há possibilidades de “ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo” (p. 92-93). Essa perspectiva se aproxima bastante do entendimento que Charlot (2009) tem da educação física. Um componente do currículo que pode fazer emergir condutas de cuidado com o corpo-sujeito inserido em um mundo de relações pré-existentes.

Ao abordar essa questão, entende-se a importância do diálogo para o estabelecimento de um sujeito crítico e emancipado das concepções de ser, estar e influenciar o mundo e os seres que com ele dialogam. Dessa forma, o diálogo se expressa como uma práxis social importantíssima para o estabelecimento do corpo enquanto dimensão subjetiva, humana e cultural e que fomenta uma curiosidade epistemológica para o processo de formação de professores(as).

3 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Compreender o corpo enquanto instrumento político, social e cultural demanda uma transformação do sistema educacional. Tal transformação precisa questionar o atual sistema que, constantemente, tem focado mais na perspectiva biológica do que como um território de possibilidades acerca do desenvolvimento humano.

Diante da realidade complexa de crises e tensões em que está inserida não somente a educação física, mas a educação brasileira, é necessário buscar alternativas para desconstrução de uma educação vertical e tradicional. Para

construção de uma educação conscientizadora, problematizadora, que passe a estabelecer uma relação entre estudantes e professores(as), sendo essa denominada por Freire (2011; 2013) como educação dialógica, formada então pelo verdadeiro diálogo entre sujeito-meio.

Nessa relação de tensão e desafios é pertinente pensar em uma formação docente em educação física que perpassa os elementos hegemônicos e colonialistas dos saberes, compreendendo as relações dialógicas nos processos de ensinar e aprender. Dessa forma, a perspectiva freiriana possibilita a transgressão das formas e concepções reducionistas e tradicionais de fazer educação ao agregar valores e relações horizontais que ultrapassam a desumanização do ser para um ser mais (FIGUEIREDO, 2012).

Ao abordar essa visão, compreendemos a importância do diálogo para construção de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo. Um sujeito que estabelece relações com o ser-estar no mundo e não somente como receptor ou reprodutor de conhecimentos decorativos.

O Planejamento Participativo (PP) transcende a questão de um currículo prescrito que, por vezes, pode ser visto como “engessado” sem qualquer tipo de modificação. Gandin (2011) coloca que algumas das características existentes no PP se deve ao fato de que:

Ele foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social. Tais entidades, incluindo aqui governos e seus diversos órgãos, não dispunham de ferramenta adequada para organizar seus processos de intervenção na realidade e vão, aos poucos, aproveitando-se do que o Planejamento Participativo lhes oferece para isto. Na América do Sul têm sido as escolas as instituições que mais utilizaram esta ferramenta para organizar seus processos de construção da prática escolar com um sentido de contribuir para a construção das pessoas e das estruturas sociais. Também redes de ensino oficial, sobretudo as ligadas aos municípios foram beneficiadas com a aplicação de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos gestados dentro do Planejamento Participativo (GANDIN, 2011, p. 82)

O PP é uma estratégia que tem sido utilizada na educação física escolar como forma de inserção dos(as) alunos(as) no processo de elaboração do conhecimento, valorização dos saberes discentes, seleção dos conteúdos, locais de intervenção das aulas e atividade a serem elaboradas. Essa estratégia pode

ser relacionada ao conceito de espiralidade dos conteúdos e sua relação com a sociedade (SOARES et al., 1992). Em outras palavras,

[...] o PP se constitui num processo político, num contínuo processo coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que constituem [...] (VIANNA, 1986, p. 23).

A justificativa para trabalhar com o PP tem sido iminentemente voltada para a inserção dos saberes dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem.

Embora o número de pesquisas e discussões relacionadas ao PP tem sido mais significativa, de forma geral, ainda há necessidade de ampliar as pesquisas na área da educação física escolar. Esse fato se justifica na complexidade que aborda o mesmo e em alguns empecilhos para sua utilização.

Correia (1996), uma das primeiras referências sobre o planejamento participativo na educação física, abordou a dificuldade para a seleção dos conteúdos, estabelecimento dos objetivos e, de certa forma, uma dificuldade metodológica em corresponder às expectativas dos(as) alunos(as) com a limitação da sua graduação, que ainda deixava lacunas no processo de formação de professores(as) e a limitação da escola em que trabalhava.

Venâncio (2017) afirma que sua experiência com o PP teve como intenção promover o diálogo com alunos e alunas, a respeito dos conteúdos escolares e seus interesses individuais e coletivos; identificar os seus saberes prévios, os conhecimentos tácitos e valorizar a corresponsabilidade ancorada em um projeto político e pedagógico que intencionava ler o mundo a partir dos diferentes componentes do currículo.

Essa estratégia também aparece como um dos princípios didáticos citados pelo grupo de professores(as)-pesquisadores(as) da Educação Física Escolar. Consideram que essa é uma das mais relevantes das estratégias citadas, pois além de despertar um sentimento de apropriação dos(as) alunos(as) em relação as aulas de educação física, propiciam o protagonismo dos(as) alunos(as) nas aulas.

Segundo Martins e Freire (2013), existem algumas estratégias que podem auxiliar o(a) professor(a) para o envolvimento dos(as) seus(as) no processo de aprendizagem. As autoras incluem o PP como uma dessas estratégias que geram um ambiente de corresponsabilidade, autonomia e criticidade entre professor(a) e aluno(a), bem como o sentimento de reconhecimento de saberes, já que os conteúdos a serem ensinados e tematizados serão selecionados também a partir dos interesses e realidades vividas pelos(as) alunos(as).

Flor et al (2020) tratam da dificuldade ainda presente nos dias de hoje quando falamos sobre a seleção e organização de conteúdos que possuam coerência científica e relevância social nas aulas de educação física. A explicitação das escolhas pelos(as) alunos(as) nos possibilita dialogar com os documentos norteadores da educação física e questionar as ausências de determinadas temáticas, como por exemplo os marcadores de gênero e sexualidades. Há outros trabalhos no campo de investigação das práticas pedagógicas da educação física que corroboram a relevância do PP e as dimensões políticas e da justiça social Conceição (2017), Silva & Noffs (2020); Farias et al. (2019), Matias-Andriatti (2020), Abreu (2020) dentre outros.

Gandin (2013) traz um questionamento interessante quando coloca em questão o tipo de participação que estamos falando. Será que consideramos uma maior participação o fato de os(as) alunos(as) realizarem os momentos propostos das aulas, ou estamos falando de uma participação com viés de mobilização, em que há sentido para os(as) alunos(as)? Como resposta provisória a tal questionamento apresentaremos na sequência algumas possibilidades.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DIALOGICIDADE E RELAÇÃO COM O SABER

Como vimos anteriormente, compreender a especificidade da educação física escolar ainda é algo complexo. Charlot (2009) afirma que ainda há uma crise de legitimidade da educação física escolar e esse problema pode estar relacionado à prática pedagógica de alguns(as) professores(as) e suas visões de mundo e concepção de educação. Nobre et al. (2019) traz à tona uma crítica ao posicionamento do autor, quando ele se refere à educação física e a trata como se não fosse possível conferir às vivências um caráter de atividade intelectual. Há enunciação de linguagens próprias nas vivências que estão inscritas nas experiências, nos pensamentos e argumentos (VENÂNCIO, 2014). Tal crítica de Nobre et al. (2019) torna mais visível que a crítica relacionada a luta por uma valorização identitária da educação física não é e está longe de ser em vão. No entanto, Venâncio (2014) explicita que é a partir de Charlot (2000) e Freire (1996) que podemos abrir brechas, provocar fissuras e desvelar as relações com os saberes a partir da educação física.

Segundo Freire (1996), a educação muitas vezes se caracteriza por um mecanismo de opressão. Esse mecanismo pode ser visto na concepção de

educação bancária que compara o processo de construção do conhecimento como uma via de transmissão única (professor-aluno), sendo o(a) professor(a) responsável por depositar, transferir e transmitir o conhecimento ao(à) aluno(a). Nessa relação a condição é de passividade discente, ou seja, entende-se que “a cabeça” dos(das) educandos(as) são depósitos.

Essa concepção bancária, que não valoriza a horizontalidade de possibilidades de reconhecimento saberes, caracteriza-se como uma prática de dominação, cria uma relação de distanciamento entre professor(a)-aluno(a) e estabelece uma relação que é sustentada somente pela autoridade do saber. Em contraponto, Freire (2013) aborda a educação libertadora como forma de romper essa concepção de educação bancária. O autor destaca que a educação autêntica não se faz de A para B ou de a sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Dessa forma o(a) professor(a) não pode tratar o(a) aluno(a) como sujeito que não possui saberes ou o obrigar a determinadas experiências, seu papel é viabilizar situações para que tenha experiências singulares (VENÂNCIO, 2017).

Freire e Shor (2006), ao abordarem a pedagogia libertadora, insistem que o(a) aluno(a) não participar na elaboração do conhecimento é reforçar a sua desmotivação e dos elementos que compõem tal desmotivação. Charlot (2013) afirma que não cabe ao(a) professor(a) o papel de motivar o(a) aluno(a), pois a motivação se trata de algo intrínseco e passageiro. Cabe então, ao(a) professor(a) criar condições para que o(a) aluno(a) mobilize seus próprios recursos e ressignifique sua relação com o saber, com o conteúdo aprendido e se responsabilize com e no processo de elaboração do conhecimento.

A necessidade de assumir o(a) educando(a) como sujeito da produção do saber, Freire (1996) traz a reflexão de que ensinar não é transferir conhecimento e sim possibilitar que haja a sua produção e/ou criação. Destaca também a importância de reconhecer que não precisa ser dividido diretamente como se fossem dois papéis distantes e distintos o de “formador” e o de “objeto” por ele formado. Como se o objeto, no futuro, tivesse o falso cargo de formador. Quando, na verdade, o contrário deve acontecer, a formação é um processo não linear e não verticalizado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.

A pessoa se constrói como sujeito na sua individualidade e socialmente, porém isso não a torna uma simples encarnação do grupo social ao qual pertence (CHARLOT, 2000). Pois, somos seres humanos eminentemente culturais, temos uma ampla capacidade de (re)(des)construir nossa própria

cultura. Freire (1996) trabalha o conceito de assunções no sentido de assumir, cabe ao(a) professor(a) reconhecer em si e propiciar nos(as) alunos(as) a condição de se assumir como seres históricos, pensantes comunicantes, relacionais, emocionais, sociais.

Reconhecer que as experiências vividas de forma histórica, cultural de homens e mulheres são diferentes é um grande passo para compreensão e reconhecimento de diversos saberes.

4.1 Planejamento Participativo e as figuras do aprender

Segundo Charlot (2000), os(as) professores(as) e alunos(as) muitas vezes atribuem significados diferentes ao conceito de aprender. Daí, surge a percepção precipitada de fracasso escolar. O autor apresenta as figuras do aprender como forma de “categorizar” certas de aprendizagens e explicitação dos saberes. As figuras do aprender são: i) objeto-saberes: objetos aos quais os saberes estão incorporados; ii) objetos-uso: na qual o uso objetos devem ser aprendidos; iii) atividades: ações a serem dominadas; iv) dispositivos relacionais: formas relacionais, desde apropriação do conhecimento a estabelecimento de relações.

As relações entre essas figuras e as expectativas lançadas sobre os(as) alunos(as) também podem ser compartilhadas no trabalho de Venâncio (2017) quando retrata a função do(a) professor(a) de levantar expectativas durante a educação de outros sujeitos pressupondo que os mesmos não aprenderam.

Porém, neste trabalho buscamos realizar uma interrelação entre as figuras do aprender e o planejamento participativo, de forma a não a visualizar de forma segregada, mas de forma conjunta como mostra a figura a seguir.

Figura 1. Planejamento Participativo e figuras do aprender



Fonte: Adaptado de Venâncio (2017).

O PP como estratégia pedagógica contempla as 4 figuras do aprender e ainda estabelece relações entre as mesmas. Podemos observar o saber-objeto nos próprios objetos utilizados em aula, livro, o próprio PP pode ser considerado um objeto-saber visto que aborda um objeto em que há saberes incorporados e reconhecemos os significados culturais atrelados ao mesmo.

No objeto-uso podemos estabelecer e reconhecer os modos e razões de aprender associados à educação física, como o uso da bola por exemplo. Porém, podemos também atrelar a ressignificação de objetos e produção de materiais.

Na atividade, para além dos movimentos e participação nas situações de aprendizagens, relacionamos com todos os momentos do PP, desde a escolha dos temas e conteúdos, dos procedimentos metodológicos, os instrumentos e critérios de avaliação, a organização e sistematização dos caminhos a serem compartilhados coletivamente.

Nos dispositivos relacionais notamos inicialmente a própria organização do PP quando o mesmo sinaliza a corresponsabilidade das ações, nas aulas e aborda o conhecimento como um engajamento subjetivo na coordenação consensual (ou não) de condutas entre professor(a) e os(as) alunos(as) e entre os(as) próprios(as) alunos(as).

5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa tem caráter qualitativo. Uma pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), possui as seguintes características: não tem por fundamento enumerar e/ou medir eventos estudados, tampouco utiliza instrumentos estatísticos na análise de dados. Uma metodologia qualitativa enfatiza a essência do fenômeno, trabalhando com o universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes. Esse tipo de pesquisa e análise envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do(a) pesquisador(a) com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos(as) participantes que se pretende estudar.

A experiência foi desenvolvida na Escola Figueiredo Correia. A escola - como instituição pública de ensino regular - tem um total de 246 alunos, de acordo com o índice de desenvolvimento da educação básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019), localizada em bairro central do município, cujo índice de desenvolvimento

humano (IDH) é de 0,574, ocupando a 19^a colocação na tabela II dos distritos regionais, com base nos dados censitários de 2010 (Secretaria de Desenvolvimento Econômico, 2015).

O contexto escolhido foram 3 turmas de ensino médio, do turno da manhã, pois a escola só funciona nesse período. Além disso, a escola citada era participante do programa institucional de bolsas da Residência Pedagógica (CAPES, 2018). A elaboração do instrumento do PP foi realizada por um grupo de residentes juntamente com a professora-preceptora, responsável pela educação física na escola. O objetivo do instrumento foi identificar os conteúdos que seriam tratados pedagogicamente durante o ano letivo.

Após uma aula introdutória em que foram explicitados os objetivos da educação física escolar, foi apresentado o instrumento do PP e possíveis adaptações.

Quadro 1. Instrumento Planejamento Participativo

Nome do(a) aluno(a):	
Esportes	Resposta
Jogos e Brincadeiras	Resposta
Danças	Resposta
Lutas	Resposta
Ginásticas e Circo	Resposta
Jogos Quilombolas e Indígenas	Resposta
Esportes de aventura	Resposta
Práticas Holísticas	Resposta
Outros	Resposta

Fonte: Acervo da pesquisadora principal.

Foi feita uma organização dos temas e conteúdos mais citados pelos(as) alunos(as). Na sequência uma categorização dos conteúdos por parte dos(as) residentes. Posteriormente, os conteúdos foram apresentados às turmas para possíveis reajustes, divisão e planejamento dos percursos de aprendizagens para o letivo.

Quadro 2. Sistematização dos conteúdos coletados no planejamento participativo.

Turmas	Conteúdos selecionados
1º ano	1º bimestre- Práticas Corporais de Aventura: <i>surfe</i> , <i>skate</i> e ciclismo. Ginástica: calistenia, ginástica para todos, ginástica acrobática. 2º bimestre- Lutas: <i>Muay-Thai</i> , Judô e jiu-jitsu, <i>kung-fu</i> e caratê. Danças: Reggae, funk e hip-hop. 3º bimestre- Jogos e brincadeiras: Brincadeiras de rua, jogos de tabuleiro e jogos indígenas. 4º bimestre- Esportes: futebol/futsal, handebol, corrida, atletismo. Práticas holísticas: alongamento, pilates, ioga e meditação.
2ª ano	1º bimestre- Práticas Corporais de Aventura: <i>slackline</i> , equilíbrio, surfe. 2º bimestre- Danças e Jogos e Brincadeiras: Forró, fit-dance, carimba, brincadeiras de rua 3º bimestre- Esportes: Futsal, futebol, atletismo, voleibol. 4º bimestre- Lutas: Jogos de Oposição, Capoeira, <i>Muay-Thai</i> .
3º ano	1º bimestre- Dança: Funk, Swing, Hip-Hop, Reggae e Tango. 2º bimestre -Lutas: <i>Muay-Thai</i> . Judô, Karatê, Esgrima e Capoeira. 3º bimestre- Esportes de Aventura: Equilíbrio, Skate, <i>Slackline</i> , <i>Parkour</i> e Escalada. 4º bimestre: Esportes Coletivos: Futebol, Handebol, Vôlei, Basquete, Futebol Americano. Jogos e Brincadeiras: Carimba, jogos de rua, jogos de tabuleiro.

Fonte: Acervo da pesquisadora principal.

Conseguimos perceber algumas limitações relacionadas ao instrumento elaborado, bem como a metodologia utilizada pelos residentes e pela professora preceptora. Quanto ao instrumento percebemos que ele acabava direcionando as(os) estudantes a determinadas práticas corporais e limitando somente as que já houvessem um determinado conhecimento tácito, pois se não as conhecessem, não teriam como citá-las.

Além disso, percebemos que as respostas dos(as) alunos(as) veteranos(as) seguiram uma lógica do que já havia sido realizado no ano anterior. Os conteúdos selecionados foram os que mais gostaram das aulas, por exemplo.

Como se tratava da primeira elaboração de um instrumento de PP pelo grupo de residentes, percebeu-se um direcionamento que influenciou também a escolha de determinados conteúdos. Nesse sentido a participação e envolvimento dos(as) alunos(as) no processo de tomada de decisão e atendimentos dos seus interesses não foi plenamente atendida.

Porém, mesmo com os problemas citados conseguimos perceber que os(as) estudantes participaram mais efetivamente das aulas, principalmente das que foram escolhidas por eles(as). Esse fato nos possibilitou criar situações que pudessem perceber a participação e engajamento satisfatório nas aulas em que escolheram os conteúdos de interesse. Notou-se também uma qualidade de argumentações durante as aulas.

Tanto a gestão da escola, como os(as) residentes e professora-preceptora perceberam uma maior participação dos(as) alunos nas aulas de educação

física. Em rodas de conversa no fim das aulas também ouvimos dos(as) alunos(as) que participar da escolha dos conteúdos fez com que se sentissem de fato mais inseridos no processo.

A proposta de sistematização de conteúdos proposta por Sanches Neto (2017) possibilita uma convergência das dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. O instrumento para o PP elaborado pelos residentes enfatizou uma das dinâmicas: a cultura. Tal dinâmica traz os elementos culturais que fazem parte das diferentes proposições teórico-metodológicas da educação física. No instrumento elaborado pelos(as) residentes para identificar os possíveis interesses e conteúdos percebemos uma adaptação da proposta de Sanches Neto (2017). O fato de não ter sido considerada a complexidade das 4 dinâmicas possivelmente influenciou o direcionamento das escolhas e o limite do instrumento para concretizar o PP e que simbolizasse a escuta sensível inicialmente proposta.

Embora os saberes necessários para o exercício da docência sejam discutidos a partir de diferentes percepções e propostas, há um entendimento de que a formação docente deve ultrapassar a concepção de docência pautada exclusivamente na racionalidade técnica (GAUTHIER, et al, 2013; TARDIF, 2014) que, mesmo com os avanços tecnológicos e globais, o(a) professor(a), enquanto profissional é uma pessoa que tem uma história de vida que influencia o seu fazer pedagógico (BARBOSA NETO; COSTA, 2016), o que corrobora pensar o corpo e toda as suas complexidades no campo de formação em educação física, uma vez que o saber constitui-se em parte do olhar entrecruzado entre a humanização e o ser. Nesse sentido o corpo, reconhecido nos aspectos pessoais e interpessoais, enquanto uma dinâmica complexa, não pode conferir existência plena destituído da cultura, do movimento e do ambiente (SANCHES NETO, 2017).

Por assim dizer, a prática entre aqueles que pouco sabem com aqueles que acreditam que nada sabem aproxima-se através do diálogo (FREIRE, 2013), que entende no objeto cognoscível o potencial transformador da concepção do corpo em uma visão reducionista. Portanto, é válido o questionamento sobre se os futuros professores de educação física estão sensíveis para se colocarem na escuta e conceberem uma práxis pedagógica contextualizada e dialógica com seus(as) alunos(as). Tal indagação suscita o distanciamento e fragmentação das propostas curriculares e práticas educativas formativas da universidade nos cursos de licenciaturas (GATTI, 2013).

Apple (2006) afirma que os historiadores, economistas e até mesmo sociólogos da educação muitas vezes encaram a educação e os(as) alunos(as)

como uma caixa preta. Em que há um saldo de entrada e outro de saída, cabe que esse saldo seja positivo para que tenha retorno para a sociedade. Porém, ao abordar a escola nessa perspectiva, reduzimos os(as) estudantes ao produto exercido pelo seu trabalho. Ou melhor, como mão de obra barata.

Por esse motivo, faz-se necessário perceber e reconhecer a escola como ambiente de multiplicidade cultural e não como mecanismo de opressão. Um dos motivos que comprovam a existência da predominância de uma classe social sobre outra é o controle do conhecimento. Desta forma, o conhecimento pode ser considerado como uma grande ferramenta para combater as desigualdades sociais e fomentar a participação e engajamento dos(as) estudantes com suas próprias aprendizagens.

Nesse sentido, o PP como estratégia política e pedagógica possibilita intencionalmente a inserção dos(as) estudantes no processo de elaboração do conhecimento. Catharine MacKinnon (1989) afirma que há certas coisas que sabemos na vida e cujo conhecimento nós vivemos além de qualquer teoria que já tenha sido teorizada. bell hooks (2013) ressalta que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária, ela cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim, como por exemplo, conferir uma práxis educativa que reconheça os(as) educandos(as) como sujeitos de saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que ainda existem algumas limitações na prática pedagógica de professores(as) de educação física que dificultam valorizar o PP enquanto uma estratégia política e pedagógica. Reconhecemos que a graduação é uma das etapas da formação docente, que precisa suscitar e promover percursos formativos baseados na pesquisa, na indagação do mundo. Por isso, faz-se necessário que a formação do(a) professor(a) não seja apenas pautada no conhecimento técnico acadêmico, é necessário valorizar os conhecimentos elaborados a partir das vivências e experiências dialógicas com as situações de ensino nas escolas em colaboração com outros(as) professores(as) e seus (as) alunos(as).

Por isso, além de um instrumento político e pedagógico, o PP é uma ferramenta a inclusão dos(as) alunos(as). Dá voz, mas também escuta de forma sensível. Reconhece a importância dos(as) alunos(as) no processo, fugindo da educação bancária e opressora em que os(as) alunos(as) são apenas depósitos de informações.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. **Autoformação docente na experiência de supervisão do PIBID**: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994b.

BRACHT, V. **A constituição do campo acadêmico da Educação Física**. In:

BRACHT, V. **A prática pedagógica da Educação Física**: conhecimento e especificidade. In:

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999a.

BRACHT, V. **Educação Física/ciências do esporte**: Que ciências é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 111-118, 1993.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S. KUHN, R. DORENSKI, S. **Educação física, esporte e sociedade – temas emergentes**. Sergipe: Editora da UFSE, 2009.

CONCEIÇÃO, W. L. **Planejar a educação física entre grades e muros**: uma experiência dialógica com jovens em conflito com a lei. In: VENÂNCIO, Luciana et al. **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017b, p. 207-218.

CORREIA, W. R. Planejamento Participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139647>.

FIGUEIREDO, J. B. SILVA, C. R. Contributos para a formação d@ educador(a) numa perspectiva freiriana descolonizante: um estudo de caso. **Revista Visão Global**. Santa Catarina, v. 14, p. 115-133. Disponível em : <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3416>.

FILGUEIRAS, I. P, MALDONADO, D. **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020.

FLOR, B. J. M.; LIMA, C. E. S.; CASTRO, I. C. S; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Planejamento Participativo como instrumento político pedagógico em aulas de educação física no programa de Residência Pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 2, n.6, p. 123-137, 2020. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/PLANEJAMENTO-PARTICIPATIVO-COMO-INSTRUMENTO-POL%C3%8DTICO-E-PEDAG%C3%93GICO-EM-AULAS-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-NO-PROGRAMA-DE-RESID%C3%8ANCIA-PEDAG%C3%93GICA>.

FONSECA, A. C. M. Poder e corpo em Foucault: qual corpo?. **Revista Nomos**, v.35, p.15-33, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21678>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Saberes necessários à prática educativa**: Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, p. 81-95, 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e com outras instituições, grupos e movimentos dos campos, cultural, social, político, religioso e governamental. 22a. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, v. 50, p. 51-67, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins, 2013.

INSTITUTO NACIOAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ministério da Educação, 2019.

MARTINS, A.; FREIRE, R. E. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**, p. 760-774, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i3.19222>.

MATIAS-ANDRIATTI, R. A. **Planejamento participativo em educação física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**: possibilidades e desafios. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista, 2020.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Revista Tópicos Educacionais**, p. 76-87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>.

NOBRE, A. F.; FERNANDES, O. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. **Revista Estudos de Cultura**, v. 5, n. 14., p.89-102, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação física**: do corpo-objeto ao corpo sujeito. Natal: Editora da UFRN, 2009.

OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 15-48.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, V. M. **Sócrates e Paulo Freire**: aproximações e distanciamentos. Uma introdução ao pensamento educacional. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

SANCHES NETO, L. OKIMURA-KERR, T. ULASOWICZ, C. **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e expectativas educativas de professores(as)-pesquisadores(as). São Paulo: CRV, 2017.

SANCHES NETO, Luiz. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectivas de professores(as)-pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 15-48.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, 2015.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/324>.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.


VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista – São Paulo, 2014.


VENÂNCIO, L. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, L; SANCHES NETO, L; OKIMURA-KERR, T; ULASOWICZ, C. **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017, v. 29, p. 65-96.

VIANNA, I. O. D. A. **Planejamento Participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

8 *Educação Especial e Inclusiva: Interlocação Necessária Para a Formação Docente*

Sendy Torres Pereira

 <https://orcid.org/0000-0002-2212-2741>

 Graduada em Pedagogia, pela Faculdade São Luís de França – FSLF (2017/2020). Atuou como Oficial Administrativo na Escola Estadual Marinalva Alves – EEMA (2019/2020) e no Colégio Estadual Professor Antônio Fontes Freitas – CEPAFF (2020/2021), pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SE-DUC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, já atuou no Ensino Fundamental, séries iniciais, e principalmente, na Educação Infantil. Atualmente, é professora da Educação Básica na rede particular de ensino, em Aracaju. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5140860069309276>

 sendytorresp@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A ideia para a escolha da temática deste artigo partiu de uma reflexão pessoal, pois o que se vê, ainda na universidade, é que não se fala como almejado sobre a Educação Inclusiva, tampouco sobre a trajetória da mesma e da Educação Especial. Pois, pode-se afirmar que, para uma efetiva equidade de oportunidades no âmbito da educação, é necessário compreender a trajetória da pessoa com deficiência ao longo dos anos, seja para a criação de normas e diretrizes acerca da modalidade de ensino Educação Especial, ou para a garantia da integração social da pessoa com deficiência de forma integral, no processo de escolarização ou para além dele.

Para a construção do presente exposto, foi realizado um levantamento bibliográfico de referenciais normativos, documentos oficiais como leis, decretos, resoluções e portarias, consoante ao enquadramento legislativo do objeto de estudo. Paralelamente, para a seleção destes, também foi realizada uma busca em *sites*, pela acessibilidade que muitas vezes a *internet* nos proporciona, tal como em periódicos, bibliotecas virtuais e em plataformas oficiais governamentais, que disponibilizam um vasto conteúdo legislativo.

No tocante, reúnem-se estudos de cunho pertinente para a elaboração do trabalho. Sobre isto, pode-se afirmar que a teoria *sócio-interacionista* e as obras *A Teoria Social da Mente e Fundamentos da Defectologia*, de Lev Semenovitch Vygostsky (1997), fundamenta o trabalho, no que se refere à compreensão do desenvolvimento do indivíduo. Assim, Sasaki (2002), Mazzota (2003), Mendes Júnior e Tosta (2012) e Vieira (2014) embasa-nos para a análise da trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Não obstante, Libâneo (2003) e Mendes (2006) amparam-nos para a contextualização do conceito do objeto de pesquisa. E, no discorrer do artigo, Ferro (2017), a partir da dissertação de mestrado, intitulada *A Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva*, nos respalda para uma melhor compreensão da pessoa com deficiência, a enxergando a partir da sua totalidade, e não a partir do seu impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

No contente, o escopo deste artigo é apresentar a trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, no período compreendido entre 1854 e 2015, desde o período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por ordem de D. Pedro II, até a criação da Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão. Estendendo-se, até o Decreto nº 10502/20, a

nomeada Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Pois, o presente artigo, ainda em seu processo de pesquisa e construção do presente exposto, a referida política pública se encontrava em construção, entrando em vigor a partir de 30 de setembro de 2020. O trabalho tem, ainda, por objetivos, analisar, definir e contextualizar o conceito da Educação Especial e da Educação Inclusiva, assim como o conceito da pessoa com deficiência, mediante documentos legais que as mencionam.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos pensados, inicialmente, a serem adotados para a realização da pesquisa que deu origem a este artigo foram consequência do desejo de reunir em um único trabalho, a trajetória histórica e legal de duas temáticas de suma importância a serem discutidas no âmbito da educação.

Diante disso, tornou-se necessário eleger um percurso metodológico, para a construção de um texto de abordagem científica, pois conforme Günther (2006), o desenho de qualquer pesquisa depende da finalidade, e do contexto da investigação, “o que remete à necessidade de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, que inspirem a confiança e credibilidade, tanto aos envolvidos, quanto ao resultado do trabalho”, completa Ferro (2017, p. 12).

Sob essa ótica, no estudo realizado, procedeu-se, numa primeira fase, o enquadramento teórico, mediante a revisão de literatura referente ao tema proposto: a educação especial e educação inclusiva no Brasil. Este procedimento consiste em uma das etapas para a construção do trabalho, em que, o autor terá o primeiro contato afim de reunir as fontes de pesquisas, que irão fornecer embasamento teórico e legal para a construção do seu trabalho. Para tanto, a construção desse texto deu-se a partir da análise de 20 (vinte) trabalhos, entre eles: livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Levando em consideração 3 (três) palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, e história da pessoa com deficiência. Para além, foram lidos 20 (vinte) documentos legais, afim de analisar o enquadramento legislativo acerca do tema.

Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como exploratória. Pois, embora haja uma quantidade considerável de trabalhos acerca da temática esco-

lhida para este trabalho, o que se vê, são textos voltados para as pesquisas de campo acerca da educação especial, enquanto modalidade de ensino na escola. E, sobre a educação inclusiva, quanto ao processo de integração da pessoa com deficiência no âmbito social, e, principalmente, educacional. Sendo, então, de relevância para a formação do docente, pois leva o profissional a refletir sua visão de escola, a partir do conhecimento acerca da trajetória da educação especial e inclusiva, junto a seus marcos legais.

3 UM RECORTE HISTÓRICO: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO ENTRE OS ANOS DE 1854 E 1972

No Brasil, até o início da segunda metade do século XIX, os debates acerca da educação que já fora chamada de, conforme Sasaki (2002, p. 20), de “educação dos excepcionais”, e, atualmente, é intitulada como educação especial, eram quase inexistentes. Até o período mencionado, não existia uma compreensão de como educar a pessoa com deficiência (PCD), ou um entendimento capaz de conduzir o indivíduo a sair da zona de desenvolvimento real (ZDR) para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como afirma Vygotsky (1997), em sua obra “Fundamentos da Defectologia”.

Em nosso país, pode-se considerar que o marco da educação especial ocorreu no período imperial¹, conforme Ferreira (2006), pois, neste período, fora criado o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, por meio do decreto 1.428, de 12 de setembro de 1854, conforme o exposto,

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto N^o 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrte hum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar (BRASIL, 1854).

O projeto de criação de uma escola com tal perfil, na província do Rio de Janeiro, por ordem de D. Pedro II, foi influenciado por um jovem cego de

¹ O período imperial ou Brasil império, foi uma época da História do Brasil que teve início em 07 de setembro de 1822 – quando ocorreu a Independência do Brasil. O período imperial teve fim em 15 de novembro de 1889 – quando ocorreu a Proclamação da República.

nascimento, José Alvares de Azevedo, estudante da *Institution Imperiale des Jeunes Aveugles*, de Paris. Ao chegar no Brasil, em 1850, “Azevedo foi professor de História no colégio do Barão de Tautphoeus e publicou inúmeros artigos em jornais sobre o instituto de Paris” (GUERREIRO, 2007, p. 77). Com a rubrica do ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o artigo 1º do decreto 1.428, especificava que, o Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim ministrar-lhes: “A instrução primaria; A educação moral e religiosa; O ensino de música, o de alguns ramos de instrução secundaria, e o de officios fabris” (BRASIL, 1854, art. 1º).

Na segunda metade do período oitocentista², verificam-se conseguintes transformações socioeconômicas que refletiram na esfera educacional. O fim do tráfico negreiro e o urbanismo impulsionaram uma necessidade de mão-de-obra que suprisse a economia que crescia. Assim, a preocupação acerca da instrução que recebia os meninos cegos, estava ligada à necessidade de mão-de-obra para o trabalho. Cabe aqui salientar que, no mesmo período, mas já no ano de 1856, fora criado, também, o *Instituto de Meninos Surdos-Mudos*, uma iniciativa privada fundada pelo surdo E. Huet. O objetivo do instituto consistia em ofertar educação intelectual, moral e religiosa aos surdos-mudos, que em 1957 foi renomeado como *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES).

Com o período republicano, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* passou a denominar-se *Instituto dos Meninos Cegos*; atendendo ao decreto n. 9, de 21 de novembro de 1889, que suprimiu o termo ‘imperial’ do nome de vários estabelecimentos subordinados à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior (CABRAL, 2019). Já em 1890, o decreto 193 alterou mais uma vez o nome para, *Instituto Nacional dos Meninos Cegos*. Em 1891, com a morte do professor de matemática e ciências naturais, Benjamin Constant, o instituto recebeu o (SEU) nome, por meio do decreto 1.320 de 24 de janeiro, como escrito no exposto,

O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil [...] Considerando os muitos e extraordinarios serviços que em sua vida prestou ao paiz o eminente cidadão e patriota, general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães; [...] Art. 2º Passar-se-ha a denominar Instituto Benjamin Constant o Instituto dos Meninos Cegos, desta Capital (BRASIL, 1891).

² Oitocentista é um adjetivo de dois gêneros que indica algo relativo ao século XIX ou classifica uma pessoa que viveu no século XIX. De igual forma, oitocentista também pode designar um indivíduo que aprecia obras artísticas e literárias do século XIX.

Nesta direção, o Brasil pode contar, a partir do ano de 1930, com as primeiras instituições para deficientes intelectuais. Cabe aqui ressaltar que estas eram numerosas, comparando as instituições voltadas para outras deficiências, pois “as primeiras entidades privadas alavancaram um fato de grande relevância na história de nosso país, pois culminaram na filantropia e no assistencialismo” (VIEIRA, 2014, p. 6).

Se o período imperial pode ser considerado como o marco inicial da educação especial, a década de 70 é o período em que marca o processo de integração social, pois, é a partir deste que discussões acerca da inclusão da PCD ganham força. E, é a partir do Governo Médici (1969-1974), que o termo educação especial passa a ganhar destaque, enquanto o presidente Getúlio Vargas, em 1937, usava a expressão *ensino emendativo* para a referir-se ao ensino da pessoa com deficiência. Foi no governo Médici que, em 1972, um grupo de trabalho foi instituído para delinear ações do governo na área da educação dos excepcionais³, intitulado *Grupo-Tarefa da Educação Especial*. Este foi responsável por influenciar a criação de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil: o *Centro Nacional de Educação Especial* (Cenesp⁴), com a finalidade de

[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos [...], educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p. 56)

Desse modo, contáveis foram as tentativas de integração social da pessoa com deficiência, e de propostas de uma educação especial para aqueles que dela necessitavam; todavia, o Brasil, no que se refere às políticas públicas educacionais para a educação especial, ainda que tragam, em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, em prática, isso não concretizava, e sucedeu-se pelas décadas seguintes.

³ Termo utilizado, no período, para se referir ao que hoje, conhecemos como educação especial.

⁴ O governo Médici criou o Cenesp com a finalidade de gerenciar a Educação Especial no Brasil e promover a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas excepcionais, como eram chamados os deficientes naquela época.

Assim, o processo de integração já citado no presente artigo ganhou ainda mais força a partir da década de 80, conforme Sassaki (2002), com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que, apesar das dificuldades, contou com o apoio consistente de cidadãos conscientes e participativos (VIEIRA, 2014, p. 7). Neste sentido, o breve histórico acerca da trajetória da educação especial no território brasileiro, exposto nesta seção, nos leva a refletir que os debates sobre a educação especial e, principalmente, a educação inclusiva, no que tange à integração social da pessoa com deficiência, em nosso país, ainda é recente. E, é esta trajetória que nos leva a compreender o processo de inclusão da PCD, atualmente.

4 CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos dizeres de Libâneo (2003, p. 97), a palavra educação significa educar (em latim, *educare*), “é conduzir de um estado a outro; é modificar numa certa direção o que é suscetível da educação. Neste sentido, educar a pessoa com deficiência,” como já fora afirmado no presente artigo, seria conduzi-la na zona de desenvolvimento proximal, pois a zona proximal de hoje, será o desenvolvimento real amanhã” (VYGOSTSKY, 1987, p. 3).

Conforme o psicólogo bielorusso, Lév Vygotsky, existem três zonas de desenvolvimento que englobam as funções mentais, a zona de desenvolvimento real (ZDR), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP). O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOSTKY, 1987, p. 5). Em síntese, a ZDP é a distância entre o que o indivíduo já tem domínio e o que ele ainda precisa de auxílio para realizar.

A partir das conclusões do psicólogo, mencionado pelo parágrafo acima, e precursor da teoria sócio-interacionista, em que as funções mentais do indivíduo são vistas a partir de diferentes níveis de desenvolvimento, esta concepção passou a ser encarada como um fator determinante no processo de aprendizagem. Contudo, a compensação que as interações sociais lhe possibilitam faz com que a pessoa com deficiência passe a ser concebida como sujeito no mundo, olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca (MARQUES; MARQUES; 2008, p. 262).

A etimologia da palavra deficiência vem do latim *deficiens*, do verbo *defi-*

cere, e do grego *syndrome*, o que significa a falta, imperfeição e insuficiência. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o termo refere-se a uma perda ou anormalidade, seja ela,

[...] de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (OMS, 1989, p. 89).

Neste sentido, no art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que será contextualizada e descrita na seguinte seção do presente exposto, entende-se por 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 (BRASIL, 1996).

Desse modo, pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano em sua totalidade; pensar nas suas possibilidades e potencialidades, percebendo a deficiência como uma condição humana e não como diferença. Uma definição ou noção prévia acerca das deficiências, como o emprego dos termos cego, surdo, mudo, inválido, louco, aleijado, anormal, etc., associa a imagem da PCD a características específicas, não a concebendo em sua totalidade, mas apenas em seus aspectos diferenciais. Contudo, enfatizando a condição humana desses indivíduos, suas especificidades devem ser vistas como uma das muitas formas corporais de estar no mundo. E essa concepção é opositora com relação ao que se era pensado até meados do século XVIII, pois, até o período mencionado, a deficiência era compreendida como algo sobrenatural.

Conforme o princípio da inclusão, nos dizeres de Mendes (2006), refere-se a uma proposta de aplicação prática na educação, que implicou na construção de um processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscaram, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, no sentido de construir uma sociedade democrática. Desse modo, a educação inclusiva deve ser compreendida através dos aspectos da história da educação, pois, é na história que se percebe o nascedouro da educação inclusiva

após a implementação de debates acerca da educação especial. Visto que o marco da educação inclusiva pode ser percebido através da Declaração de Salamanca (1994), – esta, assim como a LBI, já mencionada, será abordada na seção seguinte – a partir da aprovação da Constituição (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996); já a educação especial a antecede, pois os debates acerca da mesma ganharam força a partir da década de 70, e para além, o seu marco inicial, como já fora citado no presente artigo, ocorreu ainda no período imperial.

Em uma linha sobre a formação docente, na perspectiva da inclusão educacional, Ferro (2017), sobre a definição da educação inclusiva, afirma que, de modo geral, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo (FERRO, 2017, p. 23). O autor afirma, em referência a Ainscow (2009), que o objetivo da educação inclusiva é reduzir a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades.

Portanto, a sucessiva seção, marcos legais da educação inclusiva no Brasil, no presente estudo, abordará o enquadramento legislativo, consoante às políticas públicas que tecem diretrizes em busca da inclusão da pessoa com deficiência, de forma a integrá-la na sociedade, assim como, reflexões de autores, como Mantoan (2006), que tece discussões para a concretização de uma escola de todos, com todos e para todos, em síntese, uma escola inclusiva, e Ferro (2017), que, a partir de uma reflexão acerca da formação docente diante da educação inclusiva, nos embasa, para a construção do seguinte exposto.

5 ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO: MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Sabemos que, no Brasil, o marco inicial da educação especial ocorreu quando o país ainda era governado por uma monarquia constitucional, e o escopo da integração social é situado na década de 80. A educação inclusiva ganha força a partir da Declaração de Salamanca, em 1994. Entretanto, no que se refere ao enquadramento legislativo, a primeira lei federal que indicou o direito das pessoas com deficiência à educação fora a primeira versão da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961, estabelecendo, conforme o Art. 88, que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de inte-

grá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Dez anos após, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, foi alterada pela lei nº 5.692/1971, estabelecendo em seu Art. 9º, para a educação da PCD, o seguinte exposto,

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Art. 9º).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, que é regida por cinco fundamentos: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político; pode ser considerada como o marco do processo inclusivo da pessoa com deficiência, pois prevê em sua Seção I do Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Art. 205, em parágrafo único, e no Art. 206, no inciso I, que,

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 (BRASIL, 1988).

Além dos artigos mencionados da Constituição (1988), no bojo de suas bases, em seu Título I, no Art. 3, em que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, esclarece no inciso IV que o Estado deverá promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Assim, nas diretrizes de Mantoan (2006), e conforme o inciso exposto neste parágrafo, toda integração social possibilita benefícios no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo.

Um ano após a promulgação da Constituição Federal, em 24 de outubro de 1889, fora promulgada a lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio à pessoa com deficiência, sua integração social, e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, define crimes, e dá outras providências, como esclarece a lei. E, para a área da educação, destaca-se o item

I da lei, que estabelece para a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da escola,

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1889).

Na interpretação da alínea (f), do item I, da lei nº 7.853, há de se entender que o que define o especial da educação⁵ não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula e sem discriminar (Mantoan, 2003, p. 25). Neste sentido, a década de 90 pode ser considerada como um período de vitórias para o âmbito da inclusão social, da educação especial e da educação inclusiva, pois, foi neste período que ocorreram conquistas legais significativas para a PCD, contudo, nessa direção, multiplicaram-se as orientações políticas e legais relacionadas à forma de considerar as pessoas com deficiência e à necessidade de lhes garantir acesso à educação (FERRO, 2017, p. 27).

Em 13 de julho de 1990, fora instituída a lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os termos: portador de deficiência⁶, pessoas com necessidades específicas e deficientes; são citados con-

⁵ Lê-se: educação especial.

⁶ O termo portador de deficiência tornou-se bastante popular entre 1986 e 1996. Porém, este termo fora revisado, pois se entende que a pessoa não porta uma deficiência como portamos objetos, a exemplo: um documento de identidade, uma bolsa. Assim, a partir da segunda metade da década de 90, o termo pessoa com deficiência passou a ser utilizado.

táveis vezes por toda a lei. No Livro I – Parte Geral, no inciso 1º do Art. 11, inserido no Capítulo 1, do Título II – Dos Direitos Fundamentais, destaca-se que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado (BRASIL, 1990, § 1º). Já no item III, do Art. 54, inserido no Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Já no Livro II – Parte Especial, em seu inciso 3º, do Art. 112, inserido na Seção I – Disposições Gerais, do Capítulo IV – Das Medidas Socioeducativas, do Título III – Da Prática de Ato Infracional, está específico que os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 1990). No que se refere ao item II, do Art. 208, inserido no Capítulo VII – Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos, específico no Título VI – Do Acesso à Justiça, está previsto que,

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

[...]

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1990).

No seguinte, nos ditames da Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, em que foram reafirmados direitos no que tange à educação, e lembradas declarações já feitas. Nos princípios desse documento, destaca-se o que fora proclamado,

[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...] os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades [...] as escolas regulares, seguindo

esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Desse modo, outro marco legal significativo para a educação especial e a educação inclusiva, tangeu a promulgação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e esta, tratando “dentre outros aspectos, dos serviços de apoio especializado para atender ao aluno da Educação Especial, em caráter facultativo” (FERRO, 2017, p. 28). Para este documento, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação (BRASIL, 1996, Art. 58).

Neste ponto da pesquisa, eis portanto, o questionamento: as políticas públicas e documentos legais que orientam a integração social da PCD, e o direito ao acesso a uma educação de equidade, de fato, concretiza-se na realidade?

Ferro (2017), em referência a Carvalho (2008), afirma “tornar a escola regular uma escola inclusiva, consiste em tornar as escolas em comunidades de aprendizagem, indo além da concepção do conhecimento como bem de investimento”. (FERRO, 2017, p. 32). Dentro desse mesmo questionamento, compreende-se que, para tornar a escola, um ambiente educacional inclusivo para a efetivação das políticas públicas de educação especial, é necessário quebrar os paradigmas tracionais dominantes que se perpetuam durante os anos, devendo propor novas maneiras de ser pensar a escola.

O paradigma tradicional predominante, por esta pesquisa aqui mencionado, refere-se ao modelo positivista que a escola traz em suas raízes, afirma Ferro (2017). Em prática, este paradigma vai ao desencontro do que propõe as políticas de integração social e a proposta da educação especial, pois privilegia a soberania do conhecimento científico. Assim, vale ressaltar o que afirma Machado (2006, p.1-2),

[...] com base nesse paradigma, a escola classifica os alunos de acordo

com os níveis de desenvolvimento, e o que está em jogo é sempre, e principalmente, o quanto esses alunos assimilaram dos conteúdos acadêmicos. Esse modelo não leva em consideração a subjetividade e a multidimensionalidade humana, que fica reduzida ao aspecto cognitivo tão somente.

No tocante, ainda conforme a LDB, outro ponto da lei significativo para a inclusão da pessoa com deficiência, trata-se do item III, do Art. 4, pois, conforme Glat e Blanco (2007, p. 18), a educação especial pode ser entendida como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos. Assim, conforme a lei, no que se refere ao direito à educação e o dever de educar: Art. 4º - [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

De fato, a década de 90 foi marcada por contáveis conquistas para a educação especial e para a educação inclusiva. Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.835, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e consolida normas de proteção, e dá outras providências. Nos dizeres deste decreto, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, 1999, § 1º). Em especial, este documento prevê a opção pelas escolas especializadas, quando afirma em seu Art. 25,

Seção II – Do Acesso à Educação [...] Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Entre os anos de 2001 e 2011, é possível observar relevantes mudanças nas políticas públicas, no que se refere à educação especial brasileira e in-

clusiva. Desse modo, acompanhando o processo de redefinição na política educacional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que os sistemas devem matricular todos os alunos, e que cabe as instituições de ensino, organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, “assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, art. 2º). Em direção oposta a Lei nº 9.394/1996, de acordo com a CNE/CEB nº 2/2011, a terminologia “modalidade de educação escolar” e educação especial é entendida como,

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º).

Ainda em 2001, na década da educação, a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), prescreve em seus objetivos e metas o que o sistema de educação deverá promover para a construção de uma educação inclusiva, “contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos” (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orientando que a organização curricular de formação docente seja direcionada à diversidade, estabelecendo quais conhecimentos deverão ser gerados para a constituição de competências, sendo estes, “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, art. 6º, VI, § 3, II). No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC), cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando promover formação continuada para os gestores das redes municipais e estaduais de ensino, para que ofereçam a modalidade “educação especial” na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2007, em uma década de vitórias para a educação, estabeleceu-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, cujos eixos estavam voltados para a formação de professores, para a educação especial e inclusiva, assim como, a implantação de salas de recursos multifuncionais. Assim, cabe ressaltar um avanço considerável para a inclusão da pessoa com deficiência, quando o programa refere-se à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. O mesmo também refere-se ao acesso e permanência das PCD no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (MEC, 2008), reafirmou a educação especial como uma modalidade de ensino, que perpassa por todos os níveis e modalidades da educação escolar brasileira, e esclarece que o atendimento educacional especializado (AEE), a “disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (MEC, 2008, p. 15). No seguinte, no que se refere à educação inclusiva, enquanto ação política, social, cultural e pedagógica, conforme o MEC (2008), o referido documento define a Educação Inclusiva, ao constituir-se,

[...] de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, 2008, p. 1).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o mesmo “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2008, p. 10). Nos dizeres dessa Política, o AEE deve estar articulado com a proposta do ensino regular, no entanto, as atividades desenvolvidas nos atendimentos são diferenciadas das realizadas nas salas de aulas do ensino comum. Cabe ressaltar, também, que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização, pois o mesmo tem como objetivo complementar a formação do aluno com deficiência, visando suas potencialidades, e buscando suplementar a autonomia e independência do estudante.

No mesmo ano, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi promulgado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe, especificamente, sobre o Atendimento Educacional Especializado, que é definido pelo Decreto como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (MEC, 2008). Desse modo, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009, em consonância com o Decreto nº 6.571/2008, determina que o AEE ocorra,

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Contudo, com o objetivo de orientar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, articulado ao ensino regular, o Conselho Nacional da Educação, por meio da Resolução nº 4/2009, estabelece diretrizes para o atendimento no Ensino Básico, da educação escolar brasileira. Conforme Ferro (2017, p. 33), é nesse contexto que “ampliam-se as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas por meio dos programas de acessibilidade, formação continuada de professores e implantação de SRM na rede pública”. Desse modo, o Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, em 30 de agosto do ano de 2007, afirmando que assegurar o acesso da PCD a um sistema educacional, sendo ele, inclusivo, assim como, garantir condições para a efetiva participação do aluno, de maneira que, o mesmo não seja excluído do sistema educacional regular em razão da sua deficiência, refere-se a um compromisso dos estados brasileiros, esclarece o Ministério da Educação (2008).

Anos após, o Decreto 7.611/2011, refere-se à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, que compreende o AEE como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, art. 2º, §1º). Neste mesmo documento, afirma-se que é incumbência da União “prestar apoio

técnico e financeiro aos setores públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta ao atendimento educacional especializado”, esclarece o Art.5º.

No conteúdo, para Santos (2007), toda criança tem direito a beneficiar-se de uma escolarização apropriada, e, para isto, “são necessários recursos humanos e materiais especializados, começando por aulas adaptadas às suas necessidades e um ensino igualmente voltado para suas capacidades, ritmos e personalidade” (SANTOS, 2007, p. 54). Nesse contexto, cabe salientar que, em 2014, a Lei nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que, em sua Meta 4, defende a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, o acesso à educação básica, tal como o acesso ao AEE. Esta Meta destaca que, preferencialmente, este acesso deverá ser na rede regular de ensino, desde que o aluno tenha garantia plena de uma escolarização inclusiva. Desse modo, entre as estratégias para o alcance dessa Meta, cabe destacar,

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. (Lei n. 13.005, 2014).

Outrossim, pode-se afirmar que as estratégias 4.4 e 4.5 dialogam com a CNE/CEB nº 2/2011 e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao afirmar que o Atendimento Educacional Especializado não deverá substituir a escolarização regular, vedada em casos específicos, contudo, em ambos os casos, o AEE é afirmado pelo PNE como uma garantia de complementar e suplementar a aprendizagem do aluno com deficiência. Um ano após a implementação do Plano Nacional de Educação, foi promulgada a Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015,

a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reconhecida anteriormente como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta estabelece um conjunto de normas e garante benefícios e medidas, para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, conseqüentemente, no âmbito da educação.

A LBI é destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão e cidadania” (BRASIL, 2015, At. 1º). Portanto, em análise a este documento, é incitante observar que em consonância com o artigo 1º da “Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, a LBI determina a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, em prol de sua plena inclusão social” (FERRO, 2017, p. 35). E cabe frisar que, para a Lei Brasileira de Inclusão, entende-se por pessoa com deficiência aquela que tem impedimento, seja de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, a longo prazo, “no qual interação com uma ou mais barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 2º). Não obstante, no que se refere aos marcos legais da Educação Especial e Inclusiva, podemos afirmar, conforme Mendes Júnior e Tosta (2012, p. 2), que,

[...] nos últimos 50 anos, é possível identificar na política educacional brasileira uma considerável sucessão de dispositivos normativos que têm, principalmente nas últimas décadas, em certa medida, possibilitado a implantação e implementação de políticas públicas no sentido de ampliar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem aos alunos com deficiência [...].

Há de se considerar, então, que a Lei Brasileira de Inclusão, vai além de um avanço e um documento que assegura garantias para a inclusão do aluno com deficiência no âmbito da educação; esta lei, também, visa à efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, referentes a todas as áreas de políticas públicas, além da sua integração social e comunitária. A LBI busca assegurar os direitos da PCD, enxergando-as a partir da sua totalidade, articulando-se com a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como outros documentos, leis e normas que garantem o bem-estar pessoal do indivíduo, enxergando-o em sua totalidade.

Ainda que o marco legal desta pesquisa tenha seu recorte entre os anos de 1854 e 2015, coube analisar, também, o que instituiu a Política Nacional

de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva, e com Aprendizado ao Longo da Vida. Como já mencionado, ainda em seu período de construção, a presente pesquisa deparou-se com a institucionalização da política pública educacional apontada neste parágrafo. Este ponto refere-se ao Decreto nº 10502/20, de 30 de setembro de 2020, que em seu bojo, o texto menciona uma proposta de uma equitativa e inclusiva para a educação especial.

Em análise, observa-se que o texto, publicado cinco anos após a o decreto da Lei Brasileira de Inclusão, não traz grandes avanços significativos, em relação à lei em vigência que já existe. Mas, cabe salientar pontos específicos do discorrer da lei, que em suas disposições gerais, reafirma o que conceitua a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em seu art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à “I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

Salienta-se que a política em questão trouxe inquietações por parte de órgãos e conselhos, acerca do que propõe o decreto. Já que, em seu bojo, além de ratificar, mais que acrescentar a lei já existente, o texto torna-se repetitivo e confunde-se em partes, indo na direção contrária do que propõe outros documentos normativos acerca da inclusão social e da educação especial enquanto modalidade de ensino.

No VII, que se refere à avaliação e o monitoramento da prática do que se propõe a ser realizado, é perceptível que os métodos avaliativos são os mesmos que já ocorrem no decorrer dos anos, e que, na realidade, não se vê, de fato, a inclusão que existe na teoria.

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Para esta pesquisa, outro ponto impactante é Capítulo V do decreto em questão, nº 10502/20, em que menciona no art. 7º, os serviços e recursos a serem ofertados à Educação Especial, sendo eles,

- I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;
- II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;
- III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;
- IV - centros de atendimento educacional especializado;
- V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;
- VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;
- VII - classes bilíngues de surdos;
- VIII - classes especializadas;
- IX - escolas bilíngues de surdos;
- X - escolas especializadas;
- XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;
- XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;
- [...]

De acordo com Mendes (2006, p. 33), “potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas”. Assim, percebe-se que o decreto em questão, vai de fato, ao desencontro do que se deve ser pensado acerca da Educação Especial, continuando a caminhar lado a lado, com o paradigma tradicional já exposto por esta pesquisa.

Conforme Ferro (2017, p. 27), “na concepção inclusiva e na lei, a escola regular é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência”. De fato, pois a Constituição Federal, mencionada pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva, e com Aprendizado ao Longo da Vida, refere-se à quebra de qualquer ação discriminatória, estando ressaltada em seu art. 3, inciso IV, a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se propôs a explicar sobre os resultados de uma pesquisa exploratória, objetivando apresentar a trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, dando ênfase às definições, lutas e conquistas para essa modalidade de ensino, assim como para a Educação Inclusiva, enquanto um paradigma educacional fundamentado na concepção da igualdade e dos direitos humanos.

Salienta-se que, ainda que o marco da Educação Especial no Brasil esteja situado no período em que o país era governado por uma monarquia constitucional, o processo de integração da pessoa com deficiência ganhou força a partir da década de 80, e o marco da Educação Inclusiva foi percebido através da Declaração de Salamanca, em 1994. O enquadramento legislativo acerca da temática ainda é recente, são apenas 59 (cinquenta e nove) anos desde a promulgação da primeira Lei Federal acerca da Educação Especial, quando em 1961 foi documentada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024. E, 72 (setenta e dois) e 32 (trinta e dois) anos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, respectivamente, em que mencionam concepções de igualdade para a pessoa com deficiência, sendo o primeiro passo para a construção de uma Educação Inclusiva.

Como já mencionado no escopo deste texto, inúmeros são os trabalhos acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva. 30 (trinta) foram selecionados para análise, com o intuito de embasar o artigo. Entretanto, pouco se fala da importância de conhecer o enquadramento legislativo da temática. Considera-se um trabalho de relevância para a comunidade acadêmica, pois reúne a trajetória do objeto de estudo escolhido, dentro de um panorama histórico, com um recorte temporal significativo, desde o primeiro documento normativo, em 1854, ao penúltimo, em 2015. Cabe, mais uma vez, especificar que ainda durante o descrever do trabalho, ocorreu o período de vacância da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva, e com Aprendizado ao Longo da Vida. Cabendo, então, uma leitura do documento para se repensar pontos da pesquisa.

Acerca do objeto de estudo por essa pesquisa analisado, pode-se afirmar que significativas mudanças permearam essa temática: a pessoa com deficiência já não é mais definida a partir da ótica de sua condição humana, mas sim a partir da sua totalidade enquanto ser humano. A Educação Especial,

hoje, é vista como uma modalidade ensino imprescindível, mas que não substitui o ensino regular, vedado apenas em casos específicos. Já a Educação Inclusiva é uma concepção educacional de suma importância para a uma efetiva inclusão escolar e prática da Educação Especial.

Não obstante, a partir da análise do enquadramento legislativo do objeto de estudo da presente pesquisa, é possível afirmar que, para compreender o processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da educação, e em toda esfera social, assim como, compreender a modalidade de ensino Educação Especial, é necessário conhecer, para além da forma de como lidar e conduzir o processo de escolarização da PCD, como também se faz necessário conhecer a trajetória da temática e suas especificidades de forma indissociável.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e professor da graduação, pelo incentivo desde o início da minha vida acadêmica, o professor Marcos Batinga Ferro, Mestre em Educação e Doutorando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) cadastrado no CNPQ. E, atualmente, professor da graduação e pós-graduação da UNINASSAU/SE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto de lei nº 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 5 de ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (1998). Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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 plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional da Educação.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.** Brasília: Senado Federal.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Formação de professores, 2017. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Secretaria Nacional de Educação Especial, 2001.

FERRO, M. B. **Formação docente na perspectiva da inclusão educacional.** São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

GUERREIRO, P. **Instituto Benjamin Constant:** 150 anos. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Benjamin Constant, 2007.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa:** esta é a questão?. São Paulo, SP, 2006.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. 2011. Rio de Janeiro, RJ.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** São Paulo, SP. (2006). Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>.. Acesso em: 5 de ago. de 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. (2003). São Paulo, SP: Editora Cortez.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** (2006). São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 5 de ago. de 2020.

MENDES, J., TOSTA, E. I. L. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil:** movimentos, avanços e retrocessos. (2012). Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>. Acesso em 17 de ago. de 2020.

OMS. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps).** (1989). Brasília: Organização Mundial da Saúde.


UNESCO. **Declaração de Salamanca** Sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (1994). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 5 de ago. de 2020.


VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. (1987). São Paulo, SP.

VYGOSTKY, L. S. **Obras escolhidas V** – fundamentos de defectologia. (1997). São Paulo, SP.

9 *Contexto e Pretextos na Educação do Aluno com TEA*


Rúbia Silva Santos


 <https://orcid.org/0000-0002-2927-9047>


 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII); Colaboradora do Projeto Girassol do Núcleo de Autismo da UNEB/Campus VIII.

 rubia.rss@hotmail.com

Eunice Maria da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-6301-0914>

 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade (FORPEC).

 profeunicemaria@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Continuidades e transformações ao longo da história da humanidade revelam que as concepções sobre deficiência, apesar de já serem muito discutidas, permanecem por reduzir o outro e transformar suas completudes em incompletas, se reproduzindo em práticas institucionais.

É possível perceber que as instituições escolares têm sido instadas à prática da inclusão, portanto, convivem cotidianamente com a difícil tarefa de atender as necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes matriculados. Nesse contexto, a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos adequados é uma constante nas escolas públicas que matriculam alunos com necessidades educativas especiais. Em paralelo, lançam mão de estratégias metodológicas justas e igualitárias com o intuito de assegurarem apenas o direito de acesso à educação escolar, sem pensar na sua qualidade.

Para tanto, é extremamente importante que as instâncias federativas ajam em conformidade com as constantes mudanças a que o universo educacional está sujeito, com seus diferentes contextos e especificidades, tendo consciência para proporcionar as estratégias mais adequadas aos estudantes que considerem alguns aspectos do processo educativo, a exemplo das estruturas de suporte para atendimento educacional especializado e a participação efetiva da comunidade escolar, além de políticas educacionais que garantam o direito de acesso, permanência e terminalidade no processo educativo e inclusivo. Por esse motivo, a acessibilidade física e curricular, além da estruturação com recursos especializados são indispensáveis para o processo, promovendo maior facilidade para desenvolver a autonomia e segurança.

Em meio a isso, é oportuno dizer que as primeiras aproximações com esse universo foram com o ingresso no Projeto Girassol, durante os primeiros semestres de Pedagogia, em 2016, atuando, naquela ocasião, como monitora voluntária. O projeto desabrochou em meados de 2011 como atividade de extensão universitária vinculada ao Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*Campus VIII*), com o objetivo de oferecer apoio educacional multidisciplinar para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atualmente, oferece intervenções de apoio pedagógico de natureza multidisciplinar, focalizando principalmente o desenvolvimento integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Considerado um espectro, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se mostra de maneiras e gravidades diferentes, sendo classificado como ní-

veis: leve, moderado e severo. É de modo muito particular e imprevisível que a maneira como os déficits demonstrados na díade para diagnóstico do transtorno irá aparecer, e imergir na profundidade dessas particularidades é permitir descobrir e se surpreender a cada momento com algo novo, que desafia e produz sentimentos. Sentir a si mesmo, sentir o outro, sentir a necessidade de respeitar limites, sentir a realidade e o que a envolve, sentir as possibilidades, ou não. Conviver com o autismo é ter que se reinventar a todo o momento, seja para repensar atividades, concepções, atitudes ou comportamentos.

Discorrer sobre inclusão escolar é sempre uma oportunidade de fazer emergir experiências, contextos e inquietações peculiares ao processo educativo. Esta é uma conduta intencional, portanto, possui uma finalidade e esta não deveria ser outra a não ser a de estar amparado no perceber o outro em sua plenitude. Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes com TEA se delineou como objeto da pesquisa durante todo o percurso estudantil, apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

O que se pretende neste trabalho é socializar achados de pesquisa que apontam para a importância da estruturação com recursos e estrutura física especializada para promover maior facilidade no desenvolvimento da autonomia e segurança. Em paralelo a isso, mostra-se a importância de educadores comprometidos com a satisfação das necessidades especiais de aprendizagem dos educandos com TEA, proporcionando situações pedagógicas flexíveis que considerem adequações de objetivos de ensino, conteúdos de aprendizagem, estratégias didáticas e procedimentos avaliativos, sem perder de vista que as metas traçadas para uma série podem diferir das metas traçadas para o aluno alcançar.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Naoki Higashida (2014) comenta que,

Há situações em que não tenho como fazer nada, por mais que eu queira. É quando meu corpo fica além do meu controle. Não quer dizer que eu esteja doente ou algo assim. É como se todo o meu corpo, exceto minha alma, pertencesse a outra pessoa e eu não tivesse nenhum domínio sobre ele. Acho que vocês nunca seriam capazes de imaginar quanta agonia essa sensação causa (p. 78).

Pensar, lembrar e querer vêm como um bombardeio na mente, simples atitudes de vida diária passam a exigir um grande esforço, frustração pela necessidade de querer expressar seus sentimentos e não conseguir, esquecimento constante do que foi dito naquele mesmo instante, gerando conseqüente repetição de perguntas; comportamentos que irão se prolongar por uma vida inteira. Cada autista apresenta suas peculiaridades, necessitando apenas de afeto, um olhar cuidadoso e persistência para desenvolver suas habilidades, afinal, eles são tão capazes quanto qualquer outra pessoa.

Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012, p. 17).

No ano de 1911 do século XX, começaram a surgir as primeiras pesquisas e explicações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O médico Howard Potter, em 1933, tomando por base as pesquisas descritas por Eugen Bleuler, em 1911, exibiu seis casos que havia estudado, nos quais, os sintomas tiveram início antes da puberdade, incluindo mudanças na conduta, carência de conexão emocional e ausência da motivação em estar integrado com o ambiente. Apesar de acreditar que se tratava do mesmo transtorno investigado por Bleuler, denominou-o de Esquizofrenia Infantil.

Léo Kanner, psiquiatra austríaco, o primeiro a publicar sobre o assunto em 1943, narrou sobre uma “incapacidade de se relacionarem de maneira formal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (ROMERO, 2016, p. 17). Tal característica foi ressaltada após Kanner observar onze crianças internadas em uma clínica e que apresentavam comportamentos de distanciamento umas das outras, exercendo apenas relações robotizadas com objetos a sua volta, além de um amplo conjunto de atrasos, tanto na linguagem quanto na motricidade, e alheamento em relação à realidade vivida. A partir dessas observações, o psiquiatra nomeou sua publicação de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, evitando enquadrar suas descobertas ao grupo das esquizofrenias, dissentindo do que Bleuler afirmou, pois, “desde o início, [Kanner] constatou que, apesar de o esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois, este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler” (ORRÚ, 2012, p. 19) [acréscimo nosso].

Após revisar seus conceitos sobre autismo diversas vezes, Kanner passou a definir o quadro como “Autismo Infantil Precoce”, pelas características comportamentais demonstradas através das dificuldades na comunicação interpessoal, considerando, assim, uma psicopatologia, salvaguardando algumas observações. Cinco anos depois, passou a referir-se ao autismo como uma psicose, em razão da falta de confirmação de exames laboratoriais.

A partir desses psiquiatras, outros pesquisadores e curiosos sobre o assunto surgiram a fim de descobrirem novos conceitos e causas, tomando como ponto de partida, o convívio com sujeitos com o transtorno.

Bruno Bettelheim, também em 1944, levantou uma hipótese psicanalítica que culpabilizava os pais pelo atraso do seu filho, lançando mão da argumentação que esses indivíduos encontram no isolamento autístico a única maneira possível de escapar de uma experiência turbulenta em sua realidade, que fora vivida prematuramente na relação com a mãe e seu meio familiar.

A psicanalista inglesa, Frances Tustin, atribuiu aos autistas o nome de “crianças encapsuladas”. Isto porque, apoiava-se na compreensão de que ocorria um trauma na criança quando da sua separação do corpo da mãe num momento prematuro da vida. Sendo assim, seu desenvolvimento psicológico teria sido descontinuado, acarretando em vivência psíquica fantasmática. A psicanalista ainda destacava que tais crianças, apesar de parecerem alheios e apáticos, eram tomadas por pânico, sempre buscavam segurança através de formas ou objetos e lutavam contra suas angústias.

Considerando o número de pesquisas e pesquisadores interessados no assunto, foi publicada em 1952 a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I), porém, a palavra autismo foi citada poucas vezes e brevemente e, quando citada, era apenas para descrever sintomas da esquizofrenia. “Por exemplo, no verbete Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil havia referência às ‘reações psicóticas em crianças, manifestando-se principalmente no autismo’ – sem maiores explicações sobre o que era o autismo” (GRANDIN, 2016, p. 17).

A partir de então, construções de redes de atenção a crianças e adolescentes com transtornos mentais começaram a serem propostas e a fazer parte de planejamentos estratégicos para prover atendimento. Com isso, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPSi) se configuraram como protagonistas na lógica assistencial, precedidos por associações que reconheciam os direitos e direcionavam seus cuidados para esses sujeitos em uma época de escassez de recursos públicos.

A mobilização de familiares e ativistas no assunto resultou na aprovação da primeira lei federal específica para o autismo, considerada um marco histórico nessa luta. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista instituiu-se pela Lei nº 12.764. Estabelecendo diretrizes para sua consecução, além de reconhecer a pessoa autista como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), possibilitou reconhecimento e legitimação em diversos campos. Estar incluído no campo das deficiências trouxe contribuições para a viabilização de acessos, garantias e inserção no mercado de trabalho para esse público.

Então, no ano de 2013, foi publicada a versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), sendo acrescentadas mudanças significativas no critério do seu diagnóstico, agrupando vários transtornos que eram separados e classificados de modo diferente, passando a ser chamado de Transtorno do Espectro Autismo. O diagnóstico do TEA era, anteriormente, considerado a partir de uma tríade de características, como já citado neste artigo, e após a atualização do DSM-5, passou a ser a partir da tríade Interação Social e Comunicação. Essa junção ocorreu por não se conceber comunicação sem interação social, nem interação social sem comunicação e Comportamento.

Além disso, o autismo foi considerado como um espectro por se apresentar de maneiras e gravidades diferentes, sendo classificado por níveis leve, moderado e severo. Essa classificação teve como objetivo evitar que pessoas com autismo fossem diagnosticadas como Síndrome de Asperger, Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett ou Transtorno Degenerativo da Infância.

A maneira como os déficits demonstrados na tríade para diagnóstico do autismo irá aparecer em cada indivíduo caracteriza-se de modo muito particular e imprevisível. Sabe-se que a comunicação e interação social são de suma importância para o relacionamento social e definição da própria identidade do indivíduo e, é justamente nessa área que residem os maiores empecilhos dos autistas, visto que poucos “[...] desenvolvem habilidades para conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação” (ORRÚ, 2012, p. 38).

Em algumas crianças com TEA, a fala pode surgir de maneira isolada e breve, apenas mencionando ou indicando objetos, canções, cores, frases

oriundas de poemas ou aprendidas de cor, podendo ser repetidas imediatamente ao serem ouvidas, tratando-se, nessa situação, de ecolalia imediata; também podem ser faladas posteriormente, significando ecolalia tardia. Esse tipo de comunicação pode ser verificado tanto em casos de autismo com grau severo, como nos de grau leve.

A interação social também se constitui uma das maiores dificuldades encontradas pelos autistas, sendo falada brevemente pela literatura, dando-se “a denominação de desenvolvimento social ao processo de incorporação da criança ao grupo social em que vive” (ORRÚ, 2012, p. 41). Porém, esse pouco interesse em conhecer a interação no contexto do TEA “percorre tanto a área educacional quanto a área clínica, evidenciando a falta de mais estudos para proporcionar-lhes melhor qualidade de vida” (ORRÚ, 2012, p. 41). Ademais, é preciso, também, dedicação e paciência da parte dos pais e profissionais para estimular a socialização com as demais pessoas; o aprender a conviver deve ser exercitado ao longo do tempo, pois, para autistas, não existe sentido em interagir sem que haja o entendimento da sua necessidade.

Algumas pessoas com TEA apresentam certos comportamentos característicos, a exemplo, da resistência a mudanças, apego a rotinas, indiferença diante de dor, estereotípias, sendo identificados,

como movimentos que acontecem de maneira repetitiva como bater as mãos e balançar o corpo, sensibilidade exacerbada a estímulos sensoriais, ansiedade, perturbações do sono e alimentares, perturbações gastrointestinais, birras violentas por vezes com comportamentos autogressivos (CAVACO, 2015, p. 137).

Além de existir uma variação de nível cognitivo de cada indivíduo, “deve ser mencionado que em três quartos dos casos do espectro do autismo existe concomitantemente uma deficiência mental” (CAVACO, 2015, p. 137).

Já abrigados em leis específicas para pessoas com deficiência, como já falado anteriormente, foi instituído em 6 de julho de 2015 o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinando-se “a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Lei nº 13.146 § 1º). Os direitos previstos neste estatuto possibilitam aos destinatários: atendimento prioritário em todas as instituições e serviços de atendimento ao público; inclusão escolar, assegurando seu ingresso e permanência; inserção no mercado de trabalho, levando em conta suas habilidades; atenção integral

a sua saúde, por intermédio do SUS, dentre outros direitos previstos e garantidos institucionalmente.

Outro principal sistema de classificação da Saúde Pública Brasileira também passou por conquistas e impasses em seu desenvolvimento, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Atualmente encontra-se em sua 10ª edição, com o Autismo Infantil (F84.0), o Autismo Atípico (F84.1) e a Síndrome de Asperger (F84.5) fazendo parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84).

Neste documento, o Autismo Infantil está descrito da seguinte maneira,

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou de alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade) (CID 10 - 2010).

Desta maneira, após as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, nos dias atuais, o autismo é considerado um transtorno neurológico que se apresenta desde a infância, independentemente de condições sociais, econômicas ou étnicas (ROMERO, 2016, *apud* MERCADANTE; ROSÁRIO, KLIM, 2009; KLIM, 2006, p. 20) e é preciso salientar que, embora as pesquisas tenham avançado e seja possível um conhecimento mais consubstanciado do TEA, ainda não é possível fechar o diagnóstico sem que sejam realizadas várias avaliações por profissionais de áreas multidisciplinares. Para que o autismo seja classificado de acordo com o grau, é necessário perceber como suas características se manifestam, para tanto, deve-se levar em consideração as especificidades dos sintomas, inclusive os prejuízos na comunicação e no comportamento.

Por isso mesmo, é imperativo uma compreensão de que o autismo necessita de humildade e cautela diante do tema, exigindo uma constante aprendizagem, sobretudo sobre si mesmo. Pois, à medida que o educador está disposto a oferecer apoio,

assumindo-se como alguém que aposta e investe no seu desenvolvimento de forma a conseguir vencer as adversidades e frustrações inerentes ao facto (sic) de ter diariamente que “lutar” contra a falta de resposta de

alguém que vive num mundo tão particular e quase inacessível onde a maior dificuldade maior (sic) é romper essa divisão que separa muitas vezes o educador/adulto que interage com o mundo da criança autista (CAVACO, 2015, p. 128).

Revela-se sua importância enquanto mediador do conhecimento dentro do âmbito escolar, lugar mais oportuno para se acontecer vivências e aprendizagens significantes na vida desses sujeitos.

3 INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA

Diante das iniciativas e atuais políticas de inclusão, não se pode negar que ocorreram alguns avanços significativos, principalmente a partir do ano de 1994, considerado o marco da educação inclusiva com a aprovação da Declaração de Salamanca, implementada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na Espanha. Documento esse que estabeleceu o direito fundamental de todas as crianças à educação, reconhecendo que possuem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, que os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo a levar em conta toda a gama dessas diferentes características e necessidades” (BAPTISTA e JESUS, 2009, p. 154 e 155).

Alguns anos depois, em 2007, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura, objetivando promover a constituição e implementação de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino para todos. Antes dessa conquista, desde que “o Brasil aderiu à política educacional de Inclusão, apresentada, inicialmente, em nosso País pela Constituição da República Federativa do Brasil, homologada no ano de 1988” (ROMERO, 2016, p. 15), a educação inclusiva teve sua responsabilidade passada para vários outros órgãos e documentos.

Nesse contexto, a educação das crianças deficientes continuava à margem de um superficial avanço, com poucas instituições interessadas nesse campo. Foram criadas instituições especializadas para onde as crianças com autismo eram encaminhadas, ali ficando segregadas, onde os responsáveis não refletiam sobre a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos na ação de educar. Elas conviviam em uma sala de aula com pessoas apresentando o mesmo perfil,

sem ter referências sociais diferentes a quem se espelhar, já que todos apresentavam as mesmas características.

Porém, muitos são os equívocos diante desse pensamento, que até os dias de hoje se perpetuam no imaginário social como o melhor método, e é nesse cenário que se nega o direito à interação e ao convívio que a criança autista necessita, uma vez que essa exposição, presente na escola regular, poderá trazer vantagens nos seus comportamentos e aprendizagens. Medida essa que esteve presente no Decreto Presidencial de número 10.502, assinado no dia 30 de setembro de 2020, visando substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, refletindo um governo que reproduz práticas classistas, preconceituosas e segregacionistas. Com o objetivo de incentivar a separação das escolas e das salas de aula para crianças com deficiência, a legitimação de um retrocesso de 20 anos na luta contra a exclusão sofreu inúmeras manifestações de repúdio e reprovação.

A partir de problematizações e do paradoxo entre inclusão/exclusão com a universalização do acesso, mesmo com avanços significativos, no artigo 7º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde, é vedada “a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório” (BRASIL, 2007, p. 6), exercendo um forte impacto na garantia de educação para todos, pois, além de favorecer a socialização, fator que concentra uma das dificuldades do sujeito dentro do espectro, “o ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo” (SILVA, 2012 *apud* BARBERINI, 2016, p. 53).

Em contrapartida, encontramos no panorama político e socioeducacional com várias problemáticas referentes ao paradigma inclusão/exclusão. Embora toda a comunidade escolar já tenha o entendimento sobre a noção de igualdade e inclusão social, o reconhecimento da diversidade é quase nulo, predominando uma visão segregacionista, levando “por séculos professores a aplicarem métodos de ensino iguais para uma mesma turma, acreditando que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo limite de tempo, numa mesma linguagem” (ORRÚ, 2017, p. 14), minimizando a devida reflexão sobre a heterogeneidade dos sujeitos.

Nesse viés, o atendimento a pessoas com autismo vem evidenciando dificuldades no que diz respeito à garantia de um ensino de qualidade para

todas e todos, pois há uma forte tendência em serem incorporadas várias cicatrizes carregadas de preconceitos, proporcionando barreiras para que a ensinagem aconteça. Incluem-se, nesses estigmas, impressões que os docentes trazem de quando foram alunos, refletindo na prática pedagógica atual e influenciando na visão sobre as representações sociais, sua história pessoal e social, grupos de pertencimento, subjetividades, crenças, família, mídia, e várias outras fontes.

Essa concepção cristalizada de inferiorização do diferente acaba por perpetuar a marginalização dessas pessoas que não se encontram no padrão estabelecido por uma sociedade que reproduz práticas classistas e segregacionistas. O trato da sociedade em relação ao deficiente é caracterizado principalmente no fato de as mesmas serem consideradas incapazes e inúteis, sendo vistas como um fardo pesado para a família ou a sociedade carregar, como consequência, são excluídos do processo produtivo do país.

Em contrapartida, a dinâmica pedagógica da sala de aula, principalmente na educação especial, exige incluir, confiando na capacidade do outro e de si mesmo, objetivando no trabalho com a diferença de forma benéfica e não destrutiva, pois, “um educador que se situe num nível de desenvolvimento superior sabe ser, sabe saber ser e sabe estar, sem esconder-se por detrás de máscaras e encenações” (CAVACO, 2015, p. 156). Deve haver a busca por uma educação que contemple mais às necessidades de quem aprende, e menos os conhecimentos de quem ensina.

Desse modo, a partir do convívio na escola, lócus privilegiado de interações, é essencial enfatizar a importância da participação do outro no processo de aprendizagem do ser humano. Para Devries e Zan (1998, p. 51), é constituído o ambiente sócio moral, “contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmos, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos”. Através delas, o adulto determina a natureza desse ambiente que a criança está incluída, frequentemente estabelecendo limites e possibilidades dessas relações, além das próprias interações com outras crianças, possibilitando a visão de si mesma como um entre outros.

Perceber as atitudes de outros em relação a si própria “marca um avanço na percepção da criança sobre si mesma. A construção do *self* progride paralelamente à construção correspondente do outro, enquanto ser de pensamentos, sentimentos e valores, tal como o próprio indivíduo” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 53). Diante disso, sabendo-se que a interação com companheiros, bem como entre adulto-criança oferece o que é de necessidade para formação da sua pró-

pria personalidade, o adulto pode ajudá-la a desenvolver a autorregulação por meio de práticas que a humanizem, como a apresentação de materiais, tarefas e brincadeiras por meio da literatura, possibilitando discussões sobre dilemas morais e sociais de forma mais lúdica, tornando-as sujeitos da aprendizagem.

Além disso, é possível pressupor ações ativas e participantes, reflexivas e dinâmicas na relação entre educando e educador, em que “a confiança na capacidade da criança e a prática pedagógica baseada na construção compartilhada de regras, sejam essenciais para responder ao confronto que se estabelece na sala de aula” (CAVACO, 2015, p. 156).

Para tanto, Cavaco (2015, *apud* TAVARES, 1996) aponta três dimensões importantes para que a promoção de um ensino igualitário para todos seja efetivada, objetivando a formação de profissionais competentes para estarem aptos e capazes de lidar com toda a realidade que envolve o autismo,

O ramo do saber que se liga com a aquisição e organização dos conhecimentos;

O saber-fazer, associado ao seu desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, com o papel do educador e da criança e com a implementação das actividades e estratégias de ensino;

O saber-ser e saber tornar-se, que envolve as percepções sobre si próprio (o próprio educador) e a sua actuação profissional, envolvendo uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações associadas ao desempenho das suas funções profissionais e à sua formação.

Nesse processo de evolução, o exercício da prática pedagógica requer autoavaliações para que o processo do seu desenvolvimento seja contínuo e possa oferecer contribuições para mudanças possivelmente necessárias no perfazer dessa vivência, principalmente quando se trata da provocação de oportunidades e descobertas.

Com isso, se prevê que sejam desenvolvidas competências para uma atuação baseada na inclusão não só dos aspectos pedagógicos do sujeito, mas das suas características e subjetividade enquanto ser humano, afinal, “deve-se lembrar que a inclusão não se refere apenas a pessoas com necessidades educacionais especiais. Refere-se a todos nós, a toda educação. Os verbos educar e incluir são conjugados juntos” (CUNHA, 2016, p. 103).

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Essa pesquisa dispôs de quatro etapas distintas e complementares, compondo-se pelo levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo, a coleta de dados e a análise dos dados. Essas diferentes etapas sempre estiveram em constante interação, ao passo que a cada iniciação de nova etapa, existiu a necessidade de reportar-se a anterior, mantendo lógica e coerência ao longo da sua elaboração.

Se inserindo numa abordagem qualitativa, o processo e seu significado foram os focos principais, prezando a ideologia do laço inseparável que a realidade observada trouxe, com a subjetividade internalizada pelo sujeito observante, de tanto expressiva que não pôde ser traduzida em números.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva, já que “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (MATIAS, 2007, p. 71), visando ao uso de técnicas padronizadas para a coleta de dados. Algumas dessas se caracterizam por ir além da simples identificação da existência dessas relações, outras, acabam por proporcionar uma nova visão do problema, habitualmente realizadas em pesquisas sociais que visam transformação de uma atuação prática.

Adotando o modelo de pesquisa exploratória e de campo, a primeira parte da pesquisa contou inicialmente com levantamento bibliográfico a respeito do tema de estudo, uma vez que foi através dele que houve um conhecimento maior acerca do tema abordado, tendo como principal e única “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 166). Com essa potencialização de conhecimento coletivo, é necessário se levar em conta que a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 166).

Por proporcionar mais intimidade com o problema, com pretensão a torná-lo mais transparente, essa pesquisa de caráter exploratório possibilitou a consideração do tema o máximo possível de forma flexível, já que seu principal,

objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 171).

Buscando descobrir ideias e intuições para se adquirir maior conhecimento, acaba por considerar os variados aspectos relativos ao tema de interesse, tornando-se essencial para explorar alternativas, conhecer novas ideias, e/ou descobrir novas situações. Mesmo que o pesquisador possua determinado conhecimento sobre o assunto estudado, a pesquisa permanece útil, já que para o mesmo tema abordado, sempre existirá inúmeras possibilidades de explicações.

Na segunda parte da pesquisa ocorreu a ida a campo, com observação em 3 escolas das séries iniciais do ensino fundamental de rede pública do município de Paulo Afonso, focalizando em estudantes com TEA, já que é o tema de interesse desse estudo. Vale salientar que as três escolas escolhidas se deram pelo fato do maior número de casos comprovados frequentando o cotidiano escolar, comparando-se às outras instituições escolares do município.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa de campo

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (p.169).

No decorrer da pesquisa de campo ocorrem espontaneamente os fenômenos sem interferência do pesquisador sobre eles, gerando novos questionamentos ou esclarecimentos sobre vários aspectos da sociedade, sendo assim, as vantagens trazidas por Marconi e Lakatos (2010) em relação à pesquisa de campo corroboram essas questões, sendo elas,

- a) Acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
- b) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos (p. 172).

Para se efetuar a coleta de dados previstos, utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação não participante, ocorrendo nas três escolas,

durante 8 dias nas duas primeiras, e mais 8 dias na terceira. Para melhor obtenção dos dados, foram aplicados questionários, contendo 8 perguntas entre fechadas e abertas, direcionados para os (as) educadores (as) que lecionam para os estudantes com TEA nas escolas observadas. As pessoas entrevistadas contribuíram de forma significativa para a realização da pesquisa, já que expressaram suas compreensões em relação ao TEA.

Com a utilização de técnicas de pesquisa específicas com o objetivo de recolher e registrar de maneira ordenada, descrevendo da maneira exata os fatos ocorridos, a pesquisa proporcionou ricas informações sobre o problema pesquisado, bem como a oportunidade de fazer a correlação entre o conteúdo visto no levantamento bibliográfico com a realidade observada.

5 PERFIS DA DOCÊNCIA

Para o processo de análise de dados é importante enaltecer as características dos participantes, tanto para analisá-las quanto para identificar aspectos de interesse no desenvolver da pesquisa. Em vista disso, para a discussão, foram utilizados os dados coletados e os resultados encontrados pelas respostas dos 06 (seis) docentes participantes da pesquisa. Sendo eles 1 (um) homem e 5 (cinco) mulheres, com faixa etária variando entre 43 a 53 anos e tempo de atuação no magistério de 18 a 29 anos. Três delas possuem diferentes especializações, duas em Psicopedagogia e outra em Gestão e Planejamento Educacional.

No ambiente escolar, os professores são os profissionais que possuem maior convívio com os estudantes, objetivando o desenvolvimento integral dos mesmos. Por isso, visando maior compartilhamento de informações e por esses mesmos serem responsáveis pela gestão da turma, se deu a escolha dos sujeitos da pesquisa.

A partir do levantamento de informações sobre os sujeitos da pesquisa, pode-se perceber o interesse pelo próprio desenvolvimento pessoal, tomando como ponto de partida a procura por especializações na área. A identidade profissional construída pelo educador, desde o momento da área escolhida, envolve múltiplos fatores que não dizem respeito apenas a questões profissionais. Essas escolhas possuem uma influência para uma construção de uma determinada identidade, condicionando “as vivências e as reações do sujeito face a dados da experiência que, em função de outras estruturas, dariam origem a outras informações e, por sua vez, a outras reações” (CAVACO, 2015, p. 90).

Em vista disso e, sabendo que cada educador ajusta diferentes estratégias de acordo com as necessidades encontradas ao longo de sua carreira, cabe indagar se essas novas experiências teóricas encontradas nas especializações ajudaram no seu desenvolvimento enquanto educador sensível face às diferenças encontradas. Sobre como é concebida cada nova aprendizagem e os significados que cada um lhe atribui, Cavaco (2015) afirma,

O desenvolvimento do educador enquanto profissional depende muito de diversos aspectos contextuais que são indissociáveis da sua condição como pessoa, factores que se interligam com o trabalho ou que, de alguma forma, se interpenetram na sua rede de relações, incluindo as mudanças ou transições que ocorrem ao longo da vida e que marcam esse desenvolvimento, assim como outros contextos como os pessoais, sociais, institucionais e as próprias características individuais do indivíduo (p. 90).

Contextualizando o educador por meio da sua experiência e seu conjunto de fatores no nível de seu desenvolvimento.

6 O CONTEXTO ESCOLAR

“A escola é o espaço onde se concretizam as aprendizagens do reconhecimento de pluralidade, da convivência com a diversidade e do respeito às diferenças” (MARTINS et al., 2010, p. 17), possibilitando um desenvolvimento com uma leitura de mundo ampla que supere os preconceitos e discriminações, valorizando os sujeitos na sua imensidão.

Para a superação dos dilemas encontrados no contexto escolar, é necessário acompanhar o desenvolvimento pleno das aprendizagens, implicando conhecer, para além dos sentidos, a evolução do aluno como pessoa e aprendiz. Significa perceber os saltos qualitativos, intelectuais e afetivos, entre um momento e outro da vida escolar (HOFFMANN, 2005). Para tanto, alguns aspectos do processo educativo precisam ser considerados, a exemplo das estruturas de suporte para atendimento educacional especializado e a participação efetiva da comunidade escolar, além de políticas educacionais que garantam o direito de acesso, permanência e terminalidade no processo educativo e inclusivo.

Já que a esta instituição é outorgada a responsabilidade de preparar os estudantes para sua incorporação e inclusão na vida social e no mundo do

trabalho, promover novas práticas sociais com o objetivo de transformar a convivência nesse espaço como um momento inclusivo contribui para a construção da cidadania baseada na solidariedade e cooperação. Por esse motivo, as ações pedagógicas para constituição de uma escola não excludente necessitam ser urgentes, pois a questão central não diz respeito “apenas de se preocupar com o ensino escolar da leitura, da escrita, dos idiomas, das exatas [...] mas sim de viver o ‘ser’ e os modos de contemplar e compreender o outro em sua diversidade” (ORRÚ, 2016, p. 161).

Nessa perspectiva, quando questionados se o ambiente escolar se constituía espaço inclusivo, os professores salientaram o esforço das unidades escolares onde atuam, mas reconheceram que,

[...] a escola não possui condições necessárias de atendimento a estes alunos (PC).

[...] faltam recursos diferenciados, espaços adequados (as salas são superlotadas) e melhor infraestrutura (PB).

Falta espaço apropriado ao acolhimento, recursos pedagógicos adequados, adaptação da estrutura física da escola, bem como profissional qualificado para atender o aluno com necessidades especiais, visto que no momento temos apenas o cuidador (PA).

Como sabemos, a escola representa importante contribuição para o desenvolvimento do aluno como ambiente formador de personalidades e de representações, à medida que acolhe o educando abrindo espaço para relações, porém, nessa conjuntura, a prática pedagógica ao invés de ser diferenciada, torna-se uma repetição de rotinas escolares deficitárias, inclusive para aqueles que não são alunos da educação especial. Através das vozes citadas, podemos confirmar e generalizar que a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos adequados é uma constante nas escolas públicas que matriculam alunos com necessidades educativas especiais. Por esse motivo, a acessibilidade física e curricular, além da estruturação com recursos especializados são indispensáveis para o processo, promovendo maior facilidade para desenvolver a autonomia e segurança.

Como argumenta Baptista e Jesus (2009, p. 217), “as possibilidades que o sistema de ensino apresenta para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem são críticas, tanto do ponto de vista político como operacional”, além da necessidade em orientações e diretrizes, o sistema de ensino deixa muito a desejar quando se trata da infraestrutura escolar. A

acessibilidade física é um elemento fundamental para que a legitimação da inclusão aconteça, além de ser um direito de todos terem condições dignas de trabalho e estudos. Na maioria das estruturas que podemos observar atualmente, as construções foram feitas quando ainda não existiam paradigmas de inclusão. As que já passaram por reformas atuais, acabam por não oferecer espaços apropriados para acompanhamentos ou atividades diferenciadas com os estudantes, como a participante PD afirma, refletindo o pensamento de todos os outros quando questionados sobre essa temática: *“Falta espaço apropriado ao acolhimento, recursos pedagógicos adequados, adaptação da estrutura física da escola [...]”*.

Em paralelo, a participante PF, ao ser questionada sobre o desempenho da sua escola em relação à inclusão, reconhece que: “A escola promove a inclusão dos alunos com TEA dando todo o suporte necessário para que de fato o processo de ensino aprendizagem aconteça [...]”. Demonstrando o esforço pela busca de um ponto ótimo para criar condições e possibilidades de aprendizagem, a entrevistada desencadeia a intencionalidade da coletividade em explorar e enriquecer momentos de aprendizagem, afinal, “havendo aprendizagem significativa, certamente haverá transformações no aprendizado e internalização dos saberes, de modo que aquilo que foi mediado não seja apenas algo passageiro na memória e vivência do aprendiz” (ORRÚ, 2016, p. 211).

Investigando um pouco mais sobre a conduta das instituições frente à relação entre inclusão/exclusão atualmente, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os desafios encontrados enquanto corpo docente. Nas suas visões,

Falta formação continuada para o corpo docente e cuidadores com mais frequência. A escola precisa de mais preparação e profissionais qualificados (PE).

O maior desafio é o “desconhecido”! Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da “Tecnologia Assistiva” (PA).

Formação com mais frequência, falta profissionais qualificados na área para o acompanhamento [...] (PF).

Analisando as respostas, ressalta-se a necessidade das formações continuadas e cursos, portanto, é incumbida a responsabilidade do sistema de ensino de “desenvolver programas de formação continuada [...], criar equipes para dar apoio especializado às escolas e incentivar a formação de grupos e programas de estudo [...]” (BAPTISTA e JESUS, 2009, p. 218), fomentando

discussões na área da educação inclusiva e em outras áreas que também são de necessidade para inovação de toda a comunidade escolar. Porém, para que se consolide um projeto de educação inclusiva, as instituições não devem esperar apenas por organizações maiores para tomar atitudes, e sim começar dentro da sua realidade, convidando pessoas ou utilizando de vídeo aulas para propor ideias inovadoras que contestem concepções reducionistas que desdenham do potencial do aprendente.

Respondendo a mesma questão, a entrevistada PF ainda aponta como desafio a necessidade de um “*Programa voltado para a família*”, esse que se caracteriza também como um dos principais embates da educação: a aproximação entre família-escola. Por valorizar demasiadamente o conhecimento escolar, as famílias acabam por responsabilizar e atribuir às tarefas de educar seus filhos, netos, irmãos ou primos a essa instituição, causando fronteiras rígidas entre o cuidar e o educar. Porém, no contexto da inclusão, a presença acontece, não por motivos vantajosos, mas por lamentavelmente, rejeitar “a ideia de seu filho frequentar a mesma sala de aula de um aluno com autismo ou outra deficiência” (ORRÚ, 2016, p. 170). E é exatamente nesse ponto que “um bom trabalho informativo de esclarecimento sobre os benefícios da educação inclusiva para todos pode ser início desse caminho contínuo que nunca se finda” (ORRÚ, 2016, p. 170).

Destarte, é muito importante refletir sobre o contexto escolar que envolve a criança com autismo, desde sua infraestrutura a formação dos profissionais ali presentes. Tratar sobre a necessidade de mudança no pensamento de todos os envolvidos é ter “a certeza de que a comunidade escolar não pode se manter omissa ou se desresponsabilizar [...], não temos mais tempo a perder justificando que ‘a escola não está preparada para receber alunos diferentes (deficientes)’” (ORRÚ, 2016, p. 164). Pensar e ter exemplos de concretização de uma escola constituída por práticas pedagógicas e inovadoras que não sejam excludentes deve fazer parte do ideário social, afinal, todos os profissionais da educação são dotados de capacidade e inteligência, então, imagina juntar todo mundo para pensar e concretizar a escola ideal?!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto inicial dessa pesquisa surgiu a partir da convivência com os sujeitos autistas por meio do Projeto Girassol, e, desde então, os olhares sobre essa temática se expandiram ao mesmo tempo em que se encantaram pelo

universo que cerca esse transtorno. Durante todo o percurso, novas dúvidas e inquietações foram emersas, revelando-se a necessidade do desenvolvimento pessoal para que a minha prática inclusiva nunca se pautasse na homogeneidade.

Por décadas, a concepção de estudiosos sobre o desenvolvimento da pessoa autista nos reduziu apenas a critérios diagnósticos que refletiram estigmas e preconceitos, sendo estabelecidas apenas propostas que introduziam essas pessoas em espaços de pouca interação, mantendo-os privados de qualquer exposição ou comunicação com pessoas fora do espectro. Hoje, após várias conquistas, se tornou um direito à inserção na escola regular, com gestores estando sujeitos à punição caso venha a recusar sua entrada na instituição. Porém, esses espaços ainda não oferecem jeitos diferentes de aprender e ensinar para que acolhimento aconteça de fato.

Desse modo, essa pesquisa pretendeu trazer contribuições para o pensar diferente em inclusão educacional, visto que, para alguns olhares, se trate de uma nova e difícil perspectiva, e acabam por considerar não ser possível devido à consequência das características que envolvem o transtorno. Conviver e possibilitar expressões dos sujeitos com TEA expandiu os olhares sobre novos paradigmas e possibilidades para o contexto escolar.

Não há como negar que a educação promove a autoconstrução, onde com a interação entre o educador e o educando, instigando inquietamente o conhecimento, e se aventurando no risco de criar, motivam o saber. Diante disso, é extremamente importante que os profissionais que atuam na educação ajam em conformidade com as constantes mudanças a que o universo educacional está sujeito, com seus diferentes contextos e especificidades, tendo consciência para proporcionar as estratégias mais adequadas aos estudantes, por mais difícil e exigente que seja o trabalho a realizar. Por isso, deve-se considerar o que há de específico no fazer pedagógico com alunos autistas para sejam explorados e estimulados seus potenciais de aprendizagem, inclusive suas competências curriculares correspondentes aos níveis e séries escolares.

Portanto, baseando-se nas análises construídas, observações no espaço investigado, assim como nos autores de referência, foi possível concluir que no contexto escolar, percebe-se a falta de ambientes enriquecidos de práticas dialógicas, não há evidências de um olhar atento para ampliar significados e sentidos; a estrutura é precária e as políticas cada vez mais acabam por estar só escritas no papel. O reconhecimento da necessidade de um ensino que

não seja massificado e classificatório ainda não aconteceu. Para isso, toda a comunidade escolar precisa se movimentar em relação a conhecimentos, desfazendo ideias pré-concebidas para incluir a diversidade encontrada no mundo atual, afinal, cada vez mais os estudantes de hoje demandam outras formas de aprender.

Todavia, a esperança na possibilidade de fazer diferente ainda persiste. Para isso, ações de toda a comunidade escolar são necessárias, colocando em relevo os limites para que se vislumbrem as possibilidades inclusivas do processo educativo com vistas à satisfação de necessidades diferenciadas de aprendizagens. Por mais desafiador que seja esse caminho, expandir os olhares para perceber o outro em sua plenitude, principalmente na convivência com uma pessoa autista, faz com que as perspectivas contrárias às ideias reducionistas cresçam, deixando transparecer apenas os potenciais, motivações e aprendizados.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.
- BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas.** CCBS – Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Continuada. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 17/02/2020.
- CAVACO, Nora. **O profissional e a Educação Especial:** Uma abordagem sobre o Autismo. 4^o ed. Editorial Novembro, 2015.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4^a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GRANDIN, Temple. **O cérebro autista** / Temple Grandin, Richard Panek; tradução Cristina Cavalanti. 5^o ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Tradução Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33^o ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAKATOS, Eva Maria / MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica** – 7. Ed. – São Paulo: Atlas 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo, et al. **Educação e diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MATIAS, José Pereira. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. 3^a ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.


ROMERO, Priscila. **O Aluno Autista**: avaliação, inclusão e mediação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.


Parte 02.
Saberes e Dizeres: Trilhando
Caminhos da Relação com o Saber



10 *À Luz que se Vela: Por Que Conteúdos tão “Acesos” em nossas Vidas são Apagados do Currículo?*

Gilberto de Araújo Moreira

 <https://orcid.org/0000-0003-0666-1785>

 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGE/UFPE, na linha Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular. Mestre em Educação pelo mesmo programa e na mesma linha de pesquisa. Pedagogo graduado pela UFPE. Tem experiência acadêmica na área de Educação, com ênfase em Subjetividades, Movimentos Sociais e Educação em espaços escolares e não-escolares, desenvolvendo pesquisas sobre temas como: subjetividades em Educação, reconfiguração de identidades, currículo e subjetivação, Educação sob a perspectiva do Pós-estruturalismo e das Lógicas Sociais. Tem experiência profissional na área de Línguas Estrangeiras, atuando como docente, consultor e formador de professores de Língua Inglesa e Língua Espanhola.

 gilbertomoreira@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

É comum vermos o termo “luz” associado à ideia de vida, de renovação e de orientação. Física e culturalmente, pouco nos adaptamos à ausência da claridade. A ideia de estar “às escuras” parece rimar com uma falta de perspectiva, de rumo ou, até mesmo, de uma suposta “razão”. Sob essa ótica, somos formados a fazer uma educação que eleve, que se despregue da crença, do senso comum, ou que gere “competências” para a vida cotidiana, para a cidadania e para o trabalho (BRASIL, 2018, p.13). Na escola, o instrumento que melhor promete essa “luz”, essa guia, é, sem dúvidas, o currículo. Ele é o texto a ser lido, traduzido e interpretado que produzirá “significados, sujeitos e identidades contextuais” (LOPES, 2018a, p. 138)

Nossos estudos sobre processos de subjetivação através do currículo se iniciaram em 2017, com uma investigação contrastiva sobre formas de fazer educação com estudantes da capital e do sertão pernambucanos. Essa pesquisa nos levou à percepção de que elementos de referência identitária e da cultura local (termos como “sertão” e “cangaço”, por exemplo) não figuram nas diretrizes de ensino e nos eixos de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares do Estado/Currículo de Pernambuco. Tal ausência mobiliza esforços de professores para atender às demandas de estudantes que, afetados por discursos contraditórios de cidades com fortes referências históricas e de tradições, acabam por descreditar a escola de seu papel de formação para as relações sociais. Em paralelo, vimos surgir, nesse período, mudanças significativas no cenário político com reflexos diretos sobre a forma de se fazer educação em nosso país. A aprovação e implantação da Base Nacional Comum Curricular traziam uma concepção universalista de currículo, que rimava com o apagamento da cultura local e das diferenças em prol de uma homogeneização de conhecimentos (LOPES, 2018b). Por fim, as eleições de 2018 demonstram a ascensão de uma onda conservadora, apoiada por determinados grupos religiosos, comprometida em censurar ou, pelo menos, restringir ainda mais o alcance de um currículo pautado nas diferenças (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a).

A ausência dos elementos da cultura local, dessa forma, já não é a única que chama nossa atenção. Conteúdos ainda mais universais, que estão presentes em debates sobre formas de ser, de viver e se relacionar de determinados grupos sociais, também não figuram em eixos da aprendizagem escolar ou são tratados de forma meramente descritiva pelo currículo. Aqui falamos

de temas como gênero e sexualidade, crença e religiosidade, questões de raça e etnia, dentre outros, que participam de nossas decisões e formas de ver o mundo. São temas que *estão* na escola de alguma forma e sempre-já mobilizam a vida de inúmeras e inúmeros estudantes. São temas que se transversalizam, se interseccionam e, de uma forma ou de outra, se interligam. São conhecimentos *previstos* no currículo, seja de forma legal ou ideológica, mas que se embaçam, se obscurantizam ou simplesmente se apagam por interesses de determinados grupos hegemônicos que priorizam e tentam naturalizar formas específicas de pensar e agir em detrimento de um pensar democrático e inclusivo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b).

Dentro desse cenário, o objetivo deste estudo é, então, analisar os efeitos da supressão de determinados conteúdos dos currículos sobre os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes do ensino médio. A partir do que os discursos de alunas/os, professoras/es e gestoras/es revelam, observamos como se constitui o processo de (re)condicionamento do olhar das/dos jovens sobre suas próprias referências identitárias diante do apagamento ou ocultação de temas específicos. Para a análise, utilizamos informações de duas pesquisas realizadas entre os anos de 2017 e 2020, sobre processos de subjetivação a partir do currículo e do cotidiano escolar, que envolvem entrevistas e oficinas didáticas em cinco escolas estaduais, além dos discursos das diretrizes curriculares oficiais do governo de Pernambuco.

O estudo se subdivide em três blocos. Neles, tentamos evidenciar as formas como os discursos sobre gênero e sexualidade, religiosidade e relações étnico-raciais se constroem, se imbricam e se reconfiguram a partir de interações muitas vezes antagônicas. Iniciamos com as questões de gênero e sexualidade que se silenciam por ações de um conservadorismo político emergente apoiado por grupos religiosos. Essa mesma corrente ideológica de fé é trazida no segundo bloco em sua tentativa de controle hegemônico sobre outras crenças, principalmente as de matriz africana. O último conjunto, assim, estende os efeitos dessa ação hegemônica e mostra o quanto outros elementos relativos à raça e à etnia acabam sendo tragados e excluídos do currículo. Nosso foco não é reclamar uma mera “pedagogização” desses conhecimentos, mas, ao contrário, a defesa da possibilidade desses conteúdos serem debatidos de forma ampla, sistemática e com o reconhecimento e respeito às diferenças. Trazer ao debate a crítica sobre formas de censura no currículo é o que tentamos deixar claro em nossas conclusões.

A base teórico-conceitual empregada se utiliza dos estudos pós-estruturalistas da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). A discursividade, nessa perspectiva, se apresenta como “uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos”. A constituição de identidades e as relações entre os sujeitos são vistas como algo dinâmico, cujas análises de suas configurações são compreendidas “a partir das características e da realidade contextual do problema a ser de-frontado” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 1329-1330). É uma abordagem que se associa aos fundamentos da psicanálise, que não vê os sujeitos como elementos estáticos e presos à estrutura social, uma vez que essa estrutura também é tida como passível a movimentos constantes de reconfiguração (LACAN apud FINK, 1998). Nesse campo ontológico de dinâmica relacional, em que as próprias relações são constituídas em um sistema não suturado, as identidades nunca se constituem plenamente. A impossibilidade de fixação dessas relações e, conseqüentemente, das identidades, é ditada pela contingência. O antagonismo, assim, marca a contradição de ser a condição de existência da identidade e, em paralelo, ser o bloqueio de sua constituição final (LACLAU, 2000).

Essa condição de contingência e antagonismo é nítida nas políticas do currículo, nas quais fronteiras políticas e de identidades são construídas sempre de maneira provisória. Campo de produção cultural, o currículo é, antes de tudo, um terreno de propostas político-educacionais elaboradas e sustentadas por agentes dinâmicos, com interesses diferentes e muitas vezes contraditórios. É um ambiente de articulações hegemônicas, de lutas e de articulações permanentemente passíveis de “renegociação”, movido por diferentes interesses sobre o tipo de conhecimento que se considera válido ou adequado a ser ensinado/transmitido (LOPES; MACEDO, 2011).

Por fim, o questionamento de uma suposta “naturalidade” da realidade que constitui o problema é, na perspectiva discursiva, um movimento de intervenção sobre essa própria realidade (OLIVEIRA et al, 2013). Dessa forma, ao objetivar a análise dos efeitos da supressão de conteúdos do currículo sobre os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes, investigamos criticamente os discursos proferidos e suas articulações. Afinal, são eles que, muitas vezes, tentam fixar sentidos de efeitos universalizantes a relações marcadas por um caráter particular e diverso.

2 O APAGAMENTO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE DO CURRÍCULO

A tentativa de universalização/categorização das relações é algo que vai de encontro ao próprio polimorfismo social, cuja ideia de essência nunca consegue ser totalmente preenchida. Por outro lado, compreendendo as identidades como relacionais, temporais e instáveis, é possível perceber o social em constante tentativa de articulação e constituição de seu próprio objeto. O sujeito, assim, é afetado por essa polissemia, ambiguidade, provisoriedade e incompletude em sua construção identitária (LACLAU; MOUFFE, 2015). É nesse sentido que conceitos como os das categorias “homem” e “mulher”, na atualidade, são colocados em xeque por não atingirem parâmetros universalizantes, dicotômicos e naturalizados, nem se sobreponem a outras noções como raça e classe (PISCITELLI, 2001). Nessa perspectiva, o significante “gênero” traz um sentido mais neutro ao uso e busca dar sentido às construções sociais e às relações de poder na oposição feminino/masculino. “Homem” e “mulher” tornam-se categorias *vazias* (sem um significado último) e *transbordantes* (com definições alternativas) (SCOTT, 1995).

Em nossas pesquisas, por outro lado, observamos que a construção discursiva de tais categorias torna-se uma barreira que alunas e alunos do nível médio não conseguem superar. Mesmo em casos em que se percebeu uma tentativa de fuga ao senso comum, como quando sugerimos o debate sobre o mito do “cabra macho” nordestino/sertanejo, notamos a tentativa de desconstrução dessa imagem, mas não a ruptura com o padrão heteronormativo do binômio masculino/feminino. Em vários momentos, percebemos que o que poderia significar uma ideia de “transgressão” para as/os estudantes se resumia a uma sugestão de *inversão* de poderes, em que o feminino se sobrepunha ao masculino, mas que mantinha intacta a hegemonia dessas categorias pré-estabelecidas. Ainda nesse sentido, observamos haver maior frequência desse ideal de inversão de poderes por parte das estudantes identificadas como do gênero feminino. Em algumas atividades, inclusive, percebi que as alunas tomavam para si as situações que lhes eram propostas, expondo opiniões que podem ser entendidas mais como um desejo do que gostariam de experimentar. Isso nos leva a crer que essas estudantes, de forma concreta ou imaginária, tiveram experiências em que relações de poder entre os gêneros foram imperativas.

A emergência da categoria de gênero em uma concepção não binária prevê conflitos e deslocamentos, mas também permite diferentes articulações. A diferença, entendida tanto como um padrão social quanto como uma fuga desse padrão, possibilita a (re)construção de sentidos e novas reconfigurações de realidade. A escola, por outro lado, fundamentada em uma ação heteronormativa, tende a reafirmar sua função de estabilizar o social e tratar as relações não binárias de gênero como desvios e/ou anomalias (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b). Nesse sentido, estudantes que se declararam homossexuais expuseram a necessidade de adotarem um “comportamento padrão”, uma espécie de obediência a um controle corporal exteriormente construído, que lhes credenciasse a participação em espaços socialmente construídos. Segundo vários depoimentos, essa imposição sobre os gestos, sobre a forma de falar e de manter a discrição se inicia ainda na infância e é conduzida pela própria família.

A escola, se não o lugar de origem dessa imposição, torna-se o ambiente de sua reafirmação através de símbolos e códigos que delimitam o que as/os alunas/os podem ou devem fazer. Trata-se de um processo sutil, resistente às resistências, que se encarrega do delineamento de identidades a serem aceitas como o “normal” ou o “natural”. A fixação de categorias que marcam as diferenças colabora para a construção das desigualdades. A instituição de um “capital sexual” torna a escola mais afinada com as representações de desvios, patologias, anomalias e outras pechas socialmente impostas à homossexualidade do que com as formas de reconhecimento e aceitação da diversidade sexual (BRITZMANN, 1996; LOURO, 1997). Para Ranniery (2017), a escola vive em eterno conflito ao espelhar uma sociedade heteronormativa e articuladora de um projeto de normalização dos corpos e, ao mesmo tempo, estar incumbida de receber sujeitos com diferentes identidades de gênero em busca da oportunidade de reconhecimento e elevação. Se a escola ainda é a referência essencial à formação dos modos de vida, os currículos se transformam em chaves sobre as formas de habitar o mundo. Nesse palco de demandas das diversidades, são eles que possibilitam a existência social de corpos com pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa (RANNIERY, 2017).

O documento que orienta o trabalho pedagógico do ensino infantil e fundamental (anos iniciais e finais) do estado é o Currículo de Pernambuco, de 2019, que substitui os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de 2012. Havíamos analisado esse último documento e percebido que o trato com os significantes gênero e sexualidade se reduzia a categorias meramente des-

critivas. Mencionava-se *gênero* apenas como critério de diferenciação dos/as estudantes, junto à etnia, cor, religião e faixa etária (p. 37 e 43) e *sexualidade* como proposta de tema transversal (p. 46). A nova versão também restringe o tema a esses marcadores de diferença (p. 21 e 36), mas traz uma seção um pouco mais consistente, que faz menção a dispositivos legais que visam garantir a proteção dos direitos à diferença e o combate às desigualdades de gênero e sexualidade no âmbito escolar (PERNAMBUCO, 2012; 2019).

Se as diferenças marcam as formas de agir, pensar e viver dos sujeitos, os currículos são constituídos por diferentes eventos e variados sentidos, originários de processos de articulação entre personagens não menos heterogêneos e contraditórios. Dessa forma, se as subjetividades são constituídas historicamente junto com seus próprios marcadores sociais (classe, raça, geração, territorialidade, etc.), os currículos acabam por tornar-se, simultaneamente, local e efeito dessas construções. As escolas, assim, se abrem ao imprevisto e se formam, elas mesmas, pelas vidas que escapam de seus marcos regulatórios. Reescreve-se o currículo o tempo inteiro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b). Currículos “pasteurizados”, por outro lado, ignoram as diferentes trilhas de constituição dos sujeitos. É através do currículo que ocorre o encontro entre as normatividades e as diferentes formas de existir. Não se pode, assim, aceitar-se uma ideia de neutralidade da escola na construção dos sujeitos. Sua representação, tampouco, pode ser reduzida a uma arena de lutas entre aqueles que perseguem ou são perseguidos por uma suposta ideia de moralidade (RANNIERY, 2017).

A preocupação governamental com o controle do comportamento sexual da nação, entretanto, data dos primeiros anos do Brasil República. Nas aulas de orientação/educação sexual, esses conhecimentos estavam associados ao campo da saúde e chegavam às escolas através de rígida vigilância. A proliferação de ONG, na década de 1990, junto com o considerável aumento de produções acadêmicas no início dos anos 2000, foram cruciais para uma tentativa de descentralização desse controle e para a emergência de uma nova ação didática sobre sexualidade, descrita então como parte dos direitos humanos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b). A própria Constituição de 1988 já inspirava iniciativas que levariam o país à assinatura de acordos internacionais na área de direitos humanos. Discursos pela igualdade de gênero e diversidade sexual chegavam às políticas públicas de educação e levariam a ações como a instalação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Brasil sem Homofobia. Nesse contexto, cria-se a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, em 2004, que se amplia, em 2011, para SECADI, incorporando a suas atribuições a atenção para a Inclusão. Promoviam-se ações de apoio à elaboração de materiais didáticos e produções acadêmicas relacionados a questões étnico-raciais, gênero e orientação sexual. Investia-se no ingresso e permanência de mulheres, LGBT, quilombolas e indígenas em diferentes níveis e modalidades de ensino e havia uma atenção especial à formação docente (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a).

A partir de 2010, entretanto, observa-se um crescente discurso político-moral neoconservador que nos leva ao “intenso embate hegemônico que vivenciamos hoje sobre corpo, gênero e sexualidade nas políticas curriculares” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b, p. 60 - 67). É um embate que inaugura categorias como “ideologia de gênero” e “pânico moral”, que evidenciam ideias fantasiosas e, ao mesmo tempo, extremamente perigosas. A “ideologia de gênero” se originou a partir de determinações da Igreja Católica quanto à defesa da “identidade feminina desde uma perspectiva essencialista” e contra o discurso feminista emergente sobre os direitos sexuais e reprodutivos. Com a adesão de grupos evangélicos e do Programa Escola sem Partido, criou-se uma frente que vem operando “na lógica dos fenômenos que a sociologia denomina de pânicos morais”. Demandas conservadoras de cunho religioso passam a se misturar com interesses políticos. O objetivo torna-se controlar as políticas públicas, distanciando os movimentos feminista e LGBT de suas pautas (MISKOLCI, 2017, p. 727 - 743).

A exclusão do termo gênero do PNE e, dessa forma, do currículo, não significa, entretanto, a restrição dessa temática ao ambiente familiar como pleiteiam os conservadores. Tampouco significa sua exclusão da vida de alunos e alunas que acabam por trazê-la, de alguma forma, de volta à escola (SOUZA; COSTA, 2019). Em nossa investigação, mesmo deixando que esses temas fluíssem espontaneamente (não chegamos a questionar as/os estudantes sobre como percebiam a ausência dos temas de gênero e sexualidade do currículo), percebemos que os discursos sempre apontavam na direção dessa temática. Nesses enunciados, eram nítidas as dúvidas e imprecisões, junto com os medos, desejos e fantasias se mostraram transparentes sobre relacionamentos afetivos, sobre o machismo, sobre a violência de gênero e sobre a heteronormatividade.

Sem dúvida, a consequência do pagamento do gênero e da sexualidade do currículo vai muito além da suposta ameaça da “doutrinação” ou imposição

de uma determinada identidade sexual como dizem temer aqueles que pregam a existência da “ideologia de gênero”. O Brasil continua a ser um dos países a liderar o ranking de crimes e violência de gênero (PERES; SOARES; DIAS, 2018)¹ e um país que ainda apresenta altas taxas de gravidez na adolescência² e de óbito materno causado por abortos ilegais ou inseguros (CARDOSO; VIEIRA; SARACENI, 2020). E se o discurso do preceito religioso atua no currículo ajudando a fortalecer um padrão de controle moral, o condicionamento das ações docentes e o apagamento das diferenças de gênero e de formas de viver a sexualidade, cabe-nos trazer o próprio conhecimento sobre religião ao debate a respeito do que se apaga. Dessa vez, a ocultação não se dá em forma de censura, mas em nome de algo que se exclusiviza, que se transveste de neutralidade (ou, no caso, laicidade) para operar como inibidor das diferenças. Ação não menos hegemônica, não menos universalista e limitadora de uma forma mais democrática de fazer educação.

3 AS CRENÇAS QUE SE IMPÕEM E AS QUE SE APAGAM

Tomemos qualquer texto que fale dos primórdios da educação em nosso país e dificilmente não nos depararemos com a narrativa da presença da religião cristã, quer seja em sua constituição ou em sua prática³. Por outro lado, declara-se que “o tema do ensino religioso no currículo escolar, especialmente na escola pública, tem suscitado numerosas polêmicas” (BURITY, 2014, p. 214). Aqui se fala em um debate no qual se opõem aqueles que defendem a legitimidade do ensino religioso nas instituições escolares e aqueles que negam tal legitimidade. Enquanto o primeiro grupo se baseia no argumento da importância da formação espiritual, moral e ética do cidadão, alegando um suposto caráter religioso próprio de brasileiras e brasileiros, os que defendem a uma educação laica se apegam à defesa do princípio constitucional

1 Outras fontes: i) Mapa da Violência Contra a Mulher 2018: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf> ; ii) Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017: <https://www.scielosp.org/pdf/rbepid/2020.v23suppl1/e200006.SUPL.1/pt> ; iii) TMM Annual Report 2016: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TV-T-PS-Vol14-2016.pdf>

2 Segundo a Associação Médica Brasileira (2019): <https://amb.org.br/noticias/gravidez-na-adolescencia/>

3 Podemos aqui citar, a título de exemplo: i) SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013; ii) ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012; iii) MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 200.

da separação entre Estado e religião. Para esse grupo, os debates políticos e as decisões de governo devem se isentar das crenças e valores de grupos religiosos específicos (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Ainda que o argumento pelo ensino laico seja bastante razoável, ele não se mostra suficiente diante tanto da Constituição Federal de 1988, quanto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que determinam a oferta de ensino religioso em escolas públicas de ensino fundamental. As diretrizes do Currículo de Pernambuco, de 2019, que orientam o trabalho pedagógico do ensino infantil e fundamental (anos iniciais e finais), tomam esses dispositivos legais como base de suas propostas. Analisando o texto da “Área do Ensino Religioso” desse currículo (p. 560–581), percebemos a citação dos artigos 3º e 33 da LDBEN/1996, bem como da página 436 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), nos quais se enunciam discursos sobre “pluralismo de ideias”, “garantia de diferentes opiniões”, “respeito a diversidades” e “liberdade de consciência, crenças e concepções” em relação às tradições e culturas religiosas. Esses são significantes repetidos inúmeras vezes no Currículo de Pernambuco, junto a outros de mesma natureza, como “igualdade de direitos”, “combate a preconceitos e discriminações” e “cultura de paz” entre as diferentes perspectivas religiosas. Apesar do esforço do texto em destacar tais categorias, todos esses significantes tornam-se “vazios” – não por deixarem de conter significados, mas, ao contrário, por permitirem a proliferação de diferentes sentidos que possam ocupá-los – por conta da ausência de completude das identidades, uma vez que elas são relacionais e discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015). Afinal, de que objetivamente se está falando quando se fala em tradições e culturas religiosas? São previstas aqui todas as expressões de crença existentes? Tratam-se apenas daquelas conhecidas pelas professoras e pelos alunos? Contrastam-se aquelas que lhes são familiares com as desconhecidas? Em seu texto de 2014, Burity já tratava dessa característica típica dos debates intelectuais e dos documentos oficiais de destacar a preocupação com a pluralidade. Para ele, essa preocupação denota em si a ideia da incorporação de uma hierarquia de saberes, na qual aqueles conhecimentos que são estabelecidos como “subalternos” possam ser cooptados e acomodados “ao filão hegemônico do discurso educacional”. Nesse sentido, “a pretensão de compatibilidade entre saberes e práticas” se constituiriam no desafio de driblar “lacunas e passos em falso” para que se cumpram as demandas das relações de respeito entre as tradições e culturas religiosas. Afinal, elas se encontrariam desde já desniveladas pela fragilidade

da relação entre epistemologia e ética, o que levaria ao comprometimento de uma forma “consistente e efetiva” de construir saberes (BURITY, 2014, p. 212-213). Essa construção da subalternidade de conhecimentos referentes a tradições religiosas se encontra espelhada nos tantos casos de crimes de intolerância em nosso país. Pesquisa recente relata, por exemplo, que a Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Brasil chegou a registrar 697 denúncias de violações de direitos entre os anos de 2011 e 2015. Destas, 32% ocorreram contra muçulmanos e 30% contra candomblecistas (ALBUQUERQUE, 2020, p. 02).

Em nossa pesquisa, a fala de estudantes, professore(a)s e gestore(a)s com relação a suas identidades religiosas ou de crença foi totalmente espontânea. Ao longo das entrevistas e atividades, alguns disseram crer em Deus independentemente de uma religião específica, mas a grande maioria se revelou cristã. Dentre esses, percebemos que os que se identificavam como “evangélicos” ou “crentes” eram os que mais demonstravam um sentimento de pertencimento a sua identidade religiosa, como se fizessem questão de revelá-la. Em determinada atividade, foram apresentadas imagens referentes à cultura local e às representações típicas do Nordeste. Em um dos conjuntos, havia fotos e ilustrações que aludiam a diferentes símbolos e personagens religiosos. Solicitamos aos estudantes que escolhessem imagens com que mais se identificavam e justificassem suas escolhas. Uma das ilustrações mais escolhida foi a que representava a figura do Padre Cícero. As justificativas apresentadas por sua preferência versavam, na maioria, ao fato de ser uma imagem “bem conhecida” e que “representava a fé do povo nordestino” (fala de alunas e alunos). Dentre as imagens, havia uma que representava um monge budista e uma que fazia menção aos Orixás e ao Candomblé. A do monge budista foi escolhida uma vez apenas e a dos Orixás, apesar de atrair a atenção dos estudantes, não foi pega em qualquer das oficinas. Ao questionar o porquê da suposta rejeição, os estudantes alegaram não ter “familiaridade” com tais símbolos.

Até o final dos anos de 1800, o catolicismo era a única expressão religiosa reconhecida e legitimada em nosso país. Sua herança deixou marcas profundas no imaginário cultural, social e político, fazendo com que outras expressões de fé, mesmo que de identidade próxima, como o protestantismo e o judaísmo, fossem vistas como “perigosas heresias antipatrióticas”. As crenças religiosas de escravos e indígenas, então, eram consideradas pagãs e “típicas de povos não civilizados”. Somente com a Constituição do Império, de 1824,

é que se instituiu, no Brasil, o princípio formal da tolerância religiosa. Mesmo assim, essa configuração hegemônica do cristianismo católico atravessa o século XIX e, até pelo menos a metade do século XX, as religiões de matriz africana, indígena, espírita e pentecostal ainda eram vistas de forma estereotipada e “tratadas com significativa desconfiança” (OLIVEIRA, 2014, p. 49-54). Os reflexos dessa cena histórica de diferenças chegam hoje à escola com a força de uma ampla articulação cristã, mas não se nega seu embate com os discursos secularistas. É um confronto que se expande frente a uma “minoritização religiosa” de anos recentes, marcada tanto pelo aumento quantitativo da população pentecostal e suas conquistas políticas, quanto pelo reconhecimento oficial das religiões de matriz africana. Por outro lado, ainda que ganhem o espaço público, os discursos da tolerância religiosa continuam a apresentar fragilidades diante de uma lógica que teima em imputar um estigma de subalternidade a essas manifestações. Ainda que com grande apelo de popularidade, o pentecostalismo continua a ser visto com reservas pelas políticas do currículo. As religiões afro-brasileiras, por seu turno, embora admitidas no discurso das políticas educacionais, continuam a ser alvo de preconceito, discriminação e rejeição (muitas vezes pelo próprio povo negro), “a despeito dos marcos gerais da política curricular e da legislação antirracista vigentes” (BURITY, 2014, p. 214-216).

Ao indagarmos as/os estudantes sobre a existência de terreiros ou centros de Candomblé e de Umbanda em seus bairros ou cidades, alguns disseram saber que eles existiam, mas a maioria revelou ter apenas “ouvido falar” sobre eles. Questionadas/os se frequentavam ou já haviam pelo menos estado em algum deles, poucas/os disseram já haver estado “uma ou duas vezes” e alguns apenas revelaram conhecer alguém que participava das celebrações nesses locais. A maioria, entretanto, demonstrou verdadeiro repúdio à ideia de estar em um local “desse tipo”, alegando terem “medo dessas coisas”, ou pela presença nesses locais ir de encontro aos preceitos de suas religiões cristãs: “é proibido”, disseram. Por outro lado (e aqui somam-se também o relato de algumas professoras e professores), muitos disseram conhecer pessoas que frequentavam locais típicos de manifestações da Umbanda e/ou do Candomblé, mas que “se faziam de católico ou de protestante” para disfarçar suas crenças e evitar discriminações e perseguições.

É fato que o crescimento da população evangélica fez com que a hegemonia do discurso católico se deslocasse e que o campo religioso passasse a ser mais plural em nosso país. Por outro lado, também é fato que o crescimento

dessa população tenha contribuído para um cenário de maior discriminação a outros grupos religiosos e, em particular, aos das religiões de matriz africana. Nas políticas do currículo, é notória a articulação de católicos e protestantes em prol de uma educação religiosa com padrões estritamente cristãos ou mesmo confessionais. É uma aliança que se compõe a despeito do debate sobre a legitimidade do ensino religioso nas escolas de nosso país e que ajuda a manter o imaginário de uma referência religiosa cristã historicamente construída. É um cenário em que a comunidade escolar se mantém convivendo (“bem ou mal”) com as diversidades de crenças, com a tendência de professores e professoras espelharem suas próprias concepções religiosas em suas práticas de sala de aula e, assim, muitas vezes não se preocupam em fazer com que esses conhecimentos dialoguem com as demais ciências e com a própria pedagogia. Esquece-se, assim, que “a linguagem e os discursos religiosos contemporâneos não são estáticos” e que muito menos são uma exclusividade de determinado grupo religioso em particular (OLIVEIRA, 2014, p. 44 e 57).

Dessa forma, defender uma educação plural não significa apenas incorporar ao currículo “os saberes subalternos, subordinados e desqualificados pela colonialidade do poder e do saber”. É preciso que se reconheçam e se respeitem as diferentes formas de existir, admitindo a própria diferença como uma característica de toda identidade,

A tematização da identidade, cultura e “contribuição” religiosa ou etnocultural à experiência nacional ou popular num regime que não dá voz aos sujeitos, desconhece seus modos de vida, a complexidade das histórias locais e de sua glocalização (colonial ou anticolonial), e a reflexividade dos atores subalternos numa sociedade plural e complexa (na qual suas identidades se definem relacionalmente e em contextos assimétricos de poder) é, portanto, uma injunção eticopolítica aos discursos descoloniais e pluralistas (BURITY, 2014, p. 217).

É nesse sentido que “relegar as práticas das religiões de matriz africana à marginalidade por não se enquadrarem nos ideais cristãos reforça o discurso etnocêntrico, europeu, ocidental e colonialista” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 14). Não se trata aqui mais de uma questão religiosa apenas. A perseguição, a discriminação e a abjeção são seletivas a um determinado grupo racial e a um determinado lugar de origem. Sobrepor os discursos da religião cristã às demais expressões de fé, no currículo, é uma forma de apagar conhecimentos

que coíbem (ou, pelo menos, reduzem) o preconceito pela ignorância. Esse apagamento gera consequências ainda maiores quando as próprias referências de sua identidade étnica e de pertencimento regional também são anuladas em sala de aula. Na próxima e última seção, veremos como racismo e xenofobia podem ser fomentados quando suas referências são preteridas e dão lugar a outros conteúdos no currículo.

4 RAÇA E ETNIA COMO QUESTÕES DE PERTENCIMENTO DE SI

A sobreposição de um determinado discurso em detrimento de outro, como observado no caso da educação religiosa, dá-se em um âmbito relacional hegemônico. É nesse sistema de relações que emergem as identidades diferenciais, como é o caso da identidade racial. Essa é uma identidade que expressa para os sujeitos as características sociais de suas relações de poder como configurações biológicas e propriedades naturais. Ao mesmo tempo, para constituir-se como identidade, é preciso que sua emergência se dê em um processo de exclusão (subversão), pois só assim ela adquirirá o caráter representativo de uma determinada particularidade. Quando, por outro lado, essa particularidade assume contingentemente a função de representar o universal, entende-se que ela estará ocupando um papel hegemônico em um sistema de diferenças,

É o caso do homem branco, a partir do qual as outras identidades só conseguem se definir como minorias, diferenças, particulares. O regime racista no Brasil se caracteriza por uma invisibilidade do “branco” como raça, pois cumpre o papel do particular cuja particularidade é subvertida por sua função de representar o universal: a Hegemonia Branca. A invisibilidade do “branco”, como raça, contudo, não se deve à sua negação, mas, ao contrário, a uma super afirmação que faz dele o pressuposto de todo discurso, sujeito universal. (...) As relações raciais perdem, assim, o seu caráter relacional e passam a ser caracterizadas como o “problema do negro” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 64).

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é garantido, em nosso país, pela Lei Federal 10.639/03 (ampliada pela Lei 11.645/08). Sua promulgação, conquista de movimentos sociais, visou garantir a diminuição das desigualdades relacionadas ao racismo, ao preconceito e à discriminação que historicamente se instauraram em nosso país. A despeito do ânimo desse

dispositivo, pesquisas recentes relatam que há ainda grandes carências em sua efetivação (SANTIAGO; SOUZA, 2019). Observam-se lacunas na prática docente, como o próprio desconhecimento da lei pelos professores e professoras (OLIVEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2019) e persistem as tensões e inquietações em sua implementação por conta de a formação docente ainda estar atrelada a “uma perspectiva teórica marcada e hegemonizada por um currículo monocultural e eurocêntrico” (OLIVEIRA; MOREIRA, 2017, p. 10).

No Currículo de Pernambuco (2019), a exemplo do que se apaga em termos de diversidade sexual e religiosa, conceitos de raça e etnia se mostram como categorias meramente descritivas. Significantes como “combate ao racismo” e “ações contra o preconceito” ganham tons de um apelo à/ao docente, que não é (in)formada/o quanto à maneira de agir e coibir tais ataques. Na oitiva de professoras/es e alunas/os, foram frequentes as narrativas de violências e casos de bullying provocados por particularidades da raça e da negritude. Em uma das escolas do sertão, uma das professoras chegou a confidenciar seu pudor de identificar-se como pertencente a uma etnia índia perante as/os estudantes, segundo ela, por temer algum tipo de “tratamento diferenciado”.

Em nossa pesquisa, tomando como base os conceitos de etnia como um sentimento de lugar e de raça como uma categoria discursiva que denota diferentes sistemas de representação e práticas sociais (HALL, 2005, p. 62), tentamos ampliar a discussão e somar, à categoria do racismo (discriminação pela raça), o preconceito a outras formas de existência e a locais de origem. Foi dessa forma que chegamos à análise dos sentimentos de orgulho e preconceito refletido pelos membros da comunidade escolar quanto ao fato de serem nordestinos e (em alguns dos casos) sertanejos. Cabe-nos observar que aqui trataremos o termo origem não como referente ao local de nascimento exclusivamente. Entendemos que o processo de segregação ou de distinção abrange o lugar no qual se reside, tal como uma condição assumida, ou como uma escolha realizada pelo indivíduo (mesmo que outros fatores o tenham levado a tal). Dessa forma, a totalidade das/os discentes e docentes entrevistadas/os mora hoje em Pernambuco e, dessa forma, se inclui aqui, mesmo que temporariamente, na categoria de nordestina/o.

Se o apagamento da cultura local foi o catalisador do presente estudo, nos toca o compromisso ainda maior de apontá-la como um fator de destaque em termos de subjetivação e reconfiguração de identidades. Ambiguidade e possibilidade de deslocamento são condições típicas do sujeito. Constituído a

partir do que se entende por “negatividade”, ou seja, pelo que lhe falta, o sujeito buscará o que lhe atrai e lhe apraz como completude e tentará fixar a si uma identidade positiva (imagem ideal discursiva e exteriormente construída). Tal fixação, entretanto, será provisória, pois “atos de identificação contínua” farão com que esse sentimento de falta/necessidade de completude se renove. Por isso, o sujeito é motivado a experimentar diferentes configurações/posições (papéis, para a sociedade). Dessa forma, práticas de consumo, posições políticas e ideológicas realimentam os processos de identificação e dão origem aos desejos, aos medos e às fantasias. A lógica da fantasia, então, está composta pela relação da busca da completude ante aquilo que foge eternamente ao sujeito. Por outro lado, é essa configuração que organiza sua própria dimensão afetiva e permite que ele a transgrida ao almejar algo que está para além do que seu horizonte de completude estabelece (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261-262).

Dessa forma, estudantes e professoras/es identificam-se (ou não) com sua condição de nordestinas/os, aceitam ou rejeitam serem chamados de periféricos ou sertanejos, bem como assumem para si ou recusam determinadas posições/configurações de gênero (sexualidade) e de religiosidade. Por outro lado, já vimos que as identidades são construídas relacional e discursivamente e que suas fixações em sistemas de diferenciação ocorrem de forma hegemônica. Assim, o que chamamos “nordestina/o”, “negra/o”, “evangélica/o”, “homem” e “estudante”, por exemplo, são categorias que se inauguram previamente em relação ao sujeito. São tentativas de fixação e de controle sobre aquilo que tais categorizações representam. Conforme Laclau (2000b), “o processo de nomeação não está contorcido por qualquer limite conceitual a priori, é ele que determinará de forma retroativa (...) o que precisamente se nomeia”. Por outro lado, ainda se servindo dos argumentos desse autor, observa-se que a ausência que constitui o sujeito é a mesma que não permite que as estruturas se suturem. Afinal, as estruturas não são formadas por posições ou categorias em que os sujeitos simplesmente se “encaixam”, mas pelas próprias tentativas do sujeito de preencher seus espaços em busca de seu ambíguo ideal de completude (LACLAU, 200, p. 56-58).

Estudantes do sertão de Pernambuco narraram, em ampla maioria, um orgulho por pertencerem às tradições sertanejas, a despeito das demonstrações de preconceito e discriminação que dizem saber existir. Em seus depoimentos, revelaram já haver ouvido denotações negativas sobre o sertão e sobre o Nordeste, inclusive de autoridades políticas com cargos de ampla

representatividade. São alunas e alunos que rejeitam afirmações de que o sertão é um lugar distante, precário e sem oportunidades de sobrevivência ou desenvolvimento pessoal. São jovens que, em sua maioria, rejeitam a ideia de morar na capital, por entendê-la como um lugar inseguro, violento e saturado em termos de oportunidades de emprego e educação. Em contraste, estudantes da capital, habitantes de zonas periféricas, também afirmaram não ter a pretensão de deixarem seus bairros para morar em outros lugares. Algumas ainda cogitaram fazê-lo de forma temporária, em busca de maiores oportunidades de estudo ou trabalho, mas na condição de retornarem a seus locais de origem e se fixarem até o final da vida. Declararam isso a despeito da forma preconceituosa que disseram que suas comunidades são retratadas pelas mídias: como locais violentos e inseguros para os jovens. Gostariam de conhecer o sertão do estado e, mesmo tendo alguma referência de parentes oriundos dessas terras, acham que não morariam lá por considerá-lo um lugar longe, com pouca infraestrutura e oportunidades.

A desinformação (ou má informação) leva indivíduos a projetarem ideias estereotipadas e a criarem lógicas a partir de prejulgamentos e/ou preconceitos. Para Santos, Santiago e Silva (2020), a escola seria um local “ideal para o tratamento de questões sobre as diferenças”, uma vez que lá elas se revelam múltiplas. Em sua opinião, seria também o local de um debate contínuo, que possibilitaria a aprendizagem em prol de um convívio respeitoso e democrático (SANTOS; SANTIAGO; SILVA, 2020, p. 14). Para Souza e Costa (2020) “negar o acesso dos jovens à discussão de gênero no ambiente escolar afasta-o da escola” e a torna um lugar no qual as diferenças se excluem e as formas de existir acabam por submeter-se a padrões prescritivos (estendo aqui a discussão de gênero, trazida pelos autores, às demais que apresentamos ao longo de nosso texto) (SOUZA; COSTA, 2020, p. 290).

Mesmo sabendo que a escola não se constitui como o único lugar de informação para as/os jovens, observar o quanto ela se afasta do conhecimento, da compreensão e do respeito às diferenças e formas diversas de existência, é perceber o abismo que se cria entre ela e o público a que se destina. Por outro lado, entendemos o currículo como um texto e, como tal, sua significação não consegue atingir um fechamento ou uma definição plena, afinal, ele está sempre sujeito a diferentes traduções. Dessa forma, da mesma maneira que ele expressa seu poder de produtor de identificações e subjetividades, acaba por deixar evidentes as chances de ter seu próprio poder contestado. Nesse sentido, as políticas de currículo se tornam lutas tanto por sua produção, com elos

controles de sua leitura e de sua tradução. Elas se tornam “conflitos entre representações sobre o que vem a ser o currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações” (LOPES, 2018a, p.149).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apagamento de determinados conteúdos, bem como o detrimento da cultura local, em prol de um currículo globalizado ou universal, que propõe conhecimentos comuns, tendência prescritiva e caráter salvacionista (LOPES, 2018b), não é uma tendência ou um “desprivilégio” exclusivo das escolas de Pernambuco. Processos de subjetivação e reconfiguração de identidades ocorrem nas escolas de ensino médio do Brasil inteiro a despeito das tentativas de controle do currículo. A cada dia, alunas e alunos põem em xeque os condicionantes de seus arquétipos e estabelecem interlugares para a emergência de suas identidades. Em um país de proporções continentais não apenas por sua área territorial, mas pela diversidade de cores, sotaques e características individuais, a escola se torna o local em que diferentes configurações de identidades buscam seu reconhecimento e o cumprimento da promessa de elevação através do conhecimento. Deveriam, assim, patrocinar ainda mais a pluralidade de formas de percepção de si (RANNIERY, 2017) do que sonegar novos olhares e perspectivas sobre as diferenças. Afinal, a emergência de novas maneiras de existir e de se relacionar com o mundo seguirão surgindo a despeito de qualquer tentativa de controle de pulsos e impulsos seguindo preceitos hegemônicos. Assim, mesmo que se insistam em seguir os ditames (neo)conservadores, haverá sempre a desestabilização das ações do que se considera abjeto dentro do novo “normal” e, com isso, a necessidade de se reescrever constantemente o currículo e de requalificar constantemente aquelas e aqueles que os leem e traduzem: sem amarras, sem preconceitos e com luz. Muita luz!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Kristine Kelly. **O lugar do outro nas intolerâncias: raça, etnia e gênero como marcadores nas (in)expressões de fé e religiosidade.** *Revista de Ciências Sociais e Religião*, Campinas, v.22, 2020. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/csr/article/view/13322> Acesso em 15 de dezembro de 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRITZMANN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. v. 21, n. 1, janeiro/junho, 1996.
- BURITY, Joanildo. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na Educação. *Revista Espaço do Currículo*, v.7, n.2, p.199-218, Maio a Agosto de 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.199218> Acesso em 15 de dezembro de 2020.
- CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI Valeria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? *Cad. Saúde Pública*, vol.36 Supl.1 Rio de Janeiro, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/01002-311x00188718>.
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998, p. 55 – 107.
- GLYNOS, J.; STAVRAKAKIS, Y. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *In Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, No. 24, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1057/sub.2008.23>.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LACLAU, Ernesto. **Identity and hegemony:** the role of universality in the constitution of political logics. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. Contingency, hegemony, universality – contemporary dialogues on the left. London/New York: Verso, 2000b, p. 44-89.
- LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000a, p. 19-99.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018b.

LOPES, Alice. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018a

LOPES, Alice.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira. **A construção escolar das diferenças**. Em Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: vozes, 1997.

MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Revista Educação Unisinos**, volume 22, número 1, p. 16-25, janeiro - março 2018a. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14795>.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice.; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora da UFPE, 2018b.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. **Revista Teias**, v. 14, n. 36 p. 43-60: Estado, Educação Pública e Laicidade, 2014. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24383>. DOI: 10.12957/teias. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Lady Daiana; MOREIRA, Nubia Regina. **A produção dos significados da política de currículo para educação das relações étnico-raciais**. II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus interlocutores. UFPEL, 2017. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Nubia-Moreira.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa; GUIMARÃES, Deidiane Costa; SOUZA, Ana Paula Vieira. Discursos de professores da educação infantil acerca das

relações étnico-raciais: entre práticas e desafios. In: **Contradições e desafios na educação brasileira** [recurso eletrônico] / Organizador: Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 44-50.

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – Ensino fundamental**, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a categoria mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.) **“A prática feminista e o conceito de gênero”**. Textos didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, v. 48, 2001, p. 7- 42.

RANNIERY, Thiago. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de ‘meninos gays’. **Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 25, 2017, p. 1-32.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino. **Raça e Justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2006. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9747/1/arquivo9288_1.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

SANTIAGO, Ketno Lucas; SOUZA, Ana Paula Vieira. Discriminação racial nos discursos de professores de educação infantil. In: **Contradições e desafios na educação brasileira** [recurso eletrônico] / Organizador: Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 34-43.


SANTOS, Jaqueline Nunes; SANTIAGO, Maria José Almeida; SILVA, Paulo de Tássio Borges. Notas de um projeto pedagógico no Ensino Médio: quando Raça/ Etnia, Gêneros e Sexualidades deixam de ser “mimimi”. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória - ES, v. 26, n. 1, p. 11-29, jan./ jun. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/31799/21194>.


SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação & Realidade**. n. 20, v. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

SOUZA, Ana Santana; COSTA, Vânia Aparecida. Diversidade e Formação humana integral: o que jovens alunos pensam sobre discutir gênero na escola. **Revista Bagoás - estudos gays: gênero e sexualidades**, v.13, n. 20, p. 265 – 294, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/18198> Acesso em 15 de dezembro de 2020.

11 *Reflexões sobre Práticas
Curriculares e Saberes
Históricos: um Diálogo acerca
da História Local no Processo
de Aprendizagem*

Fernanda de Souza Lima

 <https://orcid.org/0000-0002-5471-1823>

 Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia, professora substituta no Departamento de Ciências Humanas (DCH) – *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia.

 nanda_solza@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação tem enfrentado um contexto de adversidades, principalmente no que corresponde à dificuldade de construir um conhecimento dinâmico e motivador. Esse desafio torna-se cada vez maior no que diz respeito ao ensino de História, pois diante das dificuldades na estrutura educacional vigente em que aponta para o perigo de uma adesão acrítica as ideologias neoliberais e conservadoras, que impõem um ensino reprodutivista em que os saberes históricos são invisibilizados pela ausência de referências de uma História local. Deste modo, as novas abordagens historiográficas tornam-se importantes, pois “questionam a forma de elaboração histórica baseada no eurocentrismo e apontam o seu fracasso”, já que essa concepção ainda não se faz presente de forma considerável na “prática escolar - seja nos currículos, nos livros didáticos, nos planejamentos pedagógicos e na regência de aula dos professores” (BARBOSA, 2006, p.59).

Nesse contexto, o espaço da sala de aula acaba por ser pensado como um lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Deste modo, o currículo escolar histórico-cultural deve atender as necessidades específicas do seu território, valorizando a “diversidade de saberes e vivências culturais” (BNCC, 2017, p.09), possibilitando que a oferta do ensino esteja adequada aos sistemas e modalidades de ensino. Assim, considere as singularidades dos contextos locais, valorizando os sujeitos do campo, as identidades étnicas, as memórias históricas que compõem o território, em suas “diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade” (SCHMIDT; GARCIA. 2005, p.302) que constituem, por exemplo, o espaço da Chapada Diamantina, apresentado aqui como lócus do nosso estudo.

Assim, o currículo aqui é pensado como práticas educacionais construídas a partir das experiências dos alunos, historicizando saberes e vivências, que situem politicamente os alunos no tempo e espaço como sujeitos críticos e não reprodutores de uma história, já que a formulação dos currículos se pauta em referências nacionais, que muitas das vezes desconhecem elementos da história de vida dos alunos e de sua região (SACRISTÁN, 1998, p. 149-150). A polêmica da história local e novos temas incide no retrato atual dos cursos de licenciatura, que oferecem uma formação teórica-metodológica do campo da história semelhante à formação pedagógica clássica, tomando um

percurso formativo semelhante a década de 1990. Tudo isso nos leva a pensar que não temos ausência de referência, e sim, nos deparamos constantemente com a dificuldade de problematizar o significado da aprendizagem em vista do significado e sentido para os sujeitos.

Deste modo, torna-se importante a organização dos estudos da sociedade a partir das vivências dos alunos, para que assim, possam introduzi-los em outras realidades (GERMINARI, 2012), pois é através do conhecimento experimentado pelo aluno que valorizar-se os elementos que articula as diversas formas de conhecimento, ou seja, o primeiro passo para aprender a pensar, curiosamente, é aprender a observar e refletir sobre aspectos do nosso cotidiano. Só que isso, infelizmente, não é ensinado para os nossos alunos, o que torna por sua vez, necessárias as discussões e reflexões da importância dos estudos pedagógicos e sobre suas práticas curriculares para nossas vidas, tendo em vista que os instrumentos metodológicos de ensino usados pelos professores possibilitam o fomento de práticas de observação, interpretação, análises e narrativas históricas que refletem diretamente na vida dos alunos e nos saberes historicamente construídos¹.

A teia de significados produzidos ao longo do exercício da docência permitiu novas percepções que se alargaram com o estudo de questões relacionadas à formação de professores e as condições e possibilidades dos currículos e metodologias no exercício do ensino da História. Nesse percurso as experiências passaram a fazer novos sentidos e significados, permitindo um contato maior com elementos de uma educação atenta para os aspectos relacionados à organização da ação pedagógica estabelecida pelos professores da Educação Básica, e as metodologias de ensino e suas trajetórias formativas.

Deste modo, partindo de observações construídas a partir da prática docente, suscitaram inquietações para educação que é oferecida, sobretudo, no aspecto da função ideológica e política do quadripartismo histórico oferecido nos programas universitários e escolares (BARBOSA, 2006). Todos esses fatores impulsionaram a oferecer uma proposta para os alunos que dialogasse com suas histórias de vida e com as singularidades dos contextos locais em que vivem, podendo assim se identificar enquanto sujeitos de sua História. Para isso, fez-se necessário pensar e discutir a partir de propostas teórico-metodológicas para o ensino de história que pudessem aproximar os “estudos acerca da história local e a aplicabilidade na sala de aula”, já

1 Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

que, apesar da existência de propostas que incluam o local na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos princípios apontados na Base Comum Curricular Comum (BNCC), ou nas próprias orientações curriculares indicadas pelas Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros, ainda nos defrontamos com o problema das invisibilidades históricas presentes nos espaços locais, em que não aparece o universo do estudante, pois a História Local e os conteúdos curriculares apresentam-se de “maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecadora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente” (BARBOSA, 2006, p.64).

Nessa perspectiva, torna-se importante considerar as implicações dos discursos curriculares pautados no “universalismo”, que desconhece a escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 2001), tendo em vista que a dimensão cultural permite reconhecer os espaços locais a partir de territórios de identidade, evidenciando os sujeitos e suas histórias a partir da riqueza histórica do Território da Chapada Diamantina. Assim, na busca de superar a falsa dicotomia entre produção e transmissão do conhecimento nos currículos (NEVES, 1997), propomos pensar formas alternativas de discursos curriculares que incluam o cotidiano, as narrativas, as famílias de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, de modo a “promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças” (CANEN E MOREIRA, 2001, p. 31).

Assim, o referido trabalho justifica-se a partir da tessitura de tentar compreender os processos educativos que permeiam o espaço escolar fornecendo ferramentas pedagógicas como aporte metodológico, auxiliando os professores na dimensão da sua prática. A observação somada à crítica caracteriza-se como elementos da percepção visual/sensorial dos sujeitos envolvidos no processo escolar, com o propósito de despertar a capacidade dos professores de levar em consideração os saberes e práticas cotidianas dos alunos ao realizar o planejamento das atividades orientados pelo currículo escolar (LIMA, 2020).

Nesse sentido, consideramos importantes as contribuições do ensino da história local dentro das propostas pedagógicas das escolas, de modo que a escola possa valorizar as identidades culturais do passado e do presente, tendo como referência os elementos da cultura local que se apresenta enquanto fontes possíveis de serem desenvolvidas no trabalho pedagógico e na formação da consciência histórica dos estudantes e professores. Assim, a importância da organização estrutural da escola e as atribuições de todos os envolvidos no

processo educacional revelam como o discurso curricular para o ensino de história é apropriado pelos professores, e, por vezes, transformado em saberes ensináveis. Nessa perspectiva, as políticas curriculares são responsáveis não só pela construção de saberes experienciados para a escola e na escola, mas apresentam facetas, sobretudo das práticas de professores e suas relações com a sua formação acadêmica, e com os aspectos culturais da escola e da esfera extraescolar presentes nessas práticas (FILHO, 2012, p. 82).

Deste modo, não é incomum observarmos que nos municípios a apresentação de material didático sobre história local em geral apostilas, com um viés muitas vezes bairrista, que menospreza o que não é do local, “superestima-se a história oficial que destaca cidadãos ilustres e que aborda a cultura circunscrita à folclorização exacerbada expressa com datas comemorativas e, cuja concepção de local se expressa como um espaço desarticulado de quaisquer outros” (BARBOSA, 2006, p.65). Como implicação, a participação popular é negada do processo de construção da história, inviabilizando que a história local estabeleça uma aproximação entre os segmentos populares e o ensino da história. Assim, é possível pensar uma nova constituição de currículo em que contribua com o percurso formativo dos professores da Educação Básica, no sentido de inserir os atores que compõem a história local e seu ensino, já que a transformação da realidade a ser vivida pode ser experimentada a partir da “participação popular na composição do material didático e na construção da história e das identidades locais” (BARBOSA, 2006, p.65).

Pensar a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular possibilita dar espaço para a composição dos conteúdos dos programas e propostas curriculares e na prática dos professores em sala de aula através do uso de fontes disponíveis na própria localidade, como livros, a literatura de cordel, músicas e poesias, as fotografias, o patrimônio histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como descobrindo e explorando as fontes vivas através de depoimentos orais. As experiências dos homens como trocam entre si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados que tornam, tal vida social e, a deles, humana, isto é vivida como e através da cultura (BRANDÃO, 2002, p. 12 - 13), a riqueza presente fora da sala de aula permitem aproximarmos esse horizonte da cultura, cotidiano, patrimônio, memória, identidade na constituição dos sujeitos estamos dando espaço para o “pensamento histórico do aluno pode ser usado como possibilidade de consolidar habilidades de análise da própria realidade social” (BARBOSA, 2006, p.67).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas curriculares, sob o viés de estudo de Goodson, propõe uma nova forma de encarar as prescrições curriculares, tomando-as como ponto culminante de um conflito largo e contínuo (GOODSON, 1991, p. 13) em que precisamos mudar de um “currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242). Não muito distante, André Chervel nos chama atenção a respeito da estrutura de investigação historiográfica das disciplinas escolares, por meio do tripé finalidades-práticas-efeitos. Nesse sentido, atentemo-nos para a finalidade educativa das disciplinas escolares, cujo resultado torna-se importante para pensarmos sobre os efeitos do ensino sobre os alunos a partir de fontes como os manuais didáticos que podem revelar uma história ainda não relatada nem analisada (CHERVEL, 1990, p. 208).

Assim, o currículo aqui é pensado como práticas educacionais construídas a partir das experiências dos alunos, historicizando saberes e vivências que situem politicamente os alunos no tempo e espaço como sujeitos críticos e não reprodutores de uma história, já que a formulação dos currículos se pauta em referências nacionais, que muitas das vezes desconhecem elementos da história de vida dos alunos e de sua região (SACRISTÁN, 1998, p. 149-150). A polêmica da história local e novos temas, incide no retrato atual dos cursos de licenciatura que oferecem uma formação teórica-metodológica do campo da história semelhante a formação pedagógica clássica, tomando um percurso formativo semelhante a década de 1990. Tudo isso nos leva a pensar que não temos ausência de referência, e sim, nos deparamos constantemente com a dificuldade de problematizar o significado da aprendizagem em vista do significado e sentido para os sujeitos.

Nesse sentido, o saber histórico revela-se nesse contexto, através de abordagens históricas e socioculturais, em que o saber de referência e o saber docente são fundamentais na atuação do professor, pois possibilitam a ressignificação do uso da história local e do patrimônio cultural como importantes instrumentos para aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, tornam-se de grande relevância para a construção do olhar histórico desses sujeitos. As práticas curriculares de professores, por exemplo, permitem pensar sobre as configurações das aulas de história, e como os professores, a partir do seu cotidiano e de suas vivências, tomam decisões para o planejamento e ações

pedagógicas em função de prescrições curriculares, bem como os saberes adquiridos na sua formação acadêmica (OLIVEIRA, 2012).

É necessário sublinhar as implicações de pensar os docentes como meros executores de propostas curriculares, isso recai na importância de examinarmos o papel dos professores vinculados a um modelo de currículo que enxerga educadores como seus tradutores. Por isso, devemos considerar os aspectos que correspondem ao lugar em que as políticas educacionais são construídas, considerando que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

No âmbito das políticas educacionais, devemos nos atentar para refletirmos sobre os contextos das práticas dos professores, situando as políticas curriculares e percebendo seus impactos e dimensões quando conectada as condições culturais e sociais de vida de educandos e educadores. O trabalho pedagógico requer uma consciência política de currículo que permita uma formação cultural e científica, para isso, devemos considerar algumas questões desafiadoras, dentre elas, a implementação de documentos normativos como a (BNCC), que evidencia a “compreensão autoritária e tecnicista de currículo para além das interferências a princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96” (BRITO, 2018, p.1005). Nessa lógica, a BNCC apresenta-se na perspectiva que estabelece uma educação de resultados, desconsiderando o que tange à “pluralidade de concepções pedagógicas, a valorização dos conhecimentos locais, gestão democrática e participativa, entre outras alterações que afetam diretamente as práticas escolares” (BRITO, 2018, p.1005).

Em diálogo com a supracitada, entendemos que o desafio está na criação de estratégias que possam contribuir com a ruptura de uma lógica mercantilizada da educação e suas “produtividades no percurso das políticas educacionais” (BRITO, 2018, p.1005). Ou seja, a atuação dos professores no desenvolvimento do currículo e da aprendizagem dos alunos deve estar em consonância com uma discussão sistemática sobre conceitos de aprendizagens, avaliação, currículo e gestão escolar, já que enfrentamos um distanciamento entre os cursos de formação de professores e a política da BNCC em implementação nos estados brasileiros. Esse fato mostra o engessamento de documentos normatizadores e a dificuldade de implementação de diretrizes produzidas pelo Estado, pois “os professores constituem o fator crucial na

implementação de mudanças curriculares e são os professores os principais intermediários para o currículo” (ESQUIVEL, 2015, p. 575).

Contrapondo tais explicações, consideramos importante destacar as consequências de concepções e significados sobre as finalidades educativas centradas no desenvolvimento de competências e habilidades restritas a uma aprendizagem progressista como orienta a BNCC. Nessa direção, levantamos algumas questões que nos permitem pensar o significado da aprendizagem histórica? E como formar o sujeito/aluno, situando-o politicamente no tempo e espaço?

No Art. 1º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destaca que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, ou seja, através desses instrumentos possibilitam aos sujeitos a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura do pensamento, a arte e o saber.

Nessa perspectiva, podemos pensar a cultura e sua relação com a educação, ressaltando a importância da cultura no seu enfoque social manifestada por meio de costumes e crenças de forma que respeite às diferenças, valorizando a diversidade e pluralidade culturais como patrimônios do Brasil como aponta a LDB. Além disso, torna-se importante conhecer e aprender sobre os conteúdos que lhe são apresentados, para que assim, possamos estabelecer caminhos para conquistar melhorias pedagógicas.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) de Nova Redenção, o município deve adotar integralmente as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), adaptadas e contextualizadas à temporalidade e à realidade local, estabelecendo em seu PME estratégias que,

(...) promovam a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as de Saúde, Assistência Social, Cultura e Esportes; considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades tradicionais, asseguradas à equidade educacional e a diversidade cultural; e - promovam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, buscando assegurar progressivamente a educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades (Art. 9º Lei nº 13.005/2014).

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação, percebemos que existe um grande aparato que viabilize adotar metas que permitem à escola traba-

lhar com a diversidade cultural, atendendo às necessidades específicas da escola. Cabe aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores se empenharem para que possam incluir no plano de ação da escola a cultura local dentro das propostas pedagógicas durante o ano letivo, de modo que haja a participação de toda comunidade escolar para que o ensino aconteça, de acordo com as metas propostas e que essas recomendações não se limitem apenas as prescrições, pois o currículo escolar deve funcionar primeiro para sala de aula, levando em consideração as opções de experiências e aprendizagens dos alunos.

O papel formativo dos saberes históricos no espaço escolar não se limita a uma prescrição normativa de dimensões de uma educação voltado para resultados, muito embora, ela seja, necessária e importante. O que propomos aqui é pensarmos a importância de atribuir sentido ao ensino de história, preocupado com o desenvolvimento da consciência histórica a partir de elementos da história de vida dos alunos e de sua região. Assim, podemos dialogar com Paulo Freire, trazendo a sua percepção sobre a importância de fazermos uma autocrítica de nossas práticas,

apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de ‘suleá-los’ (FREIRE, 1992, p. 219).

Sulear apresenta-se nesse contexto como ferramenta possível de ser usada na educação histórica, principalmente no processo de (re)significação de uma educação diferenciada, capaz de trazer os saberes locais e as identidades dos sujeitos históricos no seu tempo e espaço. Contrapondo-se ao tradicionalismo educacional, podemos considerar que o ensinar história não se limita ao processo de dicotomização entre Sul/Norte, mas perceber e confrontar vivências de mundo dos alunos, pautando-se no ensino da pedagógica emergencial do saber em que o “Sul” também possa ser pontos de referências, e que possamos contribuir com as “nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para as coisas locais e concretas nossas” (FREIRE, 1992, p. 219)

Com efeito, o ensino de história possibilita dar condições “para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (SCHIMIDT, 2010, p. 57). Assim, no que diz respeito ao ensino de história, o currículo

é compreendido como conhecimento historicamente constituído, que, por sua vez, se traduz em sua prática na forma de regulação social e disciplinar. Nesse sentido, é importante lembrar que é papel da escola fomentar nos alunos a busca pela formação de uma identidade cultural, através da ampliação das condições de interpretação que esses alunos têm do percurso da vida cotidiana, articulada com a aprendizagem da história local, ou seja, cabe uma mobilização, principalmente na fase de escolarização para que os alunos possam,

observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (CAINELLI e SCHMIDT, 2004, p. 112).

Entendemos que a partir dessas mudanças ocorridas no campo histórico, os fatos antes considerados sem importância, por não tratarem de fatos históricos politicamente legitimados, passaram a compor a história da humanidade. Neste sentido o professor deve assumir o seu papel de mediador do conhecimento, trabalhando de forma significativa os conteúdos históricos, buscando sempre familiarizar os conhecimentos de forma que os educandos reconheçam a história local em diferentes fontes, desde a memória à relatos fortes, importantes e construtivistas da sua história. Na medida em que entendemos a necessidade de considerar a realidade do aluno, compreendemos a condição fundamental que o homem é um ser histórico.

Noutra interfase, defendemos a operacionalização de diretrizes e demais modalidades de ensino da educação básica, fomentando a garantia de direcionamentos que contemplem não só os currículos gerais, mas, sobretudo, permitam um diálogo intercultural do saber através da “seleção dos conteúdos de currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aulas” (SANTOMÉ, 1995, p. 159). Assim, a negação e o silenciamento de um currículo produzem maneiras de construir significados a partir da “questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógi-

co e curricular”, por isso, não podemos deixar de questionar as relações de poder produzidas no espaço escolar, não perdendo de vista os processos de diferença que “produzem a identidade e a diferença” (SILVA, 2000, p.97-98).

Nesse sentido, o maior desafio para implantação de atividades culturais dentro do espaço escolar está em ressignificar os conteúdos curriculares vinculando “as instituições escolares com seus contextos, ajudando a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação” (SANTOMÉ, 1995, p.165). Além de oferecer uma formação continuada aos professores, visando assim, mobilizar todos os envolvidos no processo educativo como pais, alunos, comunidade local e profissionais que atuam na escolar para realizar uma reflexão a respeito das ações educativas que vêm se perpetuando ao longo dos tempos no espaço escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de desenvolver o presente artigo a partir de uma abordagem exploratória, tomando por base a necessidade de compreender os documentos normatizadores da formação de professores, bem como as políticas curriculares para atuação dos mesmos na educação básica, os quais serão as principais fontes consultadas, pois envolvem o contexto da prática docente no ensino de história.

Os significados sociais do cotidiano da sala de aula permitiram a execução da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador frequenta os locais e verifica os fenômenos nos quais são de seu interesse (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, o método qualitativo de pesquisa proporciona maior aproximação e familiaridade com seu objeto, já que “a criatividade do pesquisador” é indispensável no caminho da investigação (MINAYO, 2006). Deste modo, consideramos importantes as “formas alternativas de tratar os objetos, de investigação, a vida, o mundo, as práticas sociais e, sobretudo, as implicações do investigador com seu objeto de pesquisa”, tendo em vista que abordagens como investigação participante e investigação-ação, história de vida, narrativa de vida, história oral são modalidades que a muito nos interessa por fazer parte da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2006, p. 132).

Assim, os questionamentos para produção do artigo “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, já que se torna importante nesse processo manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de infor-

mações, principalmente no que corresponde a dialética presentes no cotidiano escolar (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa concernem com a ideia de investir as práticas pedagógicas e os conhecimentos históricos que constituem o currículo nas ações cotidianas das escolas, em especial os professores que estão atuando no contexto de investigação que corresponde ao Território da Chapada Diamantina em destaque a cidade de (Nova Redenção). Esse lugar constitui em espaço de vocação histórica de relevância, tendo em vista que apresentam potencialidades e interpretações locais para intersecções no ensino de história, através do turismo e da valorização da história regional e local.

Não podemos negar ainda as contribuições dos estudos da História Regional e Local, principalmente no trato com as fontes, visto que o estágio de desenvolvimento no qual a pesquisa histórica no Brasil se encontra mostra o quanto a História Regional e Local tem contribuído para o uso de diferentes fontes no ensino da história. Nesse estudo a história local é tomada de uma perspectiva historiográfica que atua na história como uma abordagem que vem ganhando espaço com o advento dos estudos culturais e sociais, capaz de colaborar com os vários campos do conhecimento histórico, principalmente quando nos referimos ao estabelecimento de conexões que resgatam aspectos no âmbito das vivências dos alunos e de suas realidades históricas-culturais.

Nesse bojo, a análise do conteúdo a ser estudado tem como metodologia a história do tempo presente, em se tratando dessa questão, podemos dizer ainda, que o tempo histórico dos alunos podem está ancorado em caminhos metodológicos que partem de uma história que trate do tempo presente, e que tenha, sobretudo, uma conexão com aquilo que é vivido pelo aluno no seu dia a dia, assim, tendo pressuposto epistemológico, marcado pela articulação entre a história e memória. Com isso, Márcia Motta afirma que existe um leque de possibilidades que permite que a história do tempo presente tenha um lugar autorizado para construir sua narrativa científica acerca do que vivemos, nesse caso, as experiências da vida cotidiana dos sujeitos, se torna imprescindível nesse cenário, pois fornece pistas daquilo que consagramos como memória e, por contraste, do que estamos esquecendo (2012, p.29).

Por fim, torna-se imprescindível pontuar que esses procedimentos visam facilitar o processo de análise dos conteúdos a serem estudados, bem como o diálogo das fontes com o contexto histórico e social apresentados no artigo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa investigação de natureza qualitativa realizou-se na rede de ensino do município de Nova Redenção – Território da Chapada Diamantina e é resultado de experiências formativas oferecidas aos docentes do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR. Os dados coletados são entrevistas, questionários e documentos normativos, como currículo do município, permitiram indicar elementos da transposição didática do ensino da história, quando os professores e coordenadores articulam atividades comemorativas, como emancipação da cidade e festejos juninos, além de identificar ausência de atividades culturais que aproximem os aspectos culturais da região com o cotidiano escolar.

Aos analisar essas fontes, sugerimos algumas discussões a serem problematizadas no trabalho, que correspondem a dificuldades de natureza teórico-metodológica como: dificuldade de relacionar o conteúdo de história geral com história local, assim como desenvolver a noção de temporalidade histórica, bem como trabalhar a participação dos sujeitos no desenvolvimento de trabalhos coletivos, já que a redação da habilidade da BNCC e sua ordenação não atendem aos requisitos técnicos básicos para um planejamento que faça escolhas a partir de um conteúdo local.

Assim, em meio a tantas mudanças sociais e culturais as escolas parecem não acompanhar esse ritmo, ficando presas aos moldes tradicionais de representações culturais, as datas comemorativas e/ou reproduções engessadas de um currículo geral, que são sem dúvida as que mais chamam a atenção dentro do espaço da escola, pois a experiência de vida do aluno, muitas vezes, não é levada em conta.

Nesse sentido, buscou-se descobrir os reais motivos da perda de interesse dos sujeitos em participar de atividades de grande importância para sua própria formação ao longo da vida, com o intuito de compreender as causas que vêm influenciando no distanciamento dos sujeitos nas atividades culturais adormecidas, que ao longo do tempo tornam-se mais visíveis no espaço escolar.

As possibilidades e perspectivas do uso da história local no cotidiano escolar propiciou despertar a capacidade dos professores de levar em consideração os saberes e práticas cotidianas dos alunos ao realizar o planejamento das atividades escolares. Para isso, foi proposto por meio de oficinas e seminários temáticos oferecidos aos professores do município da PARFOR. conhecer e

regatar as narrativas históricas sobre Nova Redenção, tomando como referência a memória local e os importantes fatos históricos do desenvolvimento da cidade ao longo do tempo; analisar álbuns de famílias de Nova Redenção, no intuito realizar uma história comparativa entre o que sobreviveu do passado e o tempo presente; apresentar os diferentes elementos dos mapas, bem como as principais formas de elaboração das representações espaciais, para que possam “observar e registrar” lugares conhecidos que fazem parte da história local da cidade. Construir e realizar nas escolas oficinas de caráter pedagógico com os discentes para que possam conhecer as direções, localizar-se, ler os símbolos de uma legenda, interpretar um mapa da sua localidade.

Nessa perspectiva, podemos apontar a importância da cultura e da História Local dentro do espaço social, ao mesmo tempo em que se identificam algumas das grandes problemáticas atuais na escola, envolvendo questões como falta da valorização da cultura no espaço escolar. Percebe-se que, no decorrer dos tempos, os alunos do ensino fundamental têm se distanciando cada vez mais dos elementos culturais de suas localidades, chegando inclusive a perder a oportunidade de desenvolver habilidades que possam contribuir na formação dos mesmos como sujeito numa sociedade contemporânea.

Para que a escola implante atividades da cultura local dentro das propostas pedagógicas é necessário respeitar a história de vida de sua localidade, levando em consideração seus valores, o conhecimento produzido na convivência do dia a dia com a escola e a comunidade local, uma vez que a função da escola é garantir a educação que oriente os sujeitos no sentido de capacitá-los a formar sua consciência histórica. Deste modo, torna-se importante pensar a cultura no processo de enunciação dos sujeitos, no “entre lugar” cultural a partir das múltiplas temporalidades em um espaço de valores distintos em que tudo pode ser aprendido fora da frase (BHABHA, 1998).

Assim, foi possível constatar que o maior desafio para implantação de atividades culturais dentro do espaço escolar está em ressignificar os conteúdos curriculares, além de oferecer uma formação continuada aos professores, visando, assim, mobilizar todos os envolvidos no processo educativo, como pais, alunos, comunidade local e profissionais que atuam na escolar, para realizarem uma reflexão a respeito das ações educativas que vêm se perpetuando ao longo dos tempos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (coordenadores). **Usos & abusos da história oral** – 8. Ed – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 9.
- BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**/Secretaria da Educação do Estado da Bahia.– Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 484.
- BAKTIN, 1997 apud: MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2^a ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **Saeculum – Revista de História**: João Pessoa, 2006.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir au savoir enseigné. Grénoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2^a. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DEVELAY, M. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. **Cadernos IG/UNICAMP**, Campinas, v 6, n. 1, 1995.
- FILHO, Roper Pires de Carvalho. Ensino de história: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 4, núm. 2, julho-diciembre, 2012, pp. 82-10. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012082>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo, SP, Paz e Terra.1992.
- GERMINARI, Geysa Dongley. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino da História. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012.
- GIROUX, Henry & SIMON, Roger. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 99.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, Fernanda de Souza. Espaços e Dimensões da Prática Educativa uma Experiência de Visita de Campo na Escola Inkiri. **Anais do XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON)**. São Cristóvão/SE, v. 14, n. 10, p.113, set.2020. DOI:10.29380.

MAGALHÃES, Leandro H. ZANON, Elisa R. BRANCO, Patrícia M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6. Ed – São Paulo: Contexto, 2007, p. 18.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997, p.27. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11226/6341>. Acesso em 20 de jan de 2021.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17--36.36.

RODRIGUES, Maria Rocha. **Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

SANTANA, Rejane Oliveira; CRUZ, Rita de Cássia Jesus da; SOUZA, Sandra Lima de Oliveira; ALVES, Zilda Souza de Freitas. **Cultura Local e Escola: Contribuições do ensino da cultura local dentro das propostas pedagógicas**. Nova Redenção – Ba, 2017. (Monografia de graduação) Programa de Formação de Professores Plataforma Freire, Universidade do Estado da Bahia.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. **Recriando histórias de Campina Grande do Sul**. Curitiba: UFPR/PMCGS, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 54-66.

SILVA, Marcos A. da. **Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural** -- contra o contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.


SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.


SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

12 *A Escola e a Produção Cultural: o Brincar nas Práticas em Instituições de Educação Infantil*

Janice Anacleto Pereira dos Reis

 <https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>

 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) 2011-2016; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, PPGEd/CH/UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade (2017-2019), sob orientação da professora Dra. Kátia Patrício Benevides Campos. O presente estudo teve por fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq e o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil/FAPEI. Atualmente, professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil- UA EI/UFCG. As áreas de interesse são: O brincar na educação infantil, Teorias da aprendizagem; Práticas pedagógicas na educação infantil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>.

 janiceanacletols@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A entrada da criança na cultura se dá na ação do brincar. Brincando, ela ressignifica a cultura, expressa valores, normas, comportamentos, crenças, entre outros elementos compreendidos pelo adulto como sinais de desenvolvimento e aprendizagem. Desta maneira, é na brincadeira (manifestação da ação do brincar) que a criança, sozinha ou com pares participa da vida social, tanto contribuindo para a produção cultural dos adultos quanto produzindo uma cultura infantil ímpar, única e singular (BROUGÈRE, 2010; CORSARO, 2011).

Na Educação Infantil¹, o brincar constitui-se como direito da criança atrelado à cidadania (BRASIL, 1988) previsto nos eixos as interações e a brincadeira dos documentos a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017). Esses eixos são estruturantes para as práticas pedagógicas na educação infantil, as quais devem ser flexíveis em relação aos eventos e horários da rotina nas instituições.

Nesse sentido, as práticas na creche e pré-escola devem garantir para as crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir do brincar e da brincadeira experiências sensoriais, expressivas e corporais que contemplem todas as linguagens infantis, mediante diferentes espaços das instituições, acesso e disponibilidade de objetos, brinquedos e instruções para que esses sujeitos possam se desenvolver e elaborar experiências² significativas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RINALDI, 2019).

Esse texto, fruto de um recorte de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, entre 2017 e 2019, reflete sobre as práticas pedagógicas na educação infantil no âmbito do brincar no município de Lagoa Seca-PB.

Lagoa Seca está localizada na zona do agreste paraibano, entre as coordenadas 27° 17'09" de latitude Sul e 48° 55'17" de Longitude Oeste, a 139,6 km via BR 230, de distância da capital do estado, João Pessoa. Com temperatura anual em torno dos 22° C que variam entre 17°C e máximas de 30° C, apresentando clima tropical úmido, a agricultura familiar é a principal atividade

¹ Educação Infantil com iniciais em maiúsculas referimo-nos à etapa. Com iniciais em minúsculas, à educação dos sujeitos que compõem esta etapa.

² O que toca e atravessa o sujeito (LARROSA, 2002).

econômica do município (SANTOS, 2007). Com área de 109,3 km², segundo dados do último IBGE (2010), tem em torno de 25.900 habitantes, destes, 10.585 habitantes estão na zona urbana e 15.326 habitantes na zona rural.

A pesquisa teve como objeto de estudo as práticas de seis professoras, de duas creches de Lagoa Seca-PB, uma da zona urbana e outra da zona rural do município, sobre o brincar na educação infantil, bem como o conhecimento das professoras sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola. Para essa discussão, tomou-se o brincar para a produção cultural infantil, tendo como referência a cultura adulta nas práticas pedagógicas de instituições de educação infantil.

Na creche localizada na zona urbana, pesquisamos as professoras denominadas por nós de A, B, C e D. Professora A com o grupo 1 (crianças de três anos de idade); professora C com o grupo 2 (crianças de quatro anos de idade); e professora D com o grupo 3 (crianças de cinco anos de idade). Nessa mesma instituição, pesquisamos a professora B com o grupo 1, o mesmo grupo investigado no turno da manhã. Na creche localizada na zona rural, pesquisamos as professoras E e F. Professora E com o grupo 4 (crianças de aproximadamente dois anos de idade) e professora F com o grupo 5 (crianças de três anos de idade).

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se dá a partir dos significados humanos sobre um dado evento e, nesse caso, sobre os significados das professoras sobre o brincar na educação infantil (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os procedimentos utilizados foram a observação e a entrevista semiestruturada.

As observações permitem que os fatos sejam percebidos diretamente pelo pesquisador (GIL, 2008). Nesse sentido, observamos cinco grupos de educação infantil de duas creches de Lagoa Seca-PB. Cada grupo contemplou quatro observações, tanto nas salas para compreendermos as práticas das professoras com o brincar nos grupos que atuam quanto nos momentos mais livres das crianças no recreio, para identificarmos os modos de brincar mais recorrentes entre elas.

Utilizamos, ainda, a entrevista semiestruturada com as professoras pesquisadas, por corresponder a um esquema flexível capaz de possibilitar realizar adaptações, necessárias durante as entrevistas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para documentar as observações e entrevistas utilizamos o diário de campo, as fotografias, as filmagens e gravações em áudio, cujos registramos nos-

sas idas à campo, os acordos impressões, entre outros episódios importantes na pesquisa. As fotografias e as filmagens nos proporcionaram registrar eventos que chamaram nossa atenção, envolvendo as professoras e a crianças na relação com o brincar (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). As gravações em áudio foram utilizadas durante as entrevistas com as professoras como modo de auxiliar a documentar momentos que transcendem anotações (CRUZ NETO, 1994).

Para análise dos dados, valemo-nos do método Núcleos de Significação, que objetiva aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos. As etapas desse método se dividem em: a) Levantamento dos pré-indicadores; b) Sistematização dos indicadores; e c) Construção dos núcleos de significação. A primeira etapa consiste nas informações apreendidas no campo de pesquisa referente às observações e entrevistas. A segunda etapa é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos no diário de campo, nas entrevistas transcritas, gravações em áudio e filmagens. A última etapa é a construção dos núcleos de significação que é a síntese das categorias aprendidas, a partir das etapas anteriores (AGUIAR; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A pesquisa revelou que as professoras contribuem para a produção cultural infantil no âmbito do brincar e da brincadeira, quando buscam garantir para as crianças a sobrevivência social de folguedos folclóricos³ de um grupo cultural ou de uma geração, tais como: as brincadeiras tradicionais (amarlinha, passa-anel, empinar pipa, pião, do saco, entre outras) e de cantigas de rodas, bem como, quando elas valorizam e até incentivam às crianças determinados valores, crenças, normas ou comportamentos culturais. Outra questão foi à compreensão das professoras, do brincar, como modo de auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o que nos pareceu provável intenção de preparar as crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A partir dos resultados do estudo, pretende-se discutir a respeito da contribuição das professoras pesquisadas para a produção cultural infantil, no âmbito do brincar e da brincadeira no contexto de duas creches do município de Lagoa Seca-PB.

3 Quaisquer formas de expressão, comunicação ou compreensão da realidade de um povo, podendo ser explicitadas em: cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, parlendas, contos, provérbios, entre outras (FERNANDES, 1979).

2 A ESCOLA, A CRIANÇA E O BRINCAR COMO PRODUÇÃO CULTURAL

A cultura compreende sistemas simbólicos que definem a humanidade, incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes, atitudes e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Trata-se de uma criação acumulada que perpassa gerações e o adulto é o principal agente de referência da criança na cultura de origem. Nesse contexto, a escola enquanto instituição de educação formal tem por função contribuir para a construção de sujeitos sociais, desenvolvendo neles, a humanidade pessoal, a partir de valores culturais, quer dizer, modos de conhecer, saber, valorizar, dar significados, se comportar e o fazer de cada sociedade que torna possível e respeitosa a vida em comum (GONZÁLEZ, 2005). Sendo assim, devido à frequência com que ocorrem os encontros infantis na escola, esta deve valorizar e contribuir para a produção do patrimônio cultural de um povo ou de uma geração.

Nessa perspectiva, o brincar e a brincadeira compõem a principal forma de expressão cultural infantil. Brincando, a criança aponta, gesticula, dialoga, escolhe objetos e brinquedos, ações estas que revelam diferentes manifestações culturais. É na brincadeira que a criança sozinha ou com pares compartilha a vida social, não pela repetição precisa de ações, ou seja, de valores, crenças ou normas de comportamentos que viu ou ouviu dos adultos, mas porque amplia essas ações ao seu modo e interpretação, colaborando ainda, para a perpetuação de um patrimônio cultural, a exemplo, dos folclóricos (CORSARO, 2011; KISHIMOTO, 2011; VIGOTSKY, 1991).

Para além da contribuição cultural, o brincar é um direito da criança que somente passou a ser discutido em meados do século XX por diversas entidades da sociedade civil, especialmente, na década de 1959, a partir da elaboração do documento Declaração Universal dos Direitos da Criança, que inspirou diversas ações no mundo em prol da criança no final do século XX e início do século XXI.

No cenário brasileiro, a década de 1990 constitui marco importante com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, evidenciando, desta maneira, o brincar como direito da criança, incorporado à cidadania, do mesmo modo que o direito dela à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência, à interação com outras crianças, entre outros (BRASIL, 1988, 1996).

Diante disso, as propostas pedagógicas na Educação Infantil devem se nortear pelos eixos as interações e a brincadeira, de modo que a criança seja o centro do planejamento curricular, o que não significa minimizar a figura do professor/a no processo educativo, uma vez que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, simultaneamente, a partir de sentidos que elabora sobre si, a natureza e a sociedade, mediante as interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. É relevante, portanto, que as vivências da criança na Educação Infantil contemplem atividades sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla e a expressão dos seus desejos por meio das diversas linguagens (gestual, dramática, musical, plástica, verbal entre outras.) (BRASIL, 2009, 2017). Por meio de diferentes vivências nas instituições, a criança poderá constituir experiências significativas que poderão reverberar tanto nos próximos níveis da educação, quanto na vida delas.

Um fazer pedagógico potente na dimensão do brincar com a criança se constitui, ainda, pelo respeito às singularidades e à diversidade cultural presente nos modos que se constituem as diferentes infâncias, modos estes, que se manifestam na brincadeira. É, pois, crucial que os espaços nas instituições de educação infantil sejam convidativos, elaborados e organizados para a criança, de maneira que os objetos estejam sempre ao seu alcance e que ela possa, a partir deles, criar formas próprias de brincar, pois quanto mais o brincar for pensado e incorporado às práticas que ocorrem na escola, mais poderão acontecer situações que possibilitem aos adultos perceberem a produção cultural infantil (BARBOSA, 2009; GUIMARÃES, 2009; HORN, 2004; STACIOLLI, 2013).

Nessa dimensão, discutimos a seguir, sobre a produção dos dados produzidos na pesquisa, na perspectiva do brincar e da brincadeira nas práticas pedagógicas de professoras no âmbito de duas creches de Lagoa Seca-PB.

2.1 Práticas pedagógicas: como as professoras contribuem para a produção cultural?

Os docentes da etapa da Educação Infantil têm função importante na mediação da relação entre os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos produzidos e valorizados socialmente pela cultura.

No contexto das professoras pesquisadas, observamos que estas contribuem para a produção cultural no brincar de diversas maneiras nos grupos que atuam, dentre as quais destacamos: a) os folguedos folclóricos na di-

menção das brincadeiras tradicionais e cantigas de rodas; b) pela valorização das professoras de dados valores, crenças, normas ou padrões de comportamentos culturais, que reverberam no brincar e na brincadeira; e c) o brincar como modo de preparar as crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na cultura brasileira, diversos folguedos folclóricos são bastante evidenciados entre adultos e crianças, nos mais diversos espaços sociais, em clubes, parques e, sobretudo, na escola.

A professora E, do grupo 4, de mãos dadas com as crianças organizou uma roda, a qual a pesquisadora é convidada para participar. Na ocasião, todos giravam enquanto que, com ajuda de uma caixa de som cantavam: “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar”. A brincadeira terminou com todos deitados no chão (Diário de Campo, 22/03/2019).

A ciranda de roda é um folguedo folclórico que, em algumas versões, termina com a queda dos participantes ao solo. Trata-se de uma forma de brincar que, além de proporcionar prazer e diversão, resgata formas culturais de ser dos sujeitos que dizem muito sobre os contextos de determinadas épocas. De acordo com Fernandes (1979), as cantigas de roda são folguedos folclóricos, cuja forma mais comum é a roda simples em que crianças e adultos se movimentam e cantam, simultaneamente. Os folguedos folclóricos representam e complementam a produção cultural de um povo ou de uma geração.

Durante o recreio na creche da zona rural, as professoras reúnem todos os grupos de crianças para uma roda coletiva no pátio. Um chapéu de palha complementava a brincadeira. Com ajuda das professoras, as crianças iam passando o chapéu pelas cabeças enquanto tocava a música: “pula a fogueira iá iá, pula a fogueira iô iô, cuidado para não se queimar, pois essa fogueira” e de repente, a música parava de tocar. Nesse momento, a criança que estivesse com o chapéu sobre sua cabeça teria que ir ao centro da roda e executar uma ação sugerida pelo grupo. Algumas crianças tinham que pular de um pé só, outras que dar uma gargalhada e, assim até a brincadeira terminar (Diário de Campo, 29/03/2019).

As cantigas de rodas são folguedos folclóricos que compõem o patrimônio cultural brasileiro, sendo perpetuadas entre as gerações e, por isso, não se sabe ao certo sua origem. No folguedo brincadeira de roda, observamos que objetos do contexto cultural dos sujeitos complementam a atividade entre crianças e professoras. É o caso do chapéu de palha, artefato que faz parte

da cultura nordestina. Com isso, amplia-se a composição dos folguedos de modo que as localidades vão, paulatinamente, se conectando ao global, ainda que os sujeitos possuam subjetividades.

Nesse contexto, segue relato de entrevista da professora D, quando questionada a respeito da frequência das brincadeiras tradicionais na instituição e em sua prática.

[...] Infelizmente é mais na época do folclore porque acaba que a rotina né? Tão puxada em creche que fica muita coisa que a gente quer fazer e não pode [...] mas quando chega o mês do folclore vamos resgatar as brincadeiras de bolinha de sabão, pipa, bolinha de gude [...] essas brincadeiras a gente ensina, a gente brinca. A gente faz circuito de brincadeiras, tem momentos de socialização uma vez por semana no horário da manhã e uma vez por semana no horário da tarde. É nesses momentos que a gente faz algumas brincadeiras. Brincadeira, da cadeira, corrida do saco [...] (Entrevista, 01/04/2019).

A abordagem das brincadeiras tradicionais em períodos específicos do ano ou em datas comemorativas, neste caso, o folclore, comemorado no mês de agosto ou em momentos pontuais nas práticas pedagógicas, revela uma insipiente compreensão da professora do potencial e da riqueza cultural dos folguedos folclóricos, bem como do direito da criança ao acesso a esses elementos, estes, imprescindíveis para o seu desenvolvimento integral (cultural, afetivo, cognitivo, social, físico, entre outros).

Apesar de serem poucos explorados na rotina das creches há certo reconhecimento e valorização dos folguedos pelas professoras como descrevemos em relato de entrevista.

Eu fui criada na zona rural e eu gosto muito das brincadeiras antigas. Você pode ver que as brincadeiras das crianças de hoje, que vêm da zona rural, não são como as brincadeiras das crianças de antigamente. A gente tem que está incentivando para brincar de roda, bola, de corda [...] (Entrevista, Professora B, 20/03/2019).

Para além da valorização das brincadeiras tradicionais, essa professora deixa transparecer tanto sua origem cultural, de sujeito proveniente do contexto rural, quanto sua relação afetiva com as brincadeiras tradicionais o que, talvez, fortaleça sua apreciação pelos folguedos folclóricos. A insatisfação ao perceber que as brincadeiras tradicionais estão quase ausentes do repertório

das brincadeiras das crianças é outra questão que parece estimular a busca dessa professora pela preservação cultural dos folguedos folclóricos. Percebemos, assim, o quanto o adulto pode contribuir e influenciar a produção cultural infantil por meio da brincadeira, especialmente, para a sobrevivência social dos folguedos folclóricos.

O adulto é central no processo de emersão da criança na cultura. A partir de sua influência, a criança acessa padrões de comportamentos, valores e crenças do entorno por meio de diversos artefatos culturais. Nesse sentido,

Há leitura diária de livros de literatura infantil e paradidáticos na rotina da sala do grupo 4, geralmente, no horário das 13h. Os paradidáticos são os mais utilizados pela professora, talvez, pelos princípios morais ou pelo baixo custo financeiro, em relação aos livros de literatura infantil. Na leitura de hoje, o paradidático escolhido, ressalta a importância da caridade entre os humanos, a partir da doação de alimentos e bens materiais para as pessoas que precisem. Ao término da leitura, a professora destacou a importância das crianças não gritar, bater nos colegas, quebrar brinquedos nem riscarem carteiras (Diário de Campo, 25/03/2019).

Os princípios morais são aspectos importantes, uma vez que orientam os processos de convivência entre os sujeitos em sociedade que segundo Marcondes (2010) referem-se às leis universais que definem deveres os quais devem se aplicar a todos os indivíduos em qualquer circunstância. A questão que destacamos é que não devemos confundir livros de literatura infantil com paradidáticos. A literatura infantil é a arte das palavras, manifestação de sentimentos, sensações e impressões que provocam deleite (NINFA, 2009), enquanto que os paradidáticos utilizam a ficção para transmitir uma mensagem ao final da leitura, a exemplo, de ensinar não ter medo de escuro, preservar a natureza ou certos preceitos morais (AZEVEDO, 1999). Sendo assim, cada um desses materiais possui especificidades, os quais, antes de serem disponibilizados para as crianças devem ser cautelosamente problematizados pelos/as professores/as.

Percebemos, ainda, a presença da religião cristã como elemento que aparece nas práticas das professoras pesquisadas, como possibilidade de perpetuação de princípios entre as gerações. A oração do Pai Nosso está em diferentes períodos da rotina das creches investigadas, desde a entrada das crianças nas instituições até os momentos de alimentação delas.

Junto à professora D e as crianças do grupo 3, sentei-me no chão. Eram mais ou menos 07 horas e 30 minutos da manhã, quando a professora iniciou uma oração Pai Nosso, com as crianças, em agradecimento a Deus pelo alimento, pela escola e pela família. O momento foi sucedido por pedidos de saúde, perdão pelos pecados e orientação para comportamentos ligados à obediência das crianças à família e às professoras (Diário de Campo, 28/03/2019).

Claramente, a religião cristã é modo de orientar a moral humana em nossa sociedade e, especialmente, das crianças dessa creche. Com isso, a escola pública como instituição laica (BRASIL, 1988) fica sob a ingenuidade da professora que, ao delegar para entidades superiores valores, comportamentos e certas condutas humanas, parece ignorar que essas questões são construídas no âmbito social e cultural. Além do que, seguir ou não um credo religioso, no Brasil, é algo opcional dos sujeitos que se deve resguardar a vida privada e não pública.

As professoras ainda destacaram que percebem que, nas brincadeiras das crianças, elas imitam suas ações e formas de falar de se expressar.

Quando você não faz um direcionamento da brincadeira [...] você vê que a criança ao brincar com a outra criança lhe imita como professora. Pegar as cadeirinhas. Se você for uma professora agressiva ela vai se espelhar em você, apontar o dedo para os coleguinhas: “Fique quieto, menino! Não faça isso! Que cor é essa? Que número é esse? Menino fique de repouso!” [...] (Entrevista, Professora A, 20/03/2019).

Bastante clara a percepção da professora em relação à apropriação cultural da criança, a partir do universo adulto, principalmente, no espaço escola, onde ela aponta que, por meio da brincadeira, as crianças expressam as práticas pedagógicas. Salientamos que nosso objetivo não é discutir concepções de práticas, no entanto, a fala da professora a respeito de perceber que as crianças reproduzem suas ações nas brincadeiras, nos revela um pouco sobre sua concepção de criança e educação infantil. Esta, muito semelhante aos modos operantes no Ensino Fundamental, focando em conteúdo e, nesse caso, para que a criança reconheça letras e números. Na Educação Infantil, não se trata de negar esses conhecimentos à criança, a questão é como é proposto para ela, pouco articulado às outras linguagens e ao contexto cultural e social delas, bem como não coloca a criança como sujeito ativo e protagonista nas propostas.

Sobre a afirmação da professora que a criança a imita nas brincadeiras, estudos de Corsaro (2011) revelam que se trata não de uma imitação, mas de uma reprodução interpretativa do universo adulto que se reflete na brincadeira, uma vez que a criança, enquanto sujeito ativo no mundo, contribui ativamente para a produção e mudança cultural. Sendo assim, a criança afeta e é afetada, simultaneamente, pela cultura.

O atravessamento das concepções das professoras de criança, infância e educação infantil, possivelmente, atreladas para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, é outro aspecto recorrente na pesquisa. Muito embora as creches investigadas estejam situadas em contextos culturais distintos, uma na zona rural e a outra na zona urbana, observamos certas similaridades nos modos de organização da rotina das instituições, no planejamento e nas propostas pedagógicas. Vejamos relato diário de campo.

A organização curricular, o planejamento pedagógico, a rotina, os horários para o brincar mais livre das crianças no recreio, cerca de 30 minutos, bem como os dias letivos semanais, entre outros aspectos nos revelam que apesar das creches estarem localizadas em contextos culturais distintos, uma na zona urbana e a outra na zona rural do respectivo município pesquisado, as práticas não contemplavam as especificidades culturais das instituições e da vida dos sujeitos. Além do que, as professoras despercebem o brincar como modo de conhecermos mais sobre a criança, uma vez que percebemos a brincadeira associada ao ensino de conteúdos (letras, números e cores) ou para o desenvolvimento físico das crianças (lateralidade, coordenação motora, entre outros) (Diário de Campo, 22/03/ 2019).

Há certo desconhecimento das professoras das creches pesquisadas sobre as questões que regem a Educação Infantil, ao desconsiderarem os pressupostos sobre a flexibilidade na organização do currículo, das rotinas, bem como das propostas e práticas pedagógicas que devem ser alinhadas ao contexto cultural dos sujeitos, sobretudo, concernente às populações do campo (BRASIL, 2009; SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) e a conexão mútua entre as linguagens da criança.

[...] Se você trabalhar vogais, uns jogos de boliche, números com algum brinquedo, cores, formas geométricas, a criança vai ter uma facilidade maior para aprender [...] aquele conteúdo que se você fosse mostrar só no papel, ela poderia nem olhar direito e pintar qualquer coisa né? [...] questão de cores, pesado, leve, números, formas geométricas, tudo.

Com isso, a criança vai ver o conteúdo. Ela vai aprender na prática, no dia a dia [...] (Entrevista, professora E, 26/03/2019).

Tal prática apresenta tímida relação entre as áreas do conhecimento, principalmente, no que diz respeito à matemática, aparentemente, voltada para o reconhecimento das crianças de figuras geométricas e números, ao invés de oportunizar para elas, em torno dessa área, vivências baseadas nas interações cotidianas. Outro aspecto é que, na Educação Infantil, sobretudo, com crianças desse grupo, com dois anos de idade, que têm o corpo como principal instrumento para experimentar e aprender mais sobre o mundo há por parte da professora, certa resistência à expressão corporal das crianças nas atividades, especialmente, nas plásticas. A professora parecer supor que o aprendizado e o desenvolvimento infantil só poderão ocorrer com a mediação direta dos adultos. Como isso, o potencial de sujeito ativo da criança parece ser desconhecido.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como local de ensinar coisas para as crianças, principalmente, as linguagens valorizadas socialmente como a linguística para a decodificação (ensinar a criança a ler) e a codificação (ensinar a criança a escrever) (SOARES, 2020) e a matemática com fins do reconhecimento dos números e formas geométricas pelas crianças. A linguagem corporal também se revelou alvo de investimento intelectual pelas professoras nas atividades, permeadas pelo brincar.

O brincar [...] trabalha essa questão de concentração da criança né? [...] tem que ter aquele equilíbrio, vai encaixar a pecinha né? [...] é coordenação motora né? Psicomotricidade, uma infinidade de objetivos (Entrevista, Professora E, 26/03/19).

Há o reconhecimento pela professora da importância dos brinquedos de peças de encaixe que subsidiam o movimento corporal da criança. Atividade esta que, para ela, explora a coordenação motora infantil, sobretudo, pelos movimentos das mãos. Essa professora, talvez, não se atente para a riqueza do brincar simbólico presente nas peças de encaixe, relacionado ao contexto das crianças. O brincar simbólico refere-se à utilização ou substituição pela criança de um objeto por outro, exemplo, uma caixa de papelão, tem por função simular um carro de corrida. Nessa brincadeira, as ações da criança são orientadas pela cultura (VIGOTSKY, 1991).

Outro aspecto é que o brincar revela-se na prática dessa professora, mais como ação fragmentada para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento

em dadas linguagens (linguagem corporal) do que como atividade que deve compor mutuamente, as vivências no âmbito das mais distintas linguagens e áreas do conhecimento humano. Associar o brincar somente em prol das linguagens linguística, matemática e quando muito para a corporal revela-nos concepções resquícios de formas de educação da idade média que visavam o aprendizado das crianças, pela repetição das letras e números.

As professoras pesquisadas reconhecem o brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil no âmbito das linguagens corporal, matemática e linguística. Por outro lado, elas parecem desconhecer a importância da relação do brincar com outras linguagens, pictórica, plástica, dramática, musical, entre outras que revelam a criança como sujeito produtor de cultura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o principal espaço social onde as crianças se reúnem para brincar e, portanto, aprender, se desenvolver e produzir culturas. Compreender o brincar como linguagem e forma de constituição da criança, enquanto sujeito histórico e social, é importante e impele à escola a função de ser agente ativo no processo educativo.

Por vezes, deparamo-nos com pesquisas que revelam concepções e práticas de professores/as da Educação Infantil atreladas ao Ensino Fundamental, muitas vezes, mecânicas, pautadas na repetição de conteúdos pela criança e descontextualizadas da vida e da realidade delas. Concepções e práticas como estas muito se assemelham às que predominavam no século XVI, na idade média.

No contexto brasileiro, foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, cujas práticas devem ser norteadas pelos eixos as interações e a brincadeira, buscando possibilitar às crianças vivências éticas, estéticas e culturais que explorem elementos sensoriais, expressivos e corporais, mediante a movimentação ampla e valorização das múltiplas linguagens infantis (BRASIL, 1988, 1996, 2009). A partir de então, intensificaram-se, no país, pesquisas no âmbito da educação infantil.

Nas práticas das professoras das instituições pesquisadas, observamos que os folguedos folclóricos se revelaram como maneira de resgatar cantigas de rodas e brincadeiras tradicionais tais como: amarelinha, empinar pipa, jogar pião, passa anel, entre outras.

Apesar do importante reconhecimento dos folguedos folclóricos pelas professoras como expressão cultural, evidenciamos que estes se restringem a períodos específicos do ano ou da rotina das instituições. Com isso, os folguedos não transcendem o viés da diversão das crianças, nem tampouco são reconhecidos efetivamente, como elementos de produção cultural de um povo ou de uma geração e, portanto, relevantes em todas as atividades das instituições.

Outro aspecto evidenciado é que artefatos culturais como livros paradidáticos revelaram-se nas práticas pedagógicas, como orientação de condutas das crianças nos respectivos grupos de educação infantil, para os cuidados delas com o patrimônio público (carteiras, mesas e paredes da escola) e respeito aos princípios do Cristianismo mediante orações na sala.

Ademais, os contextos cultural e social das crianças pouco atravessam as práticas pedagógicas, de modo que, especialmente, na creche da zona rural, cujas vivências dos sujeitos são, geralmente, marcadas por questões de plantio e colheita de alimentos, criação de animais, entre outras, pouco se manifestam no currículo da instituição e nas práticas das professoras. As crianças passivas no processo educativo, sobretudo, nas propostas pensadas pelos/as professores/as para elas.

Nas instituições pesquisadas, observamos ainda, práticas que atrelam o brincar mais como possibilidade metodológica, para o ensino e reconhecimento de letras, número e formas geométricas pelas crianças, bem como para o desenvolvimento delas de aspectos como coordenação motora, lateralidade e equilíbrio, do que como direito e linguagem infantil, fundamental para o desenvolvimento integral e produção cultural dos sujeitos.

Em síntese, as professoras pesquisadas contribuem para a produção cultural no âmbito do brincar, mediante: a) resgate dos folguedos folclóricos; b) utilização de livros paradidáticos que podem contribuir na manutenção de valores, crenças e comportamentos socialmente aceitos pela cultura, inclusive, relacionados ao Cristianismo; c) concepções historicamente produzidas de educação que predominavam na idade média, a partir de modos de organização da instituição escola, com foco na memorização e repetição. Aspectos estes que atravessam a educação infantil na contemporaneidade brasileira.

Mais do que a repetição mecânica dos folguedos, de propostas pautadas no reconhecimento das letras e números pela criança ou para o desenvolvimento corporal infantil, bem como ampliar princípios morais e éticos das crianças, nós, profissionais da Educação Infantil, temos que auxiliá-las por

meio do brincar, tanto a se desenvolverem integralmente quanto a compreenderem os significados produzidos socialmente, de modo que possam elaborar seus próprios sentidos sobre o mundo.

Brincando, a criança desenvolve-se nos âmbitos cognitivo, afetivo, cultural e social, uma vez que as vivências construídas na etapa da Educação Infantil, especialmente, nos momentos de brincadeira, são essenciais para potencializar a elaboração de experiências que poderão reverberar tanto nas próximas etapas da educação quanto na vida dos sujeitos.

É imprescindível práticas que reconheçam e fortaleçam a produção cultural. A brincadeira, nesse sentido, muito revela sobre a criança, seus diferentes modos de vida, valores, crenças, enfim, jeitos de olhar o mundo e de se relacionar consigo e com o outro. Compreendendo isto, a educação infantil impele práticas articuladas pelas experiências e saberes da criança no grupo de origem, que se formulam, principalmente, no contexto familiar.

Nessa perspectiva, precisamos repensar o brincar na rotina das instituições de educação infantil, de maneira que as diversas linguagens infantis (dramática, musical, linguística, plástica, entre outras) se articulem a todas as atividades da instituição, inclusive, com as crianças que fazem parte de grupos culturais, historicamente banalizadas pela sociedade, como os sujeitos do campo, com alguma deficiência, negros/as, indígenas, entre outros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pep/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan.mar.2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jan.2018.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!. **Revista Presença Pedagógica**, v. 5, n.25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec>.

gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 01 dez. 2018.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago.2018.

BRASIL. Lei n. 9.394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago.18.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 22 de dezembro 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 5. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago.2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão Brasileira adaptada por Gisela Wakkop.8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (org.). Petrópolis: Vozes, ed. 23. p.51-66. 1994.

DECLARAÇÃO, **Declaração Universal dos direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: <https://www.mpam.mp.br/attachments/article/2251/DECLARA%C3%87%C3%83O%20UNIVERSAL%20DOS%20DIREITOS%20DA%20CRIAN%C3%87A.pdf>. Acesso em: 15 Set. 20

EDWARDS, Caroyrn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul Ltda, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade São Paulo**. 2. ed. rev. pelo autor. Petrópolis: Vozes, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernandez; DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **Cadernos de Antropologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Patrícia Corsino (org.). Campinas: Autores Associados, 2009. p. 93-103. (Coleção educação contemporânea).

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 23 mar. 2018.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Tizuko M. Kishimoto (org.). 14 .ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Bondía J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, jan/abr, p.19-28. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-45.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

NINFA, Parreiras. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 17-24.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ÂNGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-am Enfermagem** 2005. Setembro-outubro; 13(5): 717-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf> . Acesso em: 08 ago.17.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.


STACIOLLI, Giafranco. Um método de trabalho. In: **Diário de acolhimento na escola da infância**. Coordenação traduzida de Ana Lúcia Goulart. Revisão técnica de Maria Carmem Silveira Barbosa. Colaboração na revisão técnica de Sueli Amaral


Mello. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY. Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores L/S. Vigotsky: organizadores Michael Cole et al. Tradução: José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

13 *O Planejamento Participativo e as Relações com os Saberes: Narrativas de Crianças na Educação (Física) Infantil*


Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira


 <https://orcid.org/0000-0002-7100-5138>


 Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Substituta de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza. Estuda questões de gênero e educação física escolar. Participante do Eixo de Pesquisa Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 emmanuellecys@gmail.com


Cyntia Emanuelle Souza Lima


 <https://orcid.org/0000-0003-3247-0907>


 Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Educação Física pelo Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Estuda questões de gênero e educação física escolar. Participante do Eixo de Pesquisa Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 cyntiaeslima@gmail.com


Luiz Sanches Neto


 <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>


 Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutor em Educação pela Unesp. Coordenador de Núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES e do Eixo de Pesquisa – Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos – Saberes em Ação.

 luizitosanches@yahoo.com

Luciana Venâncio

 <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

 Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da Residência Pedagógica da CAPES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS.

 luciana_venancio@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Escola Municipal Professora Maria Liduina Correa Leite está situada em um bairro de Fortaleza, capital do Ceará. Sua história se constrói a partir da ação comunitária de uma mulher, chamada Dona Graça, e de um padre da congregação católica na região, que surge com o êxodo rural. Dona Graça e o padre conheciam a secretária de Educação na época, a professora Maria Liduina Correa Leite, a quem recorreram para a concretização de uma escola no local. Da parceria entre eles(as), a escola foi fundada com o nome da secretária e a sua idealizadora, Dona Graça, tornou-se diretora por muitos anos. Sua história persiste ainda na memória dos(as) moradores(as) do bairro e nas transformações que afetam a comunidade, como o contexto social e o índice de desenvolvimento humano (IDH) baixo. Em 2020, houve um reconhecimento financeiro – com o primeiro lugar no Prêmio Municipal de Gestão Escolar – com metas de sustentabilidade na aprendizagem, social, administrativa-financeira e infraestrutura. Hoje, a escola tem dois anexos com turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A instituição moldou-se aos ensejos da Secretaria de Educação, atendendo apenas a dois níveis da educação básica com professoras formadas nas áreas de pedagogia, psicomotricidade e educação física. Daremos um foco no primeiro nível, mais especificamente nas experiências de mo(vi)mentos de ensino e de aprendizagem na e com a educação física (VENÂNCIO, 2014). A educação infantil é obrigatória para bebês e crianças de até cinco anos e 11 meses, conforme a Lei – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996). De acordo com a LDB, a educação física é componente curricular obrigatório na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A Resolução nº 412 (de 2006) do Conselho de Educação do Ceará trazem em seu artigo 6º,

§ 1º A Educação Física, sob a forma de recreação, será ministrada na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental por professor polivalente, de nível superior ou médio na modalidade normal, ou em curso de graduação em Pedagogia (p. 3).

O sancionamento da Lei Ordinária nº 10.025 (de 2013) estabelece a educação física nos currículos da educação infantil em escolas públicas ou privadas da capital cearense. Contudo, há um número reduzido de escolas com professores(as) de educação física que trabalham na educação infantil (GOMES et

al., 2020). Apesar da legislação municipal contribuir para que professores(as) de educação física sejam lotados(as), prioritariamente, em escolas com turmas dos anos finais do ensino fundamental, a oportunidade – para a primeira autora deste capítulo – de inserção na educação infantil ocorreu a partir de uma reconfiguração da sua lotação, em setembro de 2020. A professora trabalhava na rede pública municipal de Fortaleza desde fevereiro daquele ano. A inserção na docência também é um desafio recente para a segunda autora do capítulo.

Contudo, apesar de pouco experientes, destacamos que ao longo do processo de formação inicial, ambas autoras participaram de vários eventos políticos e envolveram-se em ações de extensão, ensino e pesquisa. Para Iza et al. (2014), esse processo reflexivo – que demanda equilíbrio entre o ativismo político, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem profissional – é um indicativo da complexidade da formação da identidade docente (profissionalidade). Por exemplo, a participação no Programa de Residência Pedagógica (RP) oportunizou às duas professoras, durante a sua formação inicial, experimentar a docência ainda na discência e problematizar inquietações para a construção de uma profissionalidade condizente à ideia de ser uma “boa professora” de educação física (GALVÃO, 2002).

Sabemos que há uma carência nos cursos de licenciatura em educação física quanto aos saberes que se coadunam à epistemologia da prática (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014). Um levantamento de questões polêmicas – relacionadas à justiça social – junto a estudantes recém-formados(as) indica que se inserem na docência em educação física sem plena segurança para lecionar alguns temas, indicando que somente o estágio não é suficiente para atender às necessidades de um futuro(a) professor(a) engajado(a) criticamente no ensino (SANCHES NETO et al., 2020). A RP e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) são frutos de políticas afirmativas para as licenciaturas e fazem (re)construções reflexivas e significativas para professores(as) universitários(as) e da educação básica e, sobretudo, para os(as) licenciandos(as). Há indícios de que a RP contribui para a problematização do ensino de temas complexos na educação física escolar (LIMA et al., 2020).

Essa dinâmica complexa das aprendizagens nos permitiu ampliar os olhares para a identidade docente, mesmo com a carência de professores(as) de educação física na educação infantil (MARTINS; MELLO, 2019). Assim, o nosso propósito é analisar as repercussões das práticas pedagógicas – da primeira autora do capítulo – e do debate realizado com os pares, estagiários(as) e professores(as) de outras disciplinas. Enfatizamos a reorganização

curricular da escola no contexto da análise, principalmente em tempos de pandemia do novo coronavírus (covid-19). Nessa perspectiva, pensar a identidade docente não se atém somente ao fazer pedagógico, mas também em buscar compreender as realidades singulares de cada sujeito à luz da teoria da relação com o saber. Nesse sentido, corroborando a valorização da subjetividade nas relações com os saberes (VENÂNCIO, 2014, 2019) e a sistematização dos conteúdos da educação física escolar (SANCHES NETO, 2017), apresentaremos uma proposta pedagógica para a educação (física) infantil.

As práticas pedagógicas que analisamos neste texto foram realizadas colaborativamente, de forma remota, com professores(as) em formação inicial – estagiários(as) do curso de licenciatura em educação física – do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. A pergunta que orienta a nossa investigação é: Quais os desejos que as crianças revelam por meio de uma estratégia de aprendizagem – o planejamento participativo – na educação infantil? Propusemos dar relevância a temas para a vida das crianças e fazer uso de escuta sensível por meio narrativas da mídia-educação, revelando significados e sentidos diante de suas realidades, bem como identificando estereótipos de gênero e étnico-raciais. O objetivo é revelar a relação com os saberes e os lugares de falas das crianças da educação infantil sobre os seus desejos – e (in)desejos – na educação física a partir das narrativas de mídia-educação pelo planejamento participativo.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 O Ensino Remoto da Educação Física na Educação Infantil

A educação física nas escolas do Brasil foi implantada com perspectivas higienistas e militaristas em meados do século XIX, marcada pelos estereótipos dos corpos e pela tipificação binária de comportamentos dos gêneros masculino e feminino. Desde 1851, o processo histórico da área é caracterizado por disputas ideológicas e tentativas de rupturas, reforçadas em 1882 por uma reforma educacional liderada por Ruy Barbosa de Oliveira. Entretanto, a perspectiva científica na educação física escolar brasileira somente foi potencializada a partir da década de 1980. Nos últimos 40 anos têm sido buscadas aproximações entre as práticas científicas e pedagógicas, sendo que destacamos uma perspectiva convergente no campo teórico e metodológico para o ensino da educação física (SANCHES NETO, 2020). As divergências

podem ter agravado os obstáculos enfrentados por professores(as) de educação física na educação infantil. Por isso, um dos maiores desafios é dialogar sobre as rupturas e produzir convergências para entender os diversos aspectos (inter)pessoais dos(das) alunos(as), sobretudo na educação infantil. De acordo com Sanches Neto (2003), a convergência entre as proposições teórico-metodológicas é fundamental para uma intervenção didática coerente – e de excelente qualidade – em todos os níveis de ensino na educação básica.

Não obstante, os estilos de vida na sociedade capitalista contemporânea foram alterados significativamente com a presença e o uso expressivo de dispositivos móveis. As crianças e os(as) adolescentes usam de forma variada as tecnologias que têm acesso e lançam mão de recursos intelectuais para sua apropriação. Vimos que, durante a pandemia, esse assunto tem levantado uma série de questionamentos. Apesar das diversas tentativas de redimensionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, as redes e os sistemas escolares não têm conseguido atender todas as demandas necessárias, devido às condições socioeconômicas das famílias e da precariedade do acesso à *internet* e à tecnologia. A aprendizagem das crianças na educação infantil torna-se mais complexa e sensível, principalmente, quando estamos atados(as) pelas desigualdades, acentuadas pela pandemia, e pela falta de políticas afirmativas na direção de reduzir essa disparidade entre “criança de rico(a)” e “criança de pobre”. Mesmo que chamem a escola de “digital”, a perspectiva de instituição escolar foi remodelada para cumprimento de medidas sanitárias e o ato de estudar também sofreu suas modificações.

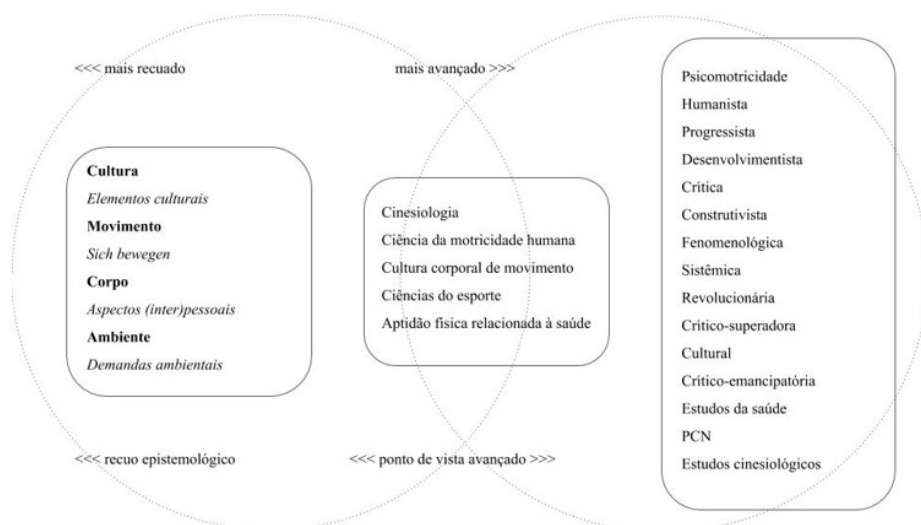
O processo histórico brasileiro de (falta de) atenção à criança fundamentou-se para atender uma parcela da população. À medida que adentrava no mercado de trabalho, essa população precisaria deixar sua prole em algum local específico; então, surgem as creches e “pré-escolas” (FARIAS, 2020). Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estado é responsável por promover a educação de crianças de até seis anos de idade; assim como é dever da família matricular a criança próxima à sua residência e é um direito da criança estudar. Nesse âmbito, vale a pena situarmos que “ensino infantil” e “educação infantil” são termos semelhantes, mas possuem definições diferentes. Por um lado, a educação infantil refere-se ao primeiro nível escolar para crianças de até seis anos de idade, que se fundamenta no aspecto da ludicidade para aprendizagens significativas que compreendam o desenvolvimento pleno. Por outro lado, o ensino infantil revela significados de um tipo de “escolarização” voltado à educação pautada em conhecimentos específicos (SALGADO; CAMELO; OLIVEIRA, 2018).

2.2 Sistematização de Conteúdos: Trilhando para a Educação (Física) Infantil

Fundamentamos a prática pedagógica na sistematização de conteúdos, proposta por Sanches Neto (2003) e por um grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as), que tem reelaborado a proposta continuamente de forma colaborativa desde 2005 (VENÂNCIO et al., 2017). A dissertação de mestrado de Sanches Neto (2003) provocou uma reconfiguração necessária à educação física escolar, de acordo com os(as) professores(as)-pesquisadores(as). Essa reflexão é importante para “não reinventar constantemente a roda” (MALDONADO et al., 2020, p. 7), pois bem sabemos que a educação física engendrou 15 proposições teórico-metodológicas e cinco áreas de estudos científicos até a virada deste século, mas agora se faz necessário um esforço para buscar a convergência na complexidade entre as áreas e proposições (SANCHES NETO, 2020).

De acordo com Sanches Neto (2020), as dinâmicas da especificidade da educação física, que subsidiam os blocos de conteúdos temáticos, caracterizam referências históricas e convergentes para a complexidade da área. Há perspectivas integrativas nas proposições que, em tese, seriam consideradas opostas; porém, há pontos complementares que podem ser mais bem compreendidos mediante um recuo epistemológico, conforme a Figura 1 a seguir.

Figura 1: Recuo epistemológico.



Fonte: Adaptado de Sanches Neto (2017, p. 24).

Em um primeiro momento, poderia parecer algo inviável devido à complexidade do sentido do recuo (da direita para a esquerda), mas a Figura 2 nos mostra a organização dessa convergência em quatro blocos dinâmicos: elementos da cultura, movimento, corpo e demandas do ambiente. A organização de cada item aponta algum conteúdo da formação inicial na licenciatura em educação física, indo também ao encontro com o conceito de práxis e rompendo com a noção dicotômica de que “a teoria é uma coisa e na prática é outra”.

Figura 2. Blocos de conteúdos e sua convergência com a educação Física.



Fonte: Adaptado de Sanches Neto (2020, p. 27).

Venâncio et al. (2020) relatam que, sem a devida atenção à complexidade pedagógica, o(a) professor(a) será um(a) mero(a) reproduzidor(a) de conteúdos pré-determinados e seu trabalho será segregador. Esse risco ocorre, principalmente, quando oculta o debate e/ou conteúdos das demandas sociológicas do ambiente, como, por exemplo, as temáticas acerca de gênero, étnico-raciais e de classe que afetam diretamente na vida dos(as) alunos como seres aprendentes. Betti (2017) refletiu criticamente que o labor compartilhado do grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as) propõe

uma série de construções quanto à potencialidade da educação física escolar e que não há outra saída para superar a roupagem falaciosa marcada por amparos legais e discursos irrealis e ultrapassados. Quanto às peculiaridades do primeiro nível da educação básica, Oliveira (2010) corrobora que a sistematização de conteúdos na educação (física) infantil traz possibilidades de ensino e de aprendizagem.

2.3. O Desafio do Planejamento Participativo na Educação (Física) Infantil

Planejar é uma ação dinâmica. Um ato de reflexão diante das práticas quanto aos seus objetivos para os(as) aprendentes. Planejar requer tempo, ousadia, colaboração, reflexão, estudo, autoestudo, ou seja, planejar não é um ato solitário e não meramente burocrático. O planejamento participativo é uma estratégia de ensino e de aprendizagem. Alguns trabalhos foram marcos iniciais para a educação física quanto ao planejamento participativo. Correia (1996) o utilizou, pela primeira vez na educação física, para duas escolas de ensino médio. Enquanto Souza e Freire (2008) relataram sua experiência na educação física também com o ensino médio.

Gemerasca e Gandin (2011, p. 15) propõem, de forma simples, como e por que realizar o planejamento participativo nas instituições escolares e revelam a importância de planejar para “servir de suporte para o encaminhamento das mudanças que se fazem necessárias; ajudar a concretizar aquilo que se almeja e, em certa medida, criar, para nós, as possibilidades de interferir na realidade.” O planejamento participativo busca mudar a realidade da escola. Ele dialoga diretamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) no estabelecimento do elemento fundante: a participação. Bem como o posicionamento da educação física como área de saberes, que proporá a reorganização de conteúdos que façam sentido e significado aos(as) aprendentes.

De acordo com Larrosa-Bondía (2012), experiência e sentido têm suas diferenças. As experiências atravessam de formas diferentes e de maneira singular cada sujeito. Não há como afirmar, em sua totalidade, que toda vivência faz sentido e significados, mas há como indicar aquela que fez sentido e significado para o próprio sujeito da experiência. Mas enquanto ao primeiro nível da educação básica? Não há evidência da estratégia de ensino e aprendizagem na educação (física) infantil. As experiências que façam sentido e revelem significados para as crianças devem ser acompanhadas de

oportunidades de suas falas e da escuta ativa para proposições intencionais nas práticas pedagógicas. As intenções pedagógicas não podem ser estáticas ao mundo que nos rodeia. As diversas realidades de nossos(as) aprendentes devem nos tensionar positivamente para produzir “balanços” no triângulo pedagógico.

2.4 Criança: Movimentar-se e as Relações Com Os Saberes

O Brasil e o mundo tiveram várias concepções de criança durante o percurso de educação. Desde “adulto em miniatura”, algumas ideologias foram seguidas na sociedade, que, se modificam por influência do sistema econômico e político atual. A criança é diferente do(a) adulto(a) em todos os aspectos, mas ainda assim, não é reconhecida ou, simplesmente, ludibriado pelo inconsciente do(a) adulto(a) ou do sistema. Um dos fatos que ocorre, por vezes, o brincar torna-se incompreendido e minimizado. O brincar não é simplesmente “brincar por brincar” e também não é somente brincando que se aprende. Mas nessas relações do brincar da criança com ela, com o(a) outro(a) e com o mundo em um determinado tempo existem relações com os saberes imbricadas.

Charlot (2000) nos mostra a teoria ou noção da relação com o saber, e, com ela, a sociologia do sujeito, o “fracasso” escolar e as figuras do aprender. A leitura do livro que subsidiou diversos trabalhos e em diferentes áreas, também permite o encontro com a educação física, principalmente com Venâncio (2014). A pesquisa de Venâncio (2019) revela narrativas de experiências com as relações com os saberes de duas ex-alunas que vinculam uma série de mo(vi)mentos durante a educação física escolar. Essa estratégia metodológica propõe caminhos possíveis para admitir as relações com os saberes de cada sujeito aprendente. São mo(vi)mentos contínuos e para a vida, que trouxeram significados diversos, os quais se encontram nas características de mulheres que se tornaram hoje.

Todavia, a aprendizagem decorrente de perspectivas bancárias dificulta a aprendizagem e o prazer pela instituição escolar. George Snyders (1993) fala sobre a alegria na escola, porém o que nos aparenta é que, a cada ano, a relação se (re)constrói em uma perspectiva mercadológica e unilateral. Como diz Surdi, Melo e Kunz (2016), a criança tende a tornar-se uma só, pois a lógica é centrada na aprendizagem a partir de um controle corporal, este elencado por Foucault (1987) que a escola é a segunda instituição a controlar o corpo.

O caráter assistencialista, de saúde e de educação permeiam a infância. Com a pandemia, essas características têm se desvelado pelas percepções da primeira autora em diálogos com outras professoras da área.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir o objetivo proposto, foi utilizada a pesquisa qualitativa, cujo método é estudo de caso, em que concordamos com Lüdke e André (2020, p. 23) “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador(a)”. A experiência foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Maria Liduina Correa Leite com as turmas do infantil IV (A, B, C) e V (A, B, C, D), no turno vespertino, em setembro, início do segundo semestre de 2020. As aulas aconteceram de forma remota, uma vez por semana. Cada turma teve em média, aproximadamente, 20 alunos(as) distribuídos(os) em grupos de *WhatsApp*.

A gestão da escola autorizou que os(as) estagiários(as) do quinto semestre do curso de licenciatura em educação física do Instituto de Educação, Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, ficassem sob minha orientação. Essa parceria colaborativa produziu situações de aprendizagens planejadas, (re)pensadas e promoveu dinâmicas de ação-reflexão-ação. Foi utilizada uma estratégia de aprendizagem, denominada de planejamento participativo, para identificar em conjunto com as crianças quais os conteúdos a serem abordados no restante do ano letivo. O ensino remoto exigiu da professora muita criticidade e criatividade na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis nas famílias das crianças. Os dados obtidos, por intermédio de aplicativo *WhatsApp* geraram resultados em desejos e (in)desejos do gênero feminino e desejos e (in)desejos do gênero masculino.

A organização dos elementos da cultura citada pelas crianças foram organizados por meses, em que, i) setembro – desejos do gênero feminino; ii) outubro – (in)desejos do gênero feminino; iii) novembro – desejos do gênero masculino; iv) dezembro – (in)desejos do gênero masculino. A fonte de coleta de dados foi por meio de narrativas de mídia digital pelo aplicativo *WhatsApp* com uso da iconografia. E a investigação de dados foi a partir da Análise do Discurso de Michel Pêcheaux (1988), bem como indica a história e ideologia fazendo parte do discurso do sujeito. Pêcheaux se apropria do



conceito de formação discursiva de Michel Foucault (2004), que revela formação ideológica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O início do semestre foi preparado a partir da sistematização de conteúdos, como já mencionamos. Para melhor visualização da estratégia pedagógica na primeira aula iremos pontuar: i) elemento da cultura: jogo e brincadeira (conhecer, identificar e comparar pinturas de brincadeiras de rua); ii) movimento: habilidades de manipulação (desenhar e pintar o desejo e o (in) desejo de aprender/brincar); iii) corpo: saúde (conscientizar a crise sanitária); iv) demandas do ambiente: história (debate sobre as brincadeiras antigas e atuais com a família e com a professora). Durante o ensino remoto foi apresentado duas imagens para que as crianças pudessem olhar e verificar o que continha nelas. Após identificar as situações representadas nas imagens as crianças deveriam registrar quais elas gostavam (no sentido de conhecerem) e/ou gostariam de aprender na educação física. E com base nas próprias narrativas elaboradas por vídeos no aplicativo *whatsapp* e desenhos em papel foi apresentado para os grupos da turma *online*.

Com o início do semestre de 2020, diante da pandemia mundial do vírus que causa a covid-19, as escolas adotaram medidas para conter o avanço da doença, com isso, o uso de salas virtuais no aplicativo *whatsapp* e de suas “interações” diárias com situações de aprendizagens elaboradas pelas professoras para as crianças/famílias. A realocação da professora/autora principal deste trabalho ocasionou uma nova problematização e preocupação com o nível da educação básica diante de sua própria prática pedagógica em um novo ambiente, não desconhecido, mas pouco experienciado. A atenção da professora/autora se revela na utilização da estratégia de ensino e aprendizagem, Planejamento Participativo, para as crianças logo no início do 3º bimestre como veremos nas tabelas abaixo.

Quadro 1 – Iconografia.

Imagem 1	Imagem 2
Jogos Infantis, (Pieter Brueghel, 1560).	Brincadeiras de criança (Ivan Cruz, 1990).
	

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2020).

Os resultados das narrativas das crianças sobre seus desejos e (in)desejos de vivências na educação infantil, de forma remota, estão representados no quadro 2.

Quadro 2 – Resultados do planejamento participativo.

Planejamento Participativo			
Desejos g. feminino	Desejos g. masculino	(In)desejos g. feminine	(In)desejos g. masculino
Boneca (3)	jogar bola (2)	“boneco de homem” (1)	Luta (1)
Pular corda (3)	pipa (1)	carrinho (1)	Pipa (1)
Esconde esconde (1)	Videogame (2)	jogar de bola (1)	
Correr (1)	Boneco (1)	correr (1)	
Amarelinha (7)		pipa (1)	
Pega pega (1)		pular corda (1)	
Subir em árvore (1)		cobra cega (1)	
massinha (1)		cabo de guerra (1)	
		ovo na colher (1)	

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2020).

Posteriormente, organizadas no quadro 3, os elementos descritos pelas crianças, com a delimitação dos desejos e (in)desejos para os planejamentos do mês de setembro, outubro, novembro e dezembro. Alguns desses, de forma colaborativa com estagiários(as) da Universidade Federal do Ceará. Desta maneira, houve uma contemplação de inclusão de conteúdos que mesclavam os desejos e (in)desejos ampliando a percepção do Se-movimentar delas (KUNZ; COSTA, 2017).

Quadro 3 – Organização dos desejos e (in)desejos das crianças.

Mês	Conteúdos
Setembro	Desejos do gênero feminino
Outubro	(In)desejos do gênero feminino
Novembro	Desejos do gênero masculino
Dezembro	(In)desejos do gênero masculino

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2020).

Nos registros fotográficos, feitos pelos responsáveis pelas crianças em suas casas, há um compilado de imagens enviadas pelo *WhatsApp* organizado pela professora-pesquisadora no *photo scape* para demonstrar os desenhos produzidos por elas. Percebe-se que os elementos culturais estão imbricados nitidamente por atividades cujas representações construídas socialmente são atribuídas às mulheres e aos homens. Salvo as exceções quando especificadas no quadro 1, por exemplo, em os (in)desejos do gênero masculino que não gostam de luta e de soltar pipa/raia, consideradas como sendo “brincadeiras de meninos”.

A partir de uma análise mais robusta, identificamos as variadas formas de “papéis” impostos pela sociedade de acordo com as narrativas das crianças. No quadro 4, podemos analisar mais profundamente os discursos em comunhão com a teoria da relação com os saberes.

Quadro 4 – Os lugares de fala das crianças.

Criança	Elementos Culturais	Figuras do Aprender	Análise do Discurso
Mickey Mouse	Boneco – brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Sua narrativa evoca desejos pelos bonecos, mas (in) desejo por soltar pipa/raia, que, em grande parte, o gênero masculino domina.
Pantera Cor de Rosa	Celular – brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Em sua narrativa identifica-se o grande desejo e gosto pelos jogos eletrônicos e não gosta de jogar bola, também rompendo o estereótipo de que bola é um brinquedo masculino.
Charlie Brown	Bola e corda – Esporte e brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Na sua narrativa destaca-se uma dúvida quanto à corda desenhada por ele, se é cabo de guerra ou independente de brincadeira, mas que se utilize o elemento corda para que surja uma mobilização.
Betty Boop	Amarelinha, boneca e corda – brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Os elementos desejados e os (in)desejados vão de acordo com o discurso sexista da sociedade patriarcal.

Criança	Elementos Culturais	Figuras do Aprender	Análise do Discurso
Minnie Mouse	Amarelinha e salta corda - Brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Os elementos não se diferem das outras do gênero feminino, mas há um questionamento ao quanto de desejo é empregado a partir de uma imagem? Talvez as narrativas tenham revelado aquilo que somente gostam de praticar, pois faz parte de seu mundo e não houve outras manifestações da cultura que a impulsionara para mais desejos de aprendizagens.
Masha	Subir em árvore, amarelinha, saltar corda – Vivência; Brincadeira e jogo	Saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional.	Sua narrativa revela que há uma mobilização, curiosidade e desejo que a permite desenhar sua intenção de aprender e vivenciar: subir em árvore. Essa relação destaca-se diante dos(as) outras crianças, pois poucas incluíram essa opção. Já os (in)desejos são identificados por elementos de estabilização, de força e de confiança; respectivamente, ovo na colher, cabo de guerra e cobra cega.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (2020).

O Se-movimentar das crianças percorre por olhares de adultos que, desde cedo, antes até mesmo de nascer, o que vai vestir, o que vai brincar e quem ele(a) vai ser quando crescer. Essas tentativas de aprisionamentos caminham também nas instituições escolares, mini sociedades que refletem a sociedade em si, pois os muros da escola são apenas visuais. Indo na contramão do município de Fortaleza ao tocante da terminologia recreação, entendemos que a educação infantil requer mais que o brincar por brincar, pois a educação física possibilita com o Se-movimentar e a convergência de conteúdos para práticas pedagógicas com significados relevantes para e com a vida das crianças (KUNZ; COSTA, 2017).

A consolidação de uma educação física a qual adentrou no ambiente escolar, não como educar o corpo a uma disciplina normatizadora devido a relação de poder, mas como um corpo sensível, produtor de cultura(s), transgressor de expressividades e de potências de ser no e com o mundo. A relação com o saber das crianças pode gerar mobilizações ou não quanto ao atrativo visual ou de interesse, até imposto por pessoas ao redor. Infelizmente, o ensino remoto dificultou a relação professora-aluna(o) mais proximal e o que pude perceber foram excertos mínimos de uma riqueza de saberes das crianças com o mundo, com os saberes e com elas mesmas.

Registros Fotográficos dos desejos e (in)desejos das crianças

Figura 3 – Narrativas de crianças por meio de desenhos.

Fonte: Acervo da professora, (2020).

O Planejamento Participativo é uma estratégia de ensino e de aprendizagem tanto para professores(as) quanto para estudantes. Diante disso, entendemos essa possibilidade pedagógica como instrumento democrático e autônomo preconizado pelo Projeto Político Pedagógico das escolas. Em concordância com Gemerasca e Gandin (2011), o Planejamento Participativo é indispensável no processo educativo como produtor de (re)construções sociais em diferentes realidades. Não há instituição escolar democrática sem a utilização de mecanismos de escuta e de caminhos para produção de fala de participantes que vivenciam o ambiente educativo.

As crianças têm seu lugar de fala por direito, mas também precisam exer-

cer esse lugar em locais que, por vezes, fazem o aprisionamento de seus corpos a estruturas regulamentadas por adultos que enxergam o mundo com olhos também de adultos. A visão de “adulto em miniatura” lançada às crianças ainda é questionável. Encontramos relatos, modos de ser e agir de uma infância que retorna àquela perspectiva. O Planejamento Participativo pode contribuir para a organização das situações a serem vivenciadas pelas crianças. Permite também compreender as características das crianças e suas realidades. Nesse sentido, permite fundamentar práticas pedagógicas com intencionalidade e finalidade de revelar significados das vivências e experiências geradas em um processo de ensino remoto.

A criança, como (re)produtor(a) de cultura inserido(a) numa sociedade contendo signos diversos, pode ter maiores chances de revelar significados e sentidos diversos, em que o olhar do(a) professor(a) de educação física pode tensionar positivamente saberes para a vida, tais como as relações étnico-raciais, de classe e de gênero.

5 RELAÇÃO COM OS SABERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS

Parafraseando Venâncio (2017), identificamos as creches e “pré-escolas” como locais que ocorrem uma diversidade de acontecimentos, geralmente ocasionados por representações culturais e como tais, as relações de gênero estão permeadas em ações do cotidiano. Principalmente, quando estas estão majoritariamente como professoras na educação infantil. Gênero tem sido bastante discutido, mas, infelizmente, por uma parcela da população brasileira foi induzida ao erro de acreditar que discutir essa questão é ruim. A palavra gênero é a compreensão de características femininas e masculinas culturalmente pré-estabelecidas pela sociedade (CONNELL; PEARSE, 2015). Mas será que essa definição pressupõe em uma ideologia, como equivocadamente foi alardeada pela mídia e movimentos conservadores e neoliberais brasileiros?

Sob um panorama mundial, as relações de gênero emergiram concomitante às pautas dos movimentos feministas, em meados da década de 1970. O Brasil pensado pelos movimentos de mulheres feministas contribuiu também para ampliar as discussões mundiais. As problemáticas estruturais que existem e persistem na sociedade não possuem o interesse de romper algumas “tradições”, que, por vezes, dizem-se “naturais”. Alguns dos motivos

para relatar sobre as questões de gênero podem ser explicadas por que culturalmente: as filas nas escolas são separadas por gênero, há exclusividade de professoras na educação infantil; indução de brincadeiras e brinquedos separados por gênero. Isso ocasiona estereótipos de gênero e promove discursos binários que influenciam as escolhas e organização das situações de ensino e os interesses e desejos dos(as) crianças de mobilizarem seus recursos para participarem e se engajarem nas vivências.

O que seria importante destacar para buscar promover corpos empoderados na educação infantil? A ação-reflexão-ação de professor(as) de educação física escolar compreendendo as mais diversas narrativas a partir do Se-movimentar das crianças em instituições democráticas, progressistas, críticas, libertadoras e emancipatórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ramos e Auad (2021) apresentam-nos uma importante reflexão sobre a educação infantil e as possibilidades democráticas e de sociedade mais justa a partir de enfrentamentos feministas em consolidação ou não de políticas públicas afirmativas. Os posicionamentos que a mulher tem e deve ter na sociedade são “ensinadas” desde cedo para as crianças e romper essas atitudes cruéis historicamente construídas são ações do cotidiano escolar e da educação infantil. Corroborado também com a Ayoub (2001) quando abre reflexões do (não) espaço da educação física na educação infantil e toda a problemática que envolve as culturas da infância sob a ótica dos(as) adultos(as) no inconstante significado de ser criança, este por sua vez, compreendemos que a criança é o “ponto de partida” e como tal, o Se-movimentar (KUNZ; COSTA, 2017) é criativo, livre, construtor de significados e sentidos.

A educação infantil precisa de atenção de todos(as) os(as) professores(as) e também da educação física, não somente porque se trata de movimento, corpo e cultura, mas também por se tratar de demandas do ambiente que rodeiam e perpassam pela complexidade da criança. Alguns questionamentos surgem devido ao posicionamento da educação física no ambiente educativo e até pelas divergências de suas áreas científicas historicamente construídas. Indicamos que o aprofundamento da sistematização de conteúdos e a preocupação com a relação com os saberes das e com as crianças possam conectar transformações sociais no âmbito de uma educação (física) infantil mais justa e democrática

Desde criança, há ensinamentos sobre uma estrutura patriarcal, sexista e machista na sociedade brasileira. Percebemos isso quando as respostas das crianças, em grande maioria, expõem essa construção social nas aprendizagens na educação física que produzem saberes por diversos elementos da cultura e por outras dinâmicas que permeiam os saberes dos(as) aprendentes identificados nas condutas dos corpos em movimentos inseridos em demandas ambientais diversas. Nota-se, evidentemente, que as discussões sobre as relações de gênero são necessárias para romper com “cenas” de estereótipos construídas na educação infantil, pois esta ruptura pode tornar a sociedade mais justa e com equidade.

A educação física, em conjunto, com demais participações colaborativas pode revelar sentidos e significados diversos para a vida dos(as) crianças. São as vivências dos(as) sujeitos durante o percurso formativo que produzem uma diversidade de experiências que podem produzir pensamentos e argumentos mais críticos (VENÂNCIO, 2014). Apontamos, nesse relato, que é possível, mesmo de forma remota, considerar as vozes e realizar escutas sensíveis na educação infantil a partir da educação física enquanto componente curricular. Nesse sentido é urgente reconhecer legitimamente o trabalho que é realizado por professoras de educação física em algumas escolas do município de Fortaleza. Continuar considerando-as como recreadoras não contribui para a ampliação do entendimento das necessidades das crianças bem como o não reconhecimento como docentes responsáveis pelo ensino na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Eu, primeira autora, agradeço a participação das crianças, da escola, da gestão, dos(as) estagiários(as) em formação inicial e da parceria desta construção colaborativa e paciente com as coautorias.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, suplemento n. 4, p. 53-60, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.2001.139594>.

BETTI, M. Ensino e pesquisa em educação física escolar: o que os acadêmicos têm a aprender com os professores pesquisadores. In. VENÂNCIO, L. SANCHES

NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. **Educação física no Ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as) – pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Secretaria da Educação Básica: Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 412/2006**. Dispõe sobre o tratamento a ser dado à Educação Física nos currículos das escolas de Educação básica. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0412-2006>. Acesso em: 25 nov 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo: nVersos Editora, 2015.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139647>.

FORTALEZA. **Lei ordinária nº 10.025 de 15 de abril de 2013**. Dispõe sobre as aulas de Educação Física na Educação infantil, na forma que indica. Fortaleza: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2013/1003/10025/lei-ordinaria-n-10025-2013-dispoe-sobre-as-aulas-de-educacao-fisica-na-educacao-infantil-na-forma-que-indica?q=10025%2F2013>. Acesso em: 25 nov 2020.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Unidades escolares da Rede Municipal são reconhecidas com o Prêmio Municipal de Gestão Escolar**. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/6055-unidades-escolares-da-rede-municipal-sao-reconhecidas-com-o-premio-municipal-de-gestao-escolar>. Acesso em: 7 jan. de 2021.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350>.

GEMERASCA, M. P.; GANDIM, D. **O Planejamento Participativo na Escola**. O que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

GOMES, S. P.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M. Professores homens na educação infantil em escolas públicas de Fortaleza: implicações à educação física. In: **Anais do Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente**. Redenção-CE, Unilab, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/236989-professores-homens-na-educacao-infantil-em-escolas-publicas-de-fortaleza--implicacoes-a-educacao-fisica>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível é vital necessidade da criança: “brincar e Se-movimentar”. In: KUNZ, E. **Brincar & Se-movimentar: Tempos e espaços de vida da criança**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LIMA, C. E. S. L.; FERREIRA, E. C. S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Breaking Cultural “Taboos” About the Body and Gender: Brazilian Students’ Emancipation From a Thematic Perspective of School Physical Education. **Front. Educ.** v. 5, n. 155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00155>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MALDONADO, D. T.; ALVES, L. T. O.; GRASSI, G. N.; SILVA, R. N.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. Percepções de um professor pesquisador e de seus alunos e alunas sobre a Educação Física: uma Pesquisa colaborativa. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 42. DOI: <http://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.044>.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1544>.

OLIVEIRA, L. P. Educação Física na Educação Infantil: estratégias de Ensino na perspectiva da pesquisa-ação. **Revista digital Efdesportes**, ano 14, n. 142, março, 2010.

PÊCHEAUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

RAMOS, M. R. N.; AUAD, D. Por uma leitura feminista da educação infantil com vistas à democracia. **Cadernos de gênero e tecnologia**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 394-407, jan./jun., 2021. DOI: <http://doi.org/10.3895/cgt.v14n43.12538>.

SALGADO, M. B. S. M.; CAMELO, R. V.; OLIVEIRA, J. G. M. Ensino infantil: corpo, gestos e movimento na perspectiva da cinesiologia humana. **Pulsar**, v. 10, n. 3, 2018.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana). Universidade Estadual Paulista, Instituto De Biociências, Rio Claro-São Paulo, 2003.

SANCHES NETO, L. Narrativas (auto)biográficas e processos colaborativos na formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar. **Revista de Educação Física, Saúde e Esportes – REFISE**, p. 24-42, 2020. Disponível em: <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/revistas/refise/article/view/116>.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectivas de professores(as)- pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, v. 29, pp. 15-48.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092008000100001>.

SANCHES NETO, L.; SOUZA NETO, S. A epistemologia da Prática e a Sistematização de Saberes Docentes na Educação Física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 205-220, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18912>.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M.; OVENS, A. P. A socially-critical curriculum for PETE: students’ perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, A. G. & FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ebsino Médio. **Revista Makenzie de Educação Física e Esportes**, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, vol. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun., 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.58076>

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 14, p. 89-102, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>.

VENÂNCIO, L. **A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar**.


Relatório de estágio pós-doutoral. Universidade Federal de Sergipe (Programa de Pós-Graduação em Educação – UFS/PPGED/EDUCON), São Cristóvão - SE, 2017.


VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional escolar. Presidente Prudente-SP: Unesp. Tese (Doutorado em Educação), 2014.


VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; LIMA, C. E. S. Lima; FERREIRA, E. Cynthia da Silva. Relação com o saber na Educação Física escolar e algumas transgressões transdisciplinares sobre gênero. In. ALMEIDA, Flávio José Wirtzbiki de; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **A Educação Física e a interdisciplinaridade: razões práticas**. Fortaleza: Instituto Nexos, 2020.

14 *As Crianças entre o Brincar e o Estudar: Caminho para o Desenvolvimento Emocional, Cognitivo e Social em Creches*

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo

 <https://orcid.org/0000-0002-1421-0936>

 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Gestão Escolar e Educação Empresarial pela Faculdade Jardins (FAJAR). Graduado em Letras Português e Respectivas Literaturas da Faculdade São Luís de França (FSLF). Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro da Academia Capelense de Letras e Artes (ACLA). Membro do Núcleo de Estudos Culturais (NEC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro da Academia Sergipana de Contadores de Histórias (ASCH). Membro do Núcleo de Estudos em Cultura da Universidade Federal de Sergipe (NEC-UFS).

 professor.matheus.luamm@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O brincar é um verbo intransitivo de ação, que, por sua vez, exige um complemento prepositivo com a pergunta “brincar de quê?” O Brincar se materializa, através de ações ou práticas instrumentalizadas, por meio de brinquedos e brincadeiras.

A palavra brincar é de origem latina que significa *vinculum*, que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Portanto, *vinculum* virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se, foliar, divertir-se, entreter-se, gracejar, jogar, proceder levemente, e etc. Embora atribuídos ao mesmo nome, são comportamentos diferentes, de naturezas diferentes, que podem denotar atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas, entre outras características.

A presente pesquisa procura mostrar a importância dos brinquedos e das brincadeiras no processo de aprendizagem das crianças e também as concepções dos profissionais das Creches e da Pré-escola. “As crecheiras” ao oferecer brinquedos e ao ensinar brincadeiras, tendo em mente que tais ferramentas devem ser vistas como uma das principais atividades para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças entre 2 a 4 anos.

Remete-se para o papel educacional das Creches e da Pré-escola ao recorrer ao uso de brinquedos e brincadeiras como momento pedagógico institucionalizado, a fim que as crianças desenvolvam suas potencialidades, como também, se deparem com as suas limitações e habilidades sociais, afetivas, cognitivas, físicas e intelectuais. “O brincar é experiência de cultura, por meio de valores, habilidades conhecimentos e formas de participação social, que são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (BORBA, 2009, p. 71).

Em destaque, a LDB 9394/96 reconhece as creches e pré-escolas como instituições educacionais, ao passo que atribui aos municípios a responsabilidade em oferecer e administrar esse atendimento, de modo que passa a ser direito da criança e dever do estado brasileiro em cooperação com os entes federativos, conforme o Título V, dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Seção II, Da Educação Infantil, afirma: Art. 29 da **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013,**

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Creches, ou *entidades equivalentes*, para crianças de até três anos de idade (BRASIL, 2013).

A pesquisa tem como objetivo geral compreender qual a função dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças de 2 a 4 anos. Os objetivos específicos consistem em destacar as políticas públicas, sócio historicamente, das creches, de modo que as concepções das professoras/es se conjuguem com o ideário do Estado no que tange à educação de crianças de 2 a 4 anos; desenvolver um pensamento descritivo analítico sobre o brinquedo e brincadeira na fase de 2 a 4 anos de idade da criança e ressaltar as concepções dos profissionais da creche a respeito da importância dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento emocional cognitivo e social das crianças.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo tem o suporte teórico de Borba (2009), Duarte; Melo (2005), Kishimoto (2008) e Vygotsky (2008). Desse modo, espera-se contribuir, academicamente, acerca do papel social e educativo das Creches e da Educação Infantil no sentido de destacar este movimento do estado brasileiro em provê espaços educacionais para acolher crianças desde o primeiro ano de vida. Embora, insipiente as execuções dessas políticas públicas em relação às demandas populacionais do estado brasileiro, percebe-se que seu início no Estado de Sergipe aponta para as primeiras décadas do século XX.

A pesquisa de cunho Qualitativo com uma abordagem Bibliográfica e Empírica, através da técnica de observações participantes e entrevistas semiestruturadas, a fim de destacar concepções e conceitos de pesquisadoras/es que se debruçam em estudar a importância dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, assim como, confrontar a teoria orientadora com a prática possibilita perceber distanciamentos e aproximações no sentido do uso dos brinquedos e brincadeiras em creche (GIL, 1996) (LAKATOS; MARCONI, 1997).

2 AS CRECHES, ESPAÇOS DE ENCONTROS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

As creches são construções culturais e políticas, tendo em vista às necessidades emergentes que se adequam aos interesses econômicos de cada país,

portanto, as concepções variam não só de acordo com a geopolítica, como também aos aspectos históricos que remetem a função e finalidade em determinada sociedade.

Portanto, ao analisar a implantação e funções das creches, é necessário observar aspectos sociais, políticos e econômicos que nortearam e nortearão a sua implantação em um determinado local, por sua vez, é fundamental analisar também os dispositivos legais que preveem a necessidade da implantação e sua funcionalidade para atender os fins que elas se destinam social, politicamente e economicamente.

Pôr em destaque alguns fatores no sentido de superar a visão romântica de proteção e de cuidado à criança, se bem que a compreensão da infância e a relação dos brinquedos e brincadeiras sejam, indubitavelmente, importantes para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, ao passo que também converge para o projeto individual e coletivo de cada país.

Pretende-se traçar um breve panorama comparativo sobre as concepções que permeiam as políticas públicas de implantação das Creches e Pré-escola nos Estados Unidos, Suécia e Brasil/Sergipe, a fim de conhecer a história do aparecimento da creche; conhecer a concepção de creche estadunidense, sueca e brasileira e possibilitar a compreensão das proximidades e distanciamentos do papel social das creches nestes três países.

2.1 Políticas públicas sobre as creches: análise comparativa entre a realidade dos Estados Unidos, Suécia e Brasil/Sergipe

A Política de Cuidado e Educação Infantil na Suécia diferentemente da política desenvolvida nos Estados Unidos tem uma concepção europeia considerada uma das mais justas socialmente, politicamente e economicamente resguardada pelo Estado Maior, na qual apresenta um dos mais baixos níveis de desigualdade de renda do mundo, enquanto a inexistência de uma política nacional ampla, americana, visando apoiar famílias com crianças pequenas.

Como qualquer outra área das políticas sociais, o atendimento às crianças pequenas nas diversas modalidades de creches e pré-escolas ocorre através de diferentes maneiras de articulação entre o setor público e a iniciativa privada. Assim, em consonância com os regimes políticos, os estilos que as nações adotam no campo das políticas sociais, observa-se maior ou menor influência do setor público no financiamento, no provimento e na regulamentação da educação infantil.

No Brasil, as articulações entre os setores públicos e privados no financiamento da Educação Infantil prevista pela lei constitucional de promoção ao direito da criança, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), parecem muito mais efetivas se confrontadas às norte-americanas, apesar de que, na leitura do cotidiano, se percebe um profundo distanciamento entre a letra da lei e a crueza dos fatos.

Nesse processo, a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica, conquistada após intensas lutas por educadores, se bem que é possível afirmar que esse reconhecimento não assegurou efetivos avanços na consolidação do direito à educação infantil, uma vez que, a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, continuam em disputa e está longe de atender à população, conforme entendimento de Kruppa (2017),

[...] que encontramos três modelos de financiamento e provimento no Brasil: 1) o Estado financia e provê o atendimento (redes públicas de creche, por exemplo); 2) o Estado financia o atendimento em parceria com o setor privado, o qual provê o atendimento (rede de creches conveniadas, por exemplo); 3) o setor privado financia e provê o atendimento (rede de pré-escolas particulares) (ROSEMBERG, 1994, p. 23).

No caso brasileiro, a parceria entre os setores público e privado – geralmente sem fins lucrativos – significa sempre verba pública e atendimento privado (nunca vice-versa) e o repasse de verbas ocorre diretamente à instituição prestadora de serviço (e não ao usuário do serviço). O financiamento incide, então, sobre a oferta e não sobre a demanda do serviço.

Percebe-se, com isso, que as implementações das creches no Brasil, embora previsto na LDB 9394/96 ainda se encontra idealizada em projetos governamentais colocadas como políticas de segundo plano ou que acarretam ônus para o Estado, de modo que as famílias das classes menos privilegiadas ficam totalmente desassistidas, quando os pais precisam de um local apropriado e seguro para deixar seus filhos para eles poderem trabalhar.

A falta de creches causa imensos transtornos às famílias de poder aquisitivo baixo, uma vez que as mães deixam os filhos menores na companhia dos filhos maiores ou com conhecidos próximo, que, por sua vez, tanto a criança cuidadora como a criança cuidada ficam em situação de desamparo, pois lhes falta a guarda de pessoas adultas habilitadas para atender às necessidades de sobrevivência física, emocional e, sobretudo, no processo de formação infantil dessas crianças.

Rosemberg (1994) assinala que há uma ascendente criação de instituições de cuidado infantil complementares à família norte-americanas. Há uma complexa rede de espaços coletivos de atendimento às crianças, principalmente, quando na faixa etária de 3 a 5 anos. Em tempo integral ou parcial, a estimativa é que 20% das crianças com menos de 3 anos e 70% das crianças entre 3 e 5 anos estariam frequentando creches ou pré-escolares, o que significa a existência de um grande número de equipamentos em solo norte-americano.

Os equipamentos frequentados pelas crianças americanas estabelecem diferentes vinculações com o setor público e privado. O setor público mantém diretamente atendimento em creches coletivas através de programas, os programas são sempre criados pelos órgãos federais destinados a crianças entre 3 e 5 anos. O Head Start, que é mantido pelo governo federal; o Pre-Kinder-garten, que existem em alguns estados e funciona com verba federal, estadual e local. Contudo, nem todos esses programas são considerados creches, uma vez que seu funcionamento nem sempre é compatível com o do trabalho materno. Destinado à população pobre, são oferecidos gratuitamente e têm componentes de atenção educacional no que tange ao desenvolvimento infantil, alimentar e de saúde. Estão instalados em diferentes locais: escolas públicas, creches privadas sem fins lucrativos, igrejas (ROSEMBERG, 1994).

A qualidade desses espaços infantis é aferida, a partir de critérios estruturais estabelecidos pelos órgãos que os financiam, esses programas têm de adequar-se aos padrões por eles definidos, quanto à qualidade e programação. Os critérios de qualidade – razão adulto/criança, tamanho do grupo e formação do educador – são geralmente considerados bons. No entanto, é comum a insurgência de críticas, principalmente, com relação à segregação social e racial que acabam gerando, por receberem crianças pobres (abaixo ou ligeiramente acima da linha de pobreza) (ROSEMBERG, 1994).

Na Suécia, há quatro tipos diferentes de profissionais que trabalham no atendimento público sueco à criança pequena. São eles: Professor de pré-escola, educador de creche, mãe crecheira e provedor de cuidados a crianças, que são contratados pelas autoridades locais para cuidar das crianças nas creches de tempo integral, nas pré-escolas de tempo parcial e abertas, e nas creches domiciliares. Os níveis de instrução e o treinamento desses quatro grupos de profissionais diferem, segundo o tipo de creche em que atuam e as respectivas responsabilidades profissionais (GUNNARSSON, 1994).

Para se tornar educadora de creche na Suécia é necessária a formação em nível secundário, em que combina teoria e prática, a fim de desenvolver

habilidades básicas para o cuidado com crianças, enquanto o professor de pré-escola completa um curso de dois anos e meio em nível pós-secundário, não-universitário, onde se combina a prática de campo em creches e pré-escolas com cursos teóricos que focalizam principalmente desenvolvimento infantil, sociologia da família, metodologia didática, artes e artesanato (GUNNARSSON, 1994).

A implantação das creches suecas foi intensamente uma exigência da sociedade nos anos de 1970, quando as mulheres deixam de ser, exclusivamente, donas de casa e entram em massa na força de trabalho devido à necessidade de contribuir para o orçamento doméstico e por um desejo de alterar a divisão de papéis masculino-feminino. Para tanto, era fundamental a criação de um sistema abrangente de apoio às famílias, o qual permitiria que as mulheres e homens trabalhassem fora, seguros, de que as instituições podiam desempenhar seus papéis parentais.

Rotulada de Estado do Bem Estar “socialista”, embora o sistema econômico seja claramente capitalista. A Suécia cobra altos impostos, diretos e indiretos, se bem que o atendimento à seguridade social e o atendimento à saúde, à educação gratuita, assim, o apoio às crianças pequenas estão inseridas nesse plano de políticas públicas idealizadas e executadas pelo estado sueco.

Nos Estados Unidos, ao contrário, as instâncias privadas são as maiores provedoras de espaços de cuidados das crianças americanas, uma vez que o estado se omite de responder às demandas da sociedade civil. Com isso, as associações privadas sem fins lucrativos e as iniciativas de empresários são as que mais investem na construção de centros de apoio às famílias trabalhadoras, divulgam vagas, apontam os equipamentos licenciados. Por outro lado, a complexidade das redes de apoio às crianças remete a competitividade dos espaços e atendimento, de modo que é visível tanto as diferenças de atendimento em relação às desigualdades de recursos e de classe econômica de origem das crianças. Diante disso, a sociedade civil promove intensos debates com a finalidade de atingir níveis satisfatórios de qualidade.

No Brasil, as políticas públicas destinadas à implantação de creches no país aconteceram, mais recentemente, em 2012, a partir do programa do PAC – Plano de Aceleração do Crescimento. Até então, cabia às instituições confessionais e instituições como de atendimento e seguridade ao comércio e a indústrias – SESC, SENAI e SESI - a implantação de espaços de acolhimento aos filhos de trabalhadoras/es dos setores primários, secundários e terciários. Assim, os espaços do cuidado das crianças, no Brasil, eram destinados,

sobretudo, às classes populares, uma vez que as classes mais privilegiadas contavam com o apoio de empregadas domésticas e babás que assumiam os cuidados das crianças mesmo quando as mulheres não trabalhavam fora.

Há nos Estados Unidos uma modalidade de atendimento público à criança pequena “em casa” (mas não em sua casa) é promovida por crecheiras municipais. Não existe programa de treinamento regulamentado centralmente para a formação de mães crecheiras, embora, segundo o Conselho Nacional da Saúde o Bem-estar, essas mães devam todas, em longo prazo, receber formação equivalente à das educadoras de creche. Muitos municípios oferecem cursos obrigatórios, de 50 a 100h, para as futuras crecheiras, fornecendo também orientação e apoio através de supervisores especialmente contratados. A casa da crecheira é sempre inspecionada e aprovada antes de sua contratação como creche domiciliar (ROSEMBERG, 1994).

No Brasil, a legislação prevê que as cuidadoras das creches tenham no mínimo o ensino médio e professoras, coordenadoras e diretoras, ensino superior. Há, portanto, uma hierarquia de funções que remetem a formação e qualificação. Por outro lado, sabe-se que as funções de gestão das instituições públicas em todos os níveis da educação são indicações políticas. Há, também, um outro mecanismo de contratação dos profissionais que fere a lei, mas que sob justificativas de endividamento dos municípios os contratos têm cada vez mais sido referência nos recursos humanos dos órgãos gestores.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS JARDINS DE INFÂNCIA

Em Sergipe como em outros estados do país, as instituições pré-escolares surgiram mediante a necessidade do atendimento assistencialista para as crianças e suas famílias. Inicialmente, os estabelecimentos existentes eram dedicados à prevenção da saúde, alimentação, higiene e sobrevivência, considerando os problemas de saneamento urbano, higiene e moléstias que acometiam a saúde das crianças, resultando em altos índices de mortalidade infantil.

Os jardins de Infância tinham o papel social de promover a moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social. No Brasil, estas ideias foram embaadoras, no sentido que a instituição seria o canal para a regeneração e o controle da má influência social exercida sobre a criança. O primeiro jardim de infância brasileira foi o do Colégio Menezes Vieira, no

Rio de Janeiro, fundado em 1872. Uma instituição particular que atendia crianças da elite, entre 5 e 7 anos de idade, com atividades voltadas à ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo escrita, história e religião (KISHIMOTO, 2008).

Nesse mesmo período, manifestavam-se as ideias que marcaram a implantação do Jardim de Infância, aliás, antes mesmo da sua implantação, Helvécio de Andrade, diretor da Instrução Pública, já defendia a prioridade de práticas de saúde e de higiene no Jardim de Infância. Deste modo, as rotinas pedagógicas eram organizadas e distribuídas pelas professoras em momento de atividade em sala de aula, recreação, merenda, repouso e higiene física – lavar mãos, escovar os dentes. Dentro desta rotina cabia espaço para as atividades de passeio, lazer, exercícios físicos e atendimentos aos cuidados com a saúde clínico, odontológico (LEAL, 2004).

O Estado contava com a presença de instituições como creches e casas maternais, que ofereciam um atendimento voltado à assistência social, cuidando da alimentação, saúde e higiene da criança, provendo ensinamentos religiosos e atenção às necessidades da família.

As discussões acerca dos princípios da pedagogia escolanovista que vinham norteando a implantação de instituições educativas e a ampliação do atendimento infantil, no Estado de Sergipe, sobretudo, nos Estados mais desenvolvidos do país buscaram implantar modelos de outros países, como nos Estados Unidos. Com isso, novos métodos ativos foram difundidos no contexto educacional brasileiro por intermédio de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e os membros integrantes do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX.

O movimento escolanovista irradiado em todo o país trouxe uma visão instrumental de educação a partir da relação com o material e os recursos didáticos. A sensibilização relativa aos aspectos estruturais e materiais presentes nas instituições de jardins de infância, estava em cada espaço da escola, à medida que havia o contato direto com a natureza e os elementos da beleza estéticas. O trabalho, as cores e os objetos decorativos alegravam e dava sentido uma instituição educativa para as crianças.

Pensou-se em criar o primeiro Jardim de Infância em Sergipe, seguindo o modelo que se disseminava no país, sob os fundamentos social e psicológico, ou seja, seguindo as ideias escolanovistas. Assim, esperava-se que as instituições investissem em práticas inovadoras acompanhando o modelo civilizatório (LEAL, 2004).

Para tanto, o interventor Federal Augusto Maynard, em 1931, encarregou o secretário da Diretoria Geral da Instrução pública do Estado, professor José Augusto da Rocha Lima, para visitar as instituições escolares de São Paulo e lá estudar os novos métodos e processos pedagógicos aplicados a serem adotados na instrução de Sergipe. Retornando para Sergipe, ele apresenta um relatório de visita aos Jardins de Infância dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, o qual trazia observações a respeito dos ideais de Froebel sobre os dons para o jardim de infância, e ainda identificou algumas considerações relevantes ao trabalho educativo com crianças, bem como o método da Escola Ativa e as ideias propagadas pelos escolanovistas.

No relatório, José Augusto Lima destaca que a criança não é mais torturada em torno de um programa abstrato, a nova educação verte-se na espontaneidade criadora da criança com a aplicação dos novos métodos, a partir das concepções de Dewey, Rosseau, Pestalozzi e Froebel (LEAL, 2004).

Os resultados da viagem foram extremamente positivos, uma vez que ações materializaram a organização do ensino no Estado de Sergipe, como os Grupos escolares, a restauração e criação de instituições educativas e pré-escolas como, por exemplo, o Jardim de Infância da Casa da Criança, iniciativa pioneira na prática educativa sob os moldes da instrução nacional para a modalidade pré-escolar em Sergipe (LEAL, 2004).

Nesse sentido, na sequência temporal, a implantação dos Jardins de Infância em Sergipe visava, sobretudo, o controle das doenças pelo meio informativo, conseqüentemente, promovesse uma mudança de hábitos. Assim, pode-se concluir que a prioridade aos aspectos físicos e morais sobre o cognitivo, social ou psicológico passa a ser reavaliada e passa a ser considerado um projeto de educação ou acolhimento das crianças das classes pobres, privilegiando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

4 BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E CRIANÇAS: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CRECHE

Autores se dedicam a estudar sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico das crianças, uma vez que os brinquedos e brincadeiras intermedeia a cultura, por isso que eles são utilizados como ferramenta indispensável do ensino aprendizagem no desenvolvimento cognitivo da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento.

O brincar proporciona à criança descobertas que promovem o aprendizado. A observação e a análise da atividade de brincar dão ao professor caminhos que o leva a compreender o aluno, ao passo que dá oportunidades a criança de combinar as informações, aumentando seus conhecimentos e suas habilidades: motoras, cognitivas e sociais.

Para analisar a importância dos brinquedos e das brincadeiras em relação ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças, faz-se necessário compreender aspectos relacionados à sua faixa-etária. Para tanto, pesquisadoras/es de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, da Psicologia e da Educação fazem um mapeamento das características de acordo com a faixa-etária sem considerar as experiências individuais oriundos dos contextos e do contexto histórico.

O olhar universalizante dos teóricos emoldura um desenvolvimento homogêneo para todas crianças, as quais designam de fases, estágios, níveis de desenvolvimento que, por sua vez, servem de norte para execução das práticas pedagógicas em instituições educativas.

4.1 Idade da fala e da marcha – 2 anos

A criança de dois anos é considerada, pelos menos avisados, como difícil de lidar, pela intensa atividade que caracteriza essa idade. É o momento em que o desenvolvimento da habilidade de andar está no seu auge e a fala atinge um verdadeiro pico. Por meio dessas duas aquisições, a criança movimenta e modifica seu ambiente, porque agora ela já consegue explorá-lo, investigá-lo, descobri-lo naquilo que lhe interessa e, em geral, é muito curiosa (SANTANA, 1998).

Uma das maiores evoluções dessa idade se dá no setor da fala com um aumento de duas a três palavras, no ano anterior, para mais ou menos 300 palavras, agora. EU, VOCÊ, MIM e MEU e diz seu nome, como numa demonstração de reconhecimento de si própria e do que lhe permite, firmando, assim, posição e construindo seu espaço no ambiente como o qual convive. Através da fala expressa sua necessidade e pode insistir para tê-las satisfeitas (SANTANA, 1998, p. 28).

Nessa sua constante exploração, as crianças, nesta fase, se colocam em condições de insegurança e precisam da ajuda de adultos para escapar do perigo, então há necessidade de que elas possam contar com os cuidados e guarda do adulto que possa protegê-las, sob o olhar sempre vigilante. Não é

incomum observarmos que os adultos, em geral, afastam objetos quebráveis para evitar que sejam manipulados. Elimina-se, dessa forma, uma oportunidade para educá-la, porque é experimentando os objetos, o ambiente, que ela elabora sua aprendizagem e conceitos a respeito deles (SANTANA, 1998).

4.2 Três anos e meio: idades opostas – 3 anos

Como outras idades, essa também conta com dificuldades próprias. Se as anteriores foram bem conduzidas, encontra-se como o suporte necessário para resolver as atuais e servir de base para as etapas seguintes, procedendo-se, assim, à socialização extra familiar progressivamente (SANTANA, 1998).

A marcha das crianças nessa fase acha-se em franco desenvolvimento de suas habilidades grossas e finas podendo andar com desenvoltura, subir escadas alternando os pés, dar saltos sem que caia, como no ano anterior, quando encontrava-se completando o equilíbrio dos membros inferiores. As crianças aos três anos são capazes de alimentar-se e vestir-se sozinha, necessitando de alguma ajuda quanto aos botões de trás, bem como definir o direito e o esquerdo para os sapatos. Está sempre interessada em participar das atividades da casa e pode até auxiliar a pôr a mesa para as refeições e fazer algumas misturas alimentar simples.

A linguagem falada, que obteve seu pico aos dois anos, continua evoluindo bastante. As crianças contam com um vocabulário de aproximadamente 900 palavras, fala bastante e faz muitas perguntas “[...] escuta as palavras com uma segurança e compreensão cada vez maiores. Aprendeu já a ouvir os adultos e ouve-os para aprender com eles” (GESELL apud SANTANA, 1998, p. 30).

4.3 Estabelecimento de diferenças sexuadas – 4 anos

A incoordenação e a insegurança observadas aos três anos e meio são agora resolvidas, aos quatro anos, quando as crianças conseguem ter mais confiança em si mesma (SANTANA, 1998).

Santana (1998) faz releitura de outros teóricos que afirmam que as crianças aos 4 anos são “ativas, barulhentas, saltitantes, muito instáveis e explosivas devido à sua labilidade neuronal”. Considerando essas suas características, parece de bom senso que lhe sejam propiciadas atividades diversas, de preferência ao ar livre, a fim de que possa extravasar suas energias pulando, correndo entre outras atividades.

5 BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ENTRE O SONHO E A REALIDADE DA VIDA DAS CRIANÇAS

Duarte e Melo (2005) afirmam que a convivência e permanência das crianças uma com as outras na creche, através da rotina, do brincar, da realização de atividades favorecem a troca de tempos, ações, emoções e reapresentações que se fazem necessárias para o entendimento do mundo. Para entender o desenvolvimento das crianças, devemos examinar como elas brincam e se relacionam com o meio em que vivem.

Parte-se, portanto, que o brinquedo e as brincadeiras são indispensáveis e essenciais na vida dela e, por consequência, necessários ao professor em suas práticas pedagógicas na educação infantil.

Brincar é ocupação de vida das crianças, expressão do seu jeito de estar diante do mundo social e físico e relacionar-se com o mundo. A porta pela qual entra em contato com outros indivíduos, a ferramenta primária para a organização do conhecimento. Observa-se, então, a necessidade indispensável de oportunizar a brincadeira, pois as crianças necessitam brincar para desenvolver-se, para adquirir conhecimentos, exteriorizar sentimentos, compreender o mundo que a cerca.

Kishimoto (2008) afirma que o brinquedo introduz a criança nas operações associadas ao objeto. Para o autor, o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica. Duarte; Melo (2005) assinala que a criança amplia seus conhecimentos, na medida que interage com os brinquedos e com outras crianças e adultos que adentram no universo lúdico da brincadeira. É através (por meio) das brincadeiras que as crianças se apropriam, recriam e reproduzem o mundo, ou seja, é um espaço físico, psíquico de (re) construção sócio cognitiva.

Além do contato com outras crianças, a brincadeira e o brinquedo proporcionam mecanismos para estimular a linguagem, a memória, a concentração, a percepção, a criatividade e habilidades, são importantes para melhor desenvolver a aprendizagem. Assim, as brincadeiras e os brinquedos vêm contribuir consideravelmente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Bomtempo (2008) retoma a concepção de Vygotsky (1984) ao afirmar que as crianças satisfazem os desejos não realizados, por meio do ato de brincar. A criança ao brincar supre as suas carências emocionais. Assim, as brincadei-

ras agem sobre as crianças como objeto na zona do desenvolvimento parcial, uma vez que o tempo e a incapacidade de esperar levam a criar um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. O autor afirma ainda que por meio dos brinquedos e brincadeiras as crianças têm a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos.

O lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas essencialmente, na infância, a qual ela deve ser experimentada, não apenas como diversão, mas com objetivos específicos para desenvolver a capacidade motora, cognitiva e psicológica das crianças, visto que a aprendizagem é construída pelas relações interpessoais de intercâmbio mútuo que se estabelece durante toda a formação da criança.

Desta forma, o ingresso das brincadeiras e atividades lúdicas no ambiente escolar é de suma importância, devido a sua grande influência que os mesmos exercem nas crianças, pois quando elas estão envolvidas emocionalmente nas atividades, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Pesquisa Bibliográfica percebeu-se que as crianças aprendem enquanto brincam, de maneira, que os brinquedos e as brincadeiras fazem-se presentes nas suas vidas. Assim, as crianças estabelecem com os jogos, brinquedos e brincadeiras uma relação natural e conseguem extravasar suas tristezas e alegrias, angústia, entusiasmo e passividades. É por meio das brincadeiras que as crianças podem recriar suas vidas tão difíceis, pois tão pequenas já são submetidas a condições que as impedem de ter uma vida saudável fisicamente e psicologicamente.

Em comparação entre as creches dos Estados Unidos, Suécia e Brasil, observou-se que as políticas são diferentes entre os países, contudo, o Brasil tem maior proximidade com a política de educação e acolhimento à criança pequena, haja vista a complexidade da rede de atendimento – público e privada, reflexo à política de Estado Mínimo em oposição a do Estado Maior que vige na Suécia,

Saltaram os olhos, como a oferta e a concorrência, efeito do espírito americano, é tão forte nos serviços prestados de atendimento às crianças pequenas, de modo que a busca pela qualidade move as partes interessadas, ao

passo que as questões são levadas à sociedade que se mobiliza denunciando, criticando e reivindicando a prestação de melhores serviços.

No Brasil, as restritas condições das creches e a indiferença da sociedade em oferecer um serviço de qualidade, efeito de uma cultura subserviente e licenciosa das ações do poder público, fazem com que o controle e a administração das creches brasileiras não atendam às necessidades efetivas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, restringindo-se a suprir as carências das classes mais pobres.

REFERÊNCIAS

- BOMTEMPO, Elba. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. Ed. São Paulo; Cortez, 2008.
- BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patricia (org.) **Educação Infantil: cotidiano e política**. Campinas. SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** – LDB 9394/96, Planalto: Brasília, 2013.
- DUARTE, Ana Carolina. MELO, Debora da Rosa. A Interação das Crianças nas Brincadeiras de Faz-de-Conta. **Zero-a-Seis**, v. 9, n.15, jan/jun, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/873>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.
- GUNNARSSON, Lars. A Política de Cuidado e Educação Infantil na Suécia. In: GUNNARSSON, Lars **Creches e Pré-Escolares no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KISHIMOTO, Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRUPPA, Sônia. Após 20 anos, LDB não trouxe avanço pleno para educação no Brasil. In: **Jornal da USP**. 31/01/2017. Disponível em: <http://jornal.usp.br/atualidades/apos-20-anos-ldb-nao-trouxe-avanco-pleno-para-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- LEAL, Rita de Cassia Dias. **Primeiro Jardim de Infância**. Dissertação de Mestrado da UFS. São Cristóvão, 2004.


ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e Pré-Ecolares no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.


SANTANA, Judith Sena S. **A Creche sob a Ótica da Criança**. Feira de Santana: UEFS, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins. Fontes, 2008.

15 *Ensino de Química: Uma Abordagem Sistêmica e Contextualizada através da Lente Integradora de Edgar Morin*


Maria Diná Pereira dos Santos


 <https://orcid.org/0000-0002-5833-3137>

 Licenciada em Ciências Naturais e Matemática – Universidade Federal do Cariri (UFCA); Graduanda do Curso de Licenciatura em Química – Universidade Federal do Cariri (UFCA)

 dinapereirasantos2014@gmail.com


Leticia Caetano da Silva


 <https://orcid.org/0000-0002-4417-2432>

 Licenciada em Química. Mestre e doutora em química pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) com estágio Pós-Doutoral pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Líder do Grupo de Estudos da Atmosfera e Metodologias Analíticas (GEAMA-UFCA).

 leticiacaetano@gmail.com

Willian Fernando Domingues Vilela

 <https://orcid.org/0000-0003-4215-9047>

 Educador, Permacultor, graduado em Química, mestre e doutor em Química Orgânica e Biológica pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Membro do Laboratório de Estudos Urbanos, Sustentabilidade e Políticas Públicas (LAURBS-UFCA).

 willian.vilela@ufca.edu.br

1 INTRODUÇÃO

São expressivas as dificuldades de ensino-aprendizagem demonstradas em salas de aula na contemporaneidade nas diversas áreas do conhecimento. Diferentes pesquisadores têm apontado os principais obstáculos enfrentados pelo professor e estudante. Um dos pontos relatados por Santos, Silva, Andrade e Lima (2013) e Lima (2013a) que explicitam essas dificuldades, é o fato do ensino de Química geralmente ser estruturado de maneira que as atividades realizadas são baseadas em memorização de informações, fórmulas e conteúdo, pouco contextualizadas e relacionadas com o cotidiano e situações reais. Isso, tendenciosamente, resulta em um aprendizado limitado, que contribui para desmotivação dos estudantes para aprender Química.

A necessidade de superação dessas problemáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de química vem sendo tão gritante que nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN+] (2002) é demonstrada grande preocupação em romper com esse paradigma da sistemática de memorização de definições e fórmulas.

Além disso, é possível identificar outro fator que também parece prejudicar o ensino-aprendizagem de química, a abordagem fragmentada de seus conceitos e conteúdos (Nuñez & Meneses, 2018). Mesmo quando considerado somente o ensino de assuntos dentro da própria área de química, percebe-se que a falta de integração e visão sistêmica dos conteúdos pode afetar a compreensão dos alunos.

De acordo com Mariotto e Coraiola (2009) e, conforme descrito por Morin (2001), os conhecimentos são compartimentados e divididos quanto a real problematização dos fatos, que se apresentam cada vez mais multidisciplinares, transversais e multidimensionais, fazendo com que assim o homem se aperceba-se da compreensão do todo em seus aspectos globais e planetários.

Nuñez e Meneses (2018) exemplificam bem essa questão ao discutir sobre os principais erros e dificuldades identificados nas respostas de alunos quando indagados sobre reações químicas. Os autores apontam que, além da confusão sobre as dimensões envolvidas em uma reação (qualitativa, quantitativa, energética, dinâmica e de extensão), há dificuldades na integração dessas dimensões a fim de que a reação seja compreendida como um sistema complexo. Os autores inferem que o ensino de química, normalmente feito de forma fragmentada, é um importante, se não o principal, agravante para essas dificuldades.

Outro exemplo é em temáticas que abordam soluções químicas em que Echeverría (1996) já afirmava que a ausência de interpretação, visão microscópica e predominância de aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, produzem obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, inclusive deste tema.

Nuñez e Meneses (2018) também reforçam que outros autores com pesquisas relacionadas às dificuldades do ensino-aprendizagem de química, apontaram justamente em prejuízos devido à fragmentação dos conteúdos, em que o aluno não consegue transitar entre os aspectos microscópicos, macroscópicos e representacionais ou integrar conceitos básicos que lhes permitam ter uma compreensão sistêmica da complexidade envolvida em um dado processo/conteúdo.

Se observarmos essa defasagem na integração complexa entre conteúdos dentro de uma mesma disciplina/área de conhecimento, não é difícil inferir que estas dificuldades são ainda maiores quando buscamos também abranger contexto mais amplo, em que aspectos cotidianos e antropológicos são incluídos na abordagem do conteúdo. Embora desafiadora, a situação atual de nossos estudantes, dentro da educação formal, nos mostra que essa é uma habilidade cada vez mais necessária de ser desenvolvida nos cursos de licenciatura.

Lima (2013a) retrata essa questão e destaca que, para Chassot (1990 como citado por Lima 2013a), a química deve ser para formar cidadãos conscientes e críticos, uma vez que esta também é uma linguagem para com o mundo. Ainda para Lima (2013a), desde que houve uma proliferação de pesquisas e estudos voltados para um ensino de química mais articulado com o cotidiano e social do aluno a partir dos anos 80 e, mais recentemente, abrangendo os aspectos éticos, morais econômicos e ambientais, já não faz mais sentido pensar na química como uma ciência que serve somente para exames escolares.

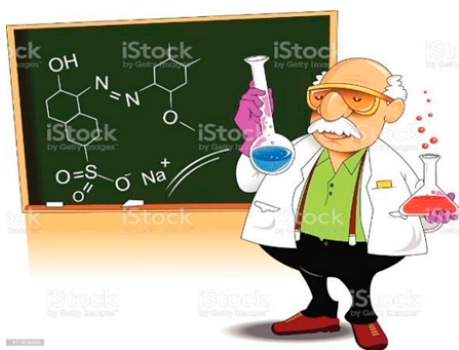
Porém, é notório que essa metodologia, cunhada na memorização de fórmulas, nomenclaturas, na abordagem isolada de conceitos, fragmentada e pouco contextualizada intra e interdisciplinarmente, ainda persiste em nossas redes de ensino e que, infelizmente, acarreta a aversão dos estudantes à disciplina de química, seja no ensino básico ou superior.

Ferreira (2014) também argumenta que disciplinas como Biologia e Química têm se ocupado dos conteúdos e da lógica própria destas áreas, mais especializada e voltada para o ingresso no Ensino Superior (que possui sua demanda orientada pelo mercado). Este cenário tem provocado alguns dis-

tanciamentos: (I) de conteúdos afetivos e importantes para a comunidade e (II) de estudantes que não desejam ingressar em áreas afins. Além disso, delimita uma linha abissal entre conhecimentos válidos e não válidos (Santos, 2010). Consequentemente anula todo e qualquer saber e/ou fazer presentes no território.

Na Química, por exemplo, esta forma de ensinar produz estereótipos que consolidam no imaginário de toda população. Nas figuras 01 e 02 abaixo, são apresentadas duas fotos que se confundem de um Professor de Química e um Químico industrial. Isso acontece devido a uma imposição cultural de pensar a Química unicamente a partir do laboratório e das demandas da indústria e mercado.

Figura 1. Representação da Figura do Professor



Fonte: (<https://www.istockphoto.com/br/vetor/professor-qu%C3%ADmica-gm51761830548885170>)

Figura 2. Representação da Figura do Químico Industrial



Fonte: (<https://www.quimica.com.br/pesquisa-com-estrutura-e-verbas-ciencia-avanca-no-pais/>)

Nesse sentido e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), acreditamos que, para enfrentar os obstáculos acima mencionados, devemos ir além das questões inerentes ao estudo de química, e conectar os diferentes conhecimentos e informações para criar sentido, sentimento e provocar processos de transformações sociais e ambientais a partir do aluno.

Conforme descrito por pesquisadores faz-se necessário que aconteça uma “[...] mudança de pensamento que deve levar para uma política e prática pedagógica, voltada para a formação do verdadeiro cidadão, aquele que consegue situar, organizar, compreender e refletir o conhecimento, de forma eficaz, construtiva e transformadora” para tomadas de decisões e resolução de problemas, (Marioto & Cariola, 2009, p. 239). Assim, é preciso buscar uma

educação mais integradora, diferente do ensino fragmentador hegemônico da educação formal moderna em uma perspectiva complexa como propõe Edgar Morin em “A cabeça bem-feita” (Morin, 2003).

Nesse sentido, o projeto de ensino-extensão, Embalagens e Rótulos: a química no cotidiano buscou fazer essa contextualização envolvendo temas sociais, que possibilitaram a discussão de aspectos sociocientíficos e questões ambientais, econômicas, políticas, culturais e éticas sob a lente integradora dos sete princípios apresentados por Edgar Morin (2003). Para isso, o projeto visou relacionar, de forma integradora, discussões das disciplinas de Química Geral dos Seres Vivos e Química Orgânica I, a partir de informações de rótulos e embalagens de produtos industrializados, que estão presentes no cotidiano do aluno.

Neste trabalho, iremos apresentar os resultados obtidos e identificar estratégias possíveis de se pensar de forma complexa a partir de um problema real de análise de rótulos e embalagens durante as atividades desenvolvidas por alunos e professores no Projeto de ensino-extensão: Embalagens e Rótulos: a química no cotidiano.

2 DA BUSCA POR UMA ABORDAGEM MAIS CONTEXTUALIZADA E INTEGRADORA

Pensando em uma perspectiva de ensino-aprendizagem, que contribua também com o desenvolvimento da cidadania e o pensar crítico dos estudantes, o estudo/aplicação de conceitos químicos com o auxílio da análise de embalagens/rótulos traz a possibilidade de uma abordagem contextualizada e integradora. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ato de contextualizar o conteúdo nas aulas é entender que existe em todo o conhecimento o estabelecimento de uma relação entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo estudado. A contextualização com isso se apresenta como uma forma de dar um novo significado ao conhecimento, possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais significativa (Brasil, 2000).

Nesse sentido, há uma aproximação entre sujeito e objeto, que possibilita ao aluno perceber como a temática estudada está presente no meio em que ele vive e, mais ainda, como ele pode usar disso em sua vida prática cotidiana, o tornando agente de transformação ativo no meio em que está inserido. Santos e Schnetzler (2003) colocam que “O objetivo central do ensino de Química para formar cidadãos é preparar o indivíduo para que ele compreenda e

faça uso das informações químicas básicas necessárias para sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive”.

Para Oliveira (2004), existe entre os pesquisadores da área de química um consenso sobre a importância de agregar aos currículos questões relacionadas aos Temas Transversais, como por exemplo: questões ambientais, políticas, econômicas, sociais, éticas, e etc., todas essas relativas às discussões de cunho científico e tecnológico. Assim, através do Ensino de Química, o aluno pode ter em mãos instrumentos de leitura de mundo, ao passo que consegue desenvolver habilidades básicas para o bem viver em sociedade.

No projeto de ensino-extensão: Embalagens e Rótulos: a química no cotidiano, para que houvesse essa contextualização e, conseqüentemente, aproximação dos conteúdos químicos da ementa das disciplinas de Química Geral dos Seres Vivos e Orgânica com a realidade dos estudantes, foi feita a análise de embalagens/rótulos que estavam presentes em seu cotidiano. Luca (2015) traz essa proposta de leitura de embalagens e rótulos para o ensino de química, uma vez que as embalagens/rótulos estão inseridas em situações reais do cotidiano do aluno e podem, além de tornar a química mais atrativa aos seus olhos, desencadear discussões de temáticas interessantes.

As disciplinas mencionadas ocorrem em semestres sequenciais, onde em primeiro momento foi trabalhado com a disciplina de Química Geral dos Seres vivos. A escolha para se trabalhar com essa disciplina se deu ao fato dela possuir, em sua essência, caráter integrador e sistemático, fugindo um pouco da ideia do ensino fragmentado focado apenas nas discussões de conceitos químicos como hidrocarbonetos e funções orgânicas básicas, por exemplo, mas também viabiliza e objetiva trabalhar suas temáticas de forma que possibilite discutir problemas essenciais que consideram o contexto vivenciado.

Mariotto e Coraiola (2009) afirmam que se deve buscar a integração dos conceitos, em um processo de aprendizagem que relaciona fatos sociais, ambientais, éticos e democráticos com a participação individual e coletiva de cidadãos, e que é através da formação de “*redes de relações*” que há a troca de experiência, habilidades e conhecimentos.

Assim, Morin (2003), sociólogo e pensador francês, em seu livro *A Cabeça bem feita*, traz uma crítica acerca do sistema de educação atual, em que as disciplinas são fragmentadas e permanece o fenômeno da hiperespecialização, ou seja, “a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (Morin,

2003, p. 13). Ao passo que propõe e orienta maneiras de trabalhar questões relacionadas ao ensino, não como uma mera transmissão de saber, mas como “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2003, p. 11).

Morin (2003) defende a ideia do pensamento “*ecologizante*”, ou seja, em que todo conhecimento é discutido e trabalhado como forma de possibilitar o desenvolvimento da disposição em contextualizar e globalizar os saberes e assim visualizar a inseparabilidade do conhecimento com o meio social, cultural, político, natural e etc. Nesse sentido, há mais do que apenas uma contextualização dos acontecimentos com o meio, mas sim uma busca em perceber como este o modifica.

As atividades desenvolvidas no projeto integraram as discussões das disciplinas de Química Geral dos Seres vivos e Orgânica¹ com a temática das embalagens e rótulos, buscaram seguir a linha de pensamento descrita por Morin, que, em seus estudos apresenta sete princípios que orientam maneiras de “elucidar as relações de reciprocidade entre partes e todo, bem como reconhecer o elo natural e insensível que liga as coisas mais distantes e as mais diferentes.” (Morin, 2003, p. 25), que, muitas vezes, não são tão facilmente visualizadas para serem trabalhadas em sala de aula.

Nesse sentido, o intuito deste trabalho foi proporcionar reflexões acerca da possibilidade de uma abordagem sistêmica e integrada, entendida a partir de relações, conexões e contextualizações nos processos de ensino-aprendizagem, sob a lente integradora dos sete princípios apresentados por Edgar Morin. Além de relacionar de forma integradora, discussões das disciplinas de Química Geral dos Seres Vivos e Química Orgânica I, a partir de informações de rótulos e embalagens de produtos industrializados.

Por fim, objetivou-se promover discussões de aspectos sociocientíficos e questões ambientais, econômicas, políticas, culturais e éticas, presentes no cotidiano do aluno, buscando promover a sensibilização para a adoção de novas posturas individuais e coletivas e assim proporcionar o desenvolvimento da disposição em contextualizar e globalizar os saberes e assim visualizar a inseparabilidade do conhecimento com o meio social, cultural, político, natural, etc.

3 DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Os procedimentos metodológicos realizados nas ações do projeto podem ser divididos em 03 módulos. O módulo 01 foi desenvolvido com estudantes da disciplina de Química Geral dos Seres Vivos, na qual foi realizado o estudo de conceitos químicos trabalhados nessa disciplina a partir de informações de rótulos e embalagens de produtos industrializados.

No módulo 02, as atividades foram realizadas com os estudantes matriculados na disciplina de Química Orgânica. Nesse momento foram trabalhados os conteúdos de Química Orgânica, como a representação dos Compostos Orgânicos, Estruturas e Nomenclatura dos Compostos Orgânicos, etc., relacionando com a produção de embalagens sustentáveis com a fibra de bananeira.

E no módulo 03, os professores das disciplinas e a bolsista do Programa de Integração Ensino-Pesquisa (PEEX) realizaram encontros para discutir acerca das atividades realizadas com os sete princípios propostos por Morin, as análises dos resultados foram realizadas a partir das premissas do pensamento complexo do mesmo. A seguir estão descritos de forma detalhada cada um dos módulos.

3.1 Módulo 1 – Atividades Desenvolvidas com os Alunos de Química Geral

Neste primeiro módulo, trabalhou-se com os alunos matriculados na disciplina de Química Geral, onde foi proposto o estudo de conceitos químicos através de análises de embalagens/rótulos. Luca (2015) aborda em seu livro *Ensino de Química nas Leituras de Embalagens/Rótulos* a utilização de rótulos industriais no ensino de química e o autor exemplifica questões que podem ser levantadas a partir da análise de tais rótulos.

Os livros: (i) *O Ensino de Química nas Leituras de Embalagens/Rótulos* (Luca, 2015) e (ii) *Embalagens: o que fazer com elas* (Cortez, 2011) serviram de auxílio para essa abordagem com a utilização de rótulos industriais em que os autores sugerem questões que podem ser levantadas a partir da análise de tais rótulos.

Através da integração do conhecimento contido nas informações dos rótulos industrializados com o conhecimento científico das disciplinas de Química Geral dos seres vivos e Química orgânica pode-se favorecer o processo

de ensino-aprendizagem, auxiliando na compreensão de aspectos temáticos. Além disso, essa integração de conteúdos permitiu trabalhar questões que perpassam o âmbito da sala de aula como impacto ambiental e social do descarte de embalagens industrializadas, consumo correto de produtos e seus componentes que trazem malefícios para a saúde do consumidor, e até a possibilidade de produção de embalagens-rótulos ecologicamente sustentáveis.

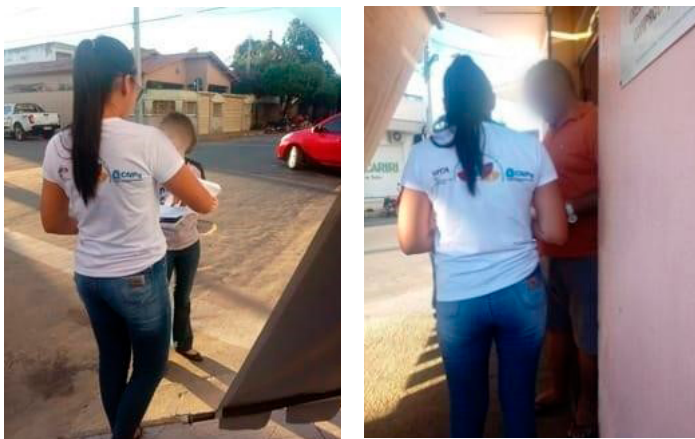
Inicialmente, a pesquisa apresentou caráter exploratório, a fim de buscar familiaridade com o tema em questão. Alunos e professor dedicaram-se a estudos e leituras que auxiliaram nas ações que foram realizadas posteriormente. Foi proposto que os alunos escolhessem embalagens/rótulos do seu cotidiano, onde eles iriam fazer uma pesquisa minuciosa sobre esses e, através de uma análise crítica, abordar algumas perspectivas importantes, como composição química, informações de descarte correto, valores nutricionais (alimentícios), elementos e corantes industriais presentes na composição do objeto consumido, etc.,

Conforme descreve Abreu (2017), uma das funções da embalagem é conter um “conjunto de informações obrigatórias, tais como pesos e medidas; informações gerais, tal como os ingredientes contidos no produto, se o produto e a embalagem são reciclados, bem como sobre princípios éticos de uma marca, associada à responsabilidade social e ecológica [...]” (Abreu, 2017, p. 36). E o consumidor, por sua vez, deve estar atento para observar tais detalhes importantes.

Na aula seguinte, cada aluno apresentou aos demais colegas as pesquisas realizadas, em que os estudantes tiveram a experiência de analisar uma embalagem/rótulo em todo seu contexto mais abrangente. Com isso, alguns questionamentos se sucederam nos debates feitos em sala, como, por exemplo: quantas pessoas param para analisar criticamente a respeito da embalagem/rótulo de um produto antes de consumir? Será que elas têm conhecimento da importância de realização de tal ação?

Diante disso, os alunos, com o auxílio do professor, realizaram uma breve pesquisa (Figura 3) através da aplicação de questionário (Quadro 1), com consumidores que transitavam nas entradas principais de dois supermercados da cidade, caracterizando também nossa pesquisa de caráter descritivo e qualitativo.

Figura 3 Entrevista com os consumidores locais em frente aos 2 supermercados de maior fluxo da cidade.



Quadro 1 Algumas das questões direcionadas aos entrevistados da pesquisa.

- Tem hábito de ler as informações de embalagens e rótulos de produtos?
- Acha importante ler (conhecer) a composição dos produtos ou alimentos?
- Já verificou antes de comprar se alguns dos componentes podem ser prejudiciais à saúde ou ao meio ambiente?
- Costuma verificar se as embalagens dos produtos são recicláveis?

Com as respostas das questões em mãos, os alunos se reuniram para relatar e discutir com os demais colegas suas impressões relacionadas às respostas adquiridas, levando em consideração aspectos como o perfil dos entrevistados e os possíveis impactos socioambientais.

3.2 Módulo 2 – Atividades Desenvolvidas Com Os Alunos De Química Orgânica

No 2º momento, as atividades foram realizadas com os estudantes matriculados na disciplina de Química Orgânica. Assim como anteriormente, foi proposto o estudo de conceitos químicos, mas neste momento objetivou-se trabalhar os conteúdos de Química Orgânica, como por exemplo, representação dos Compostos Orgânicos, Estruturas e Nomenclatura dos Compostos Orgânicos, Ressonância, Aromaticidade, Acidez e Basicidade dos Compostos Orgânicos, relacionando com a produção de embalagens sustentáveis com a fibra de bananeira.

Em sua tese, Abreu (2017) afirma que “as embalagens sustentáveis tornaram-se fundamentais de conceber tendo em conta a consciência ambiental

que aumenta devido aos perigos da excessiva produção, do consumo e da geração de resíduos” (Abreu, 2017, p. 37). Sendo assim, diante das problemáticas atuais, principalmente quando se refere aos problemas ambientais causados pelo consumo e descarte incorreto de embalagens industriais, trabalhar com a proposta de produção de embalagens ecologicamente e ambientalmente menos agressivas, se torna uma abordagem muito interessante.

Em vários momentos das aulas foram levados artigos para leitura e debate em sala, onde foi estudada a composição da “fibra de bananeira” e suas etapas de produção envolvidas no processo para fabricação das embalagens, como corte e cozimento; em todas as etapas destacaram-se as transformações químicas envolvidas no processo, onde através dos estudos das moléculas orgânicas presentes na fibra pode-se relacionar o conteúdo químico visto em sala.

Segundo Abreu (2017), o ciclo de vida de uma embalagem de bananeira (Figura 4) tem início na matéria prima (pseudocaule) e, após ser utilizada, a vida da embalagem com a fibra não acaba, pois, ao ser colocada no meio ambiente, trará benefícios para o solo através dos seus nutrientes, assim, questões como problemas com descarte e poluição ambiental são amenizados ao se utilizar desse tipo de embalagem biodegradável.

Figura 4 Ciclo de vida da embalagem com fibra de bananeira.



Fonte: Abreu (2017, Pág. 79)

O quadro a seguir descreve mais especificamente, através de 6 etapas, como se dá o ciclo de vida da embalagem com fibra de bananeira, sendo que a análise desse ciclo deve ser usada para identificar as propriedades em direções de consumo mais sustentáveis (Abreu, 2017).

Quadro 2 Etapas de como se dá o ciclo da vida da embalagem com fibra de bananeira.

- Gestão Sustentável: A palha é um resíduo gerado após a colheita do cacho de bananas;
- Produção do aglomerado: Transformação da palha em aglomerado;
- Produção: Produção da embalagem;
- Consumo: A embalagem utilizada pelos consumidores para o transporte da banana;
- Degradação: A embalagem pode ser colocada para compostagem;
- Nutrientes: A embalagem ao decompor-se contribui com nutrientes para o ambiente.

Fonte: Adaptado de Abreu (2017, p. 79).

Diante disso, foram produzidas em laboratório amostras de embalagens (Figura 5), feitas com a fibra de bananeira, em que os alunos participaram ativamente de todo processo com o auxílio do professor e monitor de extensão.

Ao final deste módulo, os alunos também responderam um pequeno questionário que indagava se as atividades desenvolvidas minimizaram as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos estudados em sala.

Figura 5 Alunos utilizando a fibra de bananeira para produzir embalagens e papel ecológico.



Fonte: Própria (2020).

3.3 Módulo 3 – Debates e Análises das Atividades Realizadas a Partir das Premissas do Pensamento Complexo de Edgar Morin

As atividades foram desenvolvidas tentando abranger a linha de pensamento do pesquisador Edgar Morin, que defende a busca por um ensino integrador, fugindo do tradicional ensino fragmentador da educação moderna.

Morin (2003) traz uma crítica acerca do sistema de educação atual onde as disciplinas são fragmentadas e permanece o fenômeno da hiperespecialização, ao passo que propõe e orienta maneiras de trabalhar questões relacionadas ao ensino, não como uma mera transmissão do saber.

Assim, os professores das disciplinas e a bolsista do Programa de Integração Ensino-Pesquisa (PEEX) realizaram encontros virtuais para discutir e relacionar as atividades realizadas com os sete princípios propostos por Morin. As análises dos resultados foram realizadas a partir das premissas do pensamento complexo de Edgar Morin. Deste modo, buscou-se debater, de maneira sistêmica, os casos abordados nos dois módulos já descritos: o todo, as partes, as interligações e interdependências nas relações de consumo.

Destaca-se que o presente trabalho tem enfoque principal nas discussões desse 3º módulo, pois como descrito anteriormente o objetivo principal do trabalho refere-se acerca de reflexão sobre a possibilidade de uma abordagem sistêmica e integrada, entendida a partir de relações, conexões e contextualizações nos processos de ensino-aprendizagem, sob a lente integradora dos sete princípios apresentados por Edgar Morin.

Sendo assim, a partir desses encontros e momentos de reflexão, que houve a interpretação destes princípios defendidos por Morin (2003), em que foi possível perceber a importância de se expandir os debates sobre o desenvolvimento de pensamento complexo e integrado, onde todo conhecimento deve ser trabalhado como forma de possibilitar o desenvolvimento da disposição em contextualizar e globalizar saberes e assim visualizar a inseparabilidade do conhecimento com o meio social, cultural, político, natural, etc.

4 INTERSECÇÕES AO PENSAMENTO SISTÊMICO

Após a execução do Módulo 1, infere-se que as atividades de pesquisas sobre as embalagens/rótulo e os momentos de discussões com a turma, foram importantes e proporcionaram debates de questões significativas, principalmente acerca da importância da análise e interpretação de um rótulo, antes de adquirir determinado produto, levando em consideração os fatores, econômicos, ambientais, políticos e culturais.

Ainda no Módulo 1, as atividades de aplicação e análise dos questionários aos consumidores dos principais supermercados da cidade possibilitaram perceber como a comunidade age com relação ao consumo e observação dos rótulos, se há, por partes deles, uma preocupação acerca do que se está

consumindo, qual o grau de conhecimento dos mesmos acerca do tema, demonstrando para a comunidade que temas como esses são alvo de estudo e debates e, claro, além de levar para fora dos muros da academia as atividades de pesquisas e ensino que vem sendo realizadas.

Os resultados detalhados deste módulo foram apresentados no V COBEAI - Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e Interdisciplinar (Silva, Santos & Vilela, 2019). No Módulo 2, a partir dos momentos de debates com a turma e também da produção embalagens e rótulos com a fibra de bananeira, foi possível relacionar as ações realizadas com temáticas estudadas na disciplina, servindo como apoio para compreensão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, proporcionar discussões acerca da necessidade de produção de embalagens ecologicamente e socialmente mais responsáveis. Nesse sentido a ação possibilitou discussões de aspectos sociocientíficos e questões ambientais, econômicas, políticas, culturais e éticas, favorecendo a sensibilização para a adoção de novas posturas individuais e coletivas.

Assim, após a execução dos módulos I e II, e de posse das respostas aos questionários, bem como das notas tomadas a partir das discussões com os alunos, iniciou-se a abordagem do módulo 3. Neste Módulo são apresentadas reflexões sobre os sete princípios do pensar complexo de Edgar Morin a partir das experiências do Projeto ERQC.

Conforme mencionado, Edgar Morin propõe a reformulação do pensamento a partir de uma perspectiva integradora, que difere das tradicionais concepções de ensino da modernidade, o ensino fragmentador. Segundo o autor, é necessário “substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2003, p. 89).

Para que ocorra tal reforma de pensamento, Morin (2003) descreve que se faz essencial que aspectos como a cultura e literatura, sejam levados em consideração e que a reforma pode proporcionar a assunção de um pensamento complexo que difere do pensamento linear/unidirecional para um pensamento circular/multirreferencial. Como subsídio para isso, Morin (2003) apresenta sete diretivas ou princípios norteadores que possibilitam a assunção desse pensamento, sendo esses princípios interdependentes e que se complementam.

Para compreender melhor a interpretação de cada um dos princípios, foram construídos exemplos desmembrados a partir de uma situação problema

dentro da temática do projeto. Para isso, utilizou-se da discussão levantada com os alunos, professores e monitores atuantes no projeto, a partir de seus pensamentos críticos a respeito das atividades realizadas. A situação problema trata da escolha de um produto alimentício (considerado aqui como o “todo”), sob a perspectiva do consumidor, onde existe uma variedade de aspectos (consideradas aqui como as “partes”) que podem ser levados em consideração e que por fim afetarão a escolha final do produto.

Essa construção é apresentada de forma sintética no quadro abaixo e servirá como subsídio para discussão de cada um dos princípios a seguir:

Quadro 3. Identificação sistêmica do todo, das partes, interligações e interdependências do objeto.

Escolha de um produto alimentício (Todo)	<p>Princípio Sistêmico: Partes (i) Produção Rural (Usa agrotóxico? Quais? É produção local? Se não é local, o transporte envolve gasto de energia, gasto de combustíveis fósseis; A produção é realizada por latifúndios ou pequenos produtores? A produção ocorre em áreas de proteção ambiental?) (ii) Embalagem (Embalagem reciclável? Fonte renovável? Há opção de consumir sem embalagem?) (iii) Política de Gestão de Resíduos Sólidos (As empresas praticam logística reversa? O município disponibiliza coleta seletiva e reciclagem?) (iv) Consumidor</p>
	<p>Princípio Holográfico: Característica comum ao todo e às partes: Aspectos culturais do grupo social, setor produtivo ou consumidor estão presentes em todas as partes e compõem aspecto importante da tomada de decisão.</p>
	<p>Princípio do Circuito Retroativo (i) As escolhas do consumidor afetarão as características do produto ofertado pelo mercado e as características dos produtos ofertados pelo mercado afetarão a escolha do consumidor. (ii) As escolhas feitas pelo consumidor nas eleições municipais afetarão a disponibilidade de uma rede de coleta e reciclagem de resíduos sólidos, assim como a oferta deste serviço pelo gestor municipal afetará as escolhas feitas pelo consumidor nas eleições municipais.</p>
	<p>Princípio do Circuito Recursivo: A aquisição de mais informações/conhecimento sobre as partes faz com que a escolha não somente regule a oferta de novos produtos, mas que também afete/interfira no processo cultural de escolhas do consumidor.</p>
	<p>Princípio de Autonomia/dependência: Ao mesmo tempo em que o produtor pode fazer diferentes escolhas (produzir em área de proteção ambiental, usar agrotóxico, usar mão-de-obra escrava, etc.), ele também depende das escolhas feitas pelo consumidor. Da mesma forma, o consumidor é livre para fazer a sua escolha, no entanto, depende da disponibilidade de recursos financeiros, oferta de preços e produtos pelo mercado.</p>
	<p>Princípio dialógico: Trabalha a ideia da existência de forças opostas e contrárias, que, por necessidade de funcionamento, são também complementares.</p>
	<p>Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: A análise da escolha do consumidor é dependente do processo de <i>“reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinada”</i> (Morin, 2003 p. 96).</p>

Houve nesse processo a identificação sistêmica do todo, das partes, interligações e interdependências do objeto, e assim, ao passo que se identifica a situação problema, (qual produto comprar), e assim há a análise das partes através dos princípios e diretivas norteadoras de Edgar Morin.

Sobre a Quadro 3, observa-se que vários aspectos ou “partes” podem ser levados em consideração, como o fato desse feijão ao ser adquirido em um supermercado, vir em uma embalagem que geralmente é plástica (polímeros), sendo assim um material derivado do petróleo. Os perolados são combustíveis fósseis que ocasionam diversos problemas ambientais; pois, através da queima desses combustíveis, há liberação de gases, como o dióxido de carbono, que é um dos principais gases causadores de alterações climáticas.

Sabendo disso, o cidadão pode vir a questionar se as empresas nas quais está consumindo atuam com uma logística reversa de gestão de resíduos sólidos, se a política da cidade proporciona o desenvolvimento de ações que promovam a reciclagem (coleta de lixo seletiva, etc.) em prol de evitar os possíveis impactos ambientais que o descarte incorreto ou a queima dessa embalagem pode causar.

Nesse exemplo, pode-se compreender o quanto a análise das partes é importante e afeta todo, as consequências da ação por trás da compra de um feijão embalado com plástico determinam a escolha de onde e qual feijão comprar. Mas por outro lado, o quanto o todo é maior que a soma das partes, onde as partes isoladas em nada serviriam para compreender o todo.

Durante o decorrer das ações realizadas, os alunos foram incentivados a discutir e analisar a cerca de embalagens/rótulos, assim como também produzir embalagens com material sustentável e ecológico, que são partes inseridas em um contexto bem maior e, partir disso, desenvolver o senso crítico acerca dos impactos diretos das suas ações e como elas afetam o todo, no contexto em que estão inseridos.

Por fim, nos tópicos do desenvolvimento que seguem abaixo, são descritas as análises feitas a partir das premissas do pensamento complexo de Edgar Morin, em que se busca relacionar o que foi proposto pelo autor com as atividades desenvolvidas no projeto e discussões até agora fomentadas:

4.1 Sete Princípios Norteadores Propostos Por Edgar Morin:

4.1.1 Princípio Sistêmico ou Organizacional

Este princípio propõe a ligação do conhecimento das partes com o todo, conforme descreve Pascal: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (Morin, 2003, p. 94). Neste sentido, Edgar Morin coloca que se trata de uma abordagem sistêmica, ou seja, antagônica às teorias reducionistas do conhecimento, portanto busca-se trabalhar de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Pascal afirma que “*o todo é mais do que a soma das partes*”. Entende-se assim que o todo trata de questões abrangentes que perpassam a soma das partes, e que, apesar de existir um fator de dependência ligando as partes com o todo, uma vez que para compreender o todo, faz-se necessário também entender as partes, o todo é resultante das interações que as partes têm entre si, mas é, entretanto, algo novo, diferente dessas.

Por exemplo, o todo é a nossa vida em todas suas dimensões: produtivas (indústria), sociais, econômicas e ambientais. As partes, por sua vez, são caracterizadas como sendo as interações que os indivíduos têm com o mundo e que abrangem cada uma dessas dimensões. As partes estão a todo o momento interagindo entre si e por sua vez afetam o todo.

No projeto, esse princípio é visto, quando através de subsídios como os conceitos químicos de moléculas vistos nas disciplinas de química de química geral e química orgânica, ao serem trabalhados de maneira interdisciplinar, incentivando discussões que abordam perspectivas econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, proporcionam a construção do conhecimento que possibilite a interpretação das partes em suas mais variadas dimensões.

4.1.2 Princípio Holográfico

O princípio holográfico descrito por Morin indica que não apenas a parte está no todo, mas o todo também está inserido na parte, em que é estabelecido um fator de dependência entre eles. Nas atividades propostas pelo projeto, ao passo que os alunos discutiam e relacionavam conceitos químicos com interpretações das embalagens e rótulos, viu-se que não eram apenas temáticas que se complementam ou tinham algum aspecto em comum, mas que,

numa perspectiva mais abrangente, eram temáticas dependentes uma da outra, em que ambas possuíam um mesmo “DNA” que as define, a Cultura.

A cultura capitalista hegemônica, estabelecendo uma mesma forma de pensar, determina aspectos relacionados à temática estudada nas Universidades, ao mesmo tempo em que molda a sociedade e a indústria que nela está inserida. Por exemplo, a universidade ensina compostos orgânicos para que o aluno possa entrar no vestibular, por outro lado, a indústria exige que o químico saiba sobre estruturas de compostos químicos porque ela precisa produzir com esses compostos produtos cada vez mais especializados para atender as necessidades da sociedade.

Na perspectiva capitalista, a indústria existe para que tenham produtos para atender demandas ou gerar demandas do consumidor, gerar acúmulo de capital, a economia crescer, gerar a possibilidade que todos tenham acesso a esses produtos (bens de consumo diversos). Observa-se mais do que a existência de temáticas que se relacionam, mas a existência de questões dependentes, onde todas as partes coexistem com o todo (Morin, 2003, p. 94).

4.1.3 Princípio do Circuito Retroativo

No princípio do circuito retroativo, Morin discute a ideia dos processos autorreguladores, em que a causa de algo age sobre o efeito, ao passo que o efeito age sobre a causa (Morin, 2003, p. 94). No projeto foi proposta a realização de uma atividade de análise das embalagens com olhar crítico, sendo que os alunos pesquisaram em grupo acerca de algumas embalagens.

Houve uma discussão em sala com toda a turma acerca de alguns pontos importantes que muitas vezes o consumidor não se atenta a observar na hora da compra, como por exemplo, observar as ilustrações e qual maneira elas são dispostas na embalagem como forma de influência o consumidor na hora da compra; se as informações nutricionais e de descarte correto das embalagens estão presentes de maneira clara no rótulo.

A partir dessas discussões pode-se ver uma mudança de pensamento relacionado aos alunos (consumidores) e à indústria e o que ela está oferecendo, pois a partir daí eles possuíam instrumentação necessária para fazer uma análise crítica antes de adquirir um rótulo/embalagem. Ou seja, ao possuir aparatos baseados em conhecimento que os possibilitem ser críticos na hora de obter determinado produto, eles poderão fazer escolhas nas embalagens e produtos que irão usar e, a partir disso, fazer suas escolhas que irão mudar todo.

Além dos outros fatores que interferem na compra de um produto, como logística de transporte, por exemplo, as escolhas do consumidor em relação aos produtos de oferta e demanda, irão, ao final das contas, regular que a indústria oferece. Nesse sentido, há um processo de autorregulação que sempre se revitaliza, onde a indústria oferece o que o consumidor delimita, ao passo que o consumidor alimenta a indústria ao adquirir os insumos que ela oferece, num processo contínuo que se repete durante os anos. Desse modo, pode-se observar que levar o estudante a visualizar o efeito retroativo entre as partes lhe empodera para promoção de mudanças a curto, médio ou longo prazo.

4.1.4 O princípio do circuito recursivo

O princípio do circuito recursivo ultrapassa a questão da regulação, em que um vai regulando o sistema do outro. A aquisição de mais informações/conhecimento sobre as partes faz com que a escolha não somente regule a oferta de novos produtos, mas também afete/interfira no processo cultural de escolhas do consumidor.

Por exemplo, a indústria com seus processos de maneira indireta ou não regula a escola (Universidade), tendo em vista que o conhecimento que é produzido precisa estar adéquo ao que a sociedade industrial exige, por sua vez, a escola também regula a indústria e a indústria, por fim, regula o comportamento do consumidor. Nesse princípio, “o indivíduo além de induzir a regulação, o processo alimenta os próprios insumos para manter o sistema vivo” (Morin, 2003, p. 95).

Durante a execução do projeto ERQC buscou-se incluir este princípio durante a disciplina de Orgânica 1, através das atividades com embalagens artesanais com fibra de bananeira. Com isso foi possível correlacionar a ação com temáticas estudadas na disciplina, servindo como apoio para compreensão dos conteúdos e ao mesmo tempo proporcionar discussões acerca das possibilidades de produção de embalagens ecologicamente e socialmente mais responsáveis.

Além de que, com a produção de Embalagens e rótulos com material reciclável a fibra de bananeira, foi reproduzido um aprendizado já praticado pelos nossos ancestrais, onde a influência da cultura que afeta e transforma como o indivíduo constrói o conhecimento dependendo do meio em que ele está inserido. Trazer de volta a questão do conhecimento disseminado por nossos ancestrais - panelas de barro, embalagens com folhas de bananeiras,

possibilita a reconstrução com novas perspectivas e resultando em ações voltadas pensando na perspectiva global de questões de cunho ambiental, social, consumista, etc.

“Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhe a linguagem e a cultura” (Morin, 2003, p. 95). Neste sentido, os professores e estudantes estão produzindo um coletivo nas interações e pelas interações, mas o coletivo, à medida que emerge, produz as novas características desses indivíduos, fornecendo-lhe novas formas de consumo (cultura).

4.1.5 Princípio da autonomia/dependência (auto-organização)

Nesse princípio são apresentadas as ideias de autonomia e dependência noções contraditórias, mas que apresentam certos fatores de inseparabilidade para compreender um mesmo fenômeno. O princípio da autonomia/dependência une noções que deveriam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade (Morin, 2003, p. 95).

Relacionado ao que foi discutido sobre consumo e as escolhas do consumidor podem extrair disso uma relação de autonomia/dependência pode ser observada. Por exemplo, ter autonomia de consumo (escolhas), mas ao mesmo ser dependente dele em algum aspecto já que é preciso consumir (alimentar, vestir, etc). Diante dessa perspectiva, sempre vai existir um fator que nos torna dependente de algo, é importante frisar na escolha do que vamos ser dependentes.

4.1.6 O princípio dialógico

O princípio dialógico traz a ideia da existência de forças opostas e contrárias, que por necessidade de funcionamento, são também complementares, onde elas “lutam” entre si, e nessa luta mantém a realidade funcionando.

Morin (2003) refere-se à dialógica como sendo a forma que “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. O mesmo autor descreve, por exemplo, que fatores como empirismo, racionalidade, imaginação e verificação, são antagônicas, mas ao mesmo tempo complementares, e que juntas fundamentam a lógica científica.

“Sob as mais diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano” (Morin, 2003, p. 96). Nesse sentido algumas dimensões dialógicas atuam sob o homem (cidadão), como a questão que se refere ao ser humano como ser individual, social e biológico.

Ao refletir acerca do exemplo central que está sendo discutido, sobre a compra de um produto por um cidadão, o consumidor na sua decisão de qual produto escolher passará sob as influências de várias lógicas, sejam elas, de cunho biológico (necessidade de consumir para permanecer vivo), cultural (gostos, costumes), financeiro (renda mensal), social, ambiental (impactos ambientais) etc. Apesar de muitas vezes essas dimensões apresentarem aspectos nas quais são antagônicos ou contrários, as mesmas possuem noções dialógicas que são complementares.

Sendo assim, essas dimensões não podem ser ignoradas ao avaliar o todo, uma vez que são partes de um todo ainda maior e que, por fim, afetaram a escolha final, que no caso aqui estudado, refere-se ao produto que o consumidor irá levar para sua casa.

4.1.7 O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução. Pensando nesse aspecto todos os princípios levariam a uma reforma de pensamento, quebrando paradigmas da forma como as informações são passadas e o conhecimento é construído (Morin, 2003, p. 96).

Há assim a possibilidade de discussões de temas interdisciplinares e transversais com uma abordagem química, englobando aspectos como composição e estrutura dos elementos presentes nos rótulos; de abordagem ambiental, com relação às informações de descarte correto e seus impactos ambientais; e abordagem social, abrangendo questões como consumismo e impactos pessoais na saúde ao se consumir industrializados sem a análise crítica necessária para tal ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os sete princípios de Edgar Morin, não temos a pretensão de propor um “receituário” para se pensar complexo, ou seja, transdisciplinar. Mas sim, o presente trabalho faz uma importante provocação para que gestores, professores e cidadãos compreendam a importância da integração de informações e conhecimentos em ações com reflexos diretos ao indivíduo e ao coletivo.

Além disso, o presente trabalho não tenta sistematizar metodologias de ensino, mas pode servir de inspiração e base para que professores e pesquisadores criem planos de aula, novas estratégias e metodologias de ensino a partir de um pensamento complexo.

Infere-se que através das atividades realizadas no PEEEX, envolvendo as disciplinas de Química Geral dos Seres Vivos e Química Orgânica, é possível levar esta proposta/abordagem para além das disciplinas de Química, e assim tratar o conhecimento não apenas como uma mera transmissão de fórmulas, regras e leis, mas percebendo como este modifica o meio em que o aluno está inserido.

Também, este espaço de integração ensino-extensão mostra a possibilidade de aprendizagem de conteúdos de química em ambientes além do Laboratório e das demandas da indústria, como debatido por Ferreira (2014), mas empoderando o cidadão a se tornar um agente protagonista da transformação da sua realidade.

O Projeto de integração ensino-extensão ERQC proporcionou a estudantes, monitores/as, professores/as e pesquisadores/as a oportunidade de identificar as variadas dimensões, social, político, cultural e biológica, etc. de escolhas que não são abordadas na prática, em nenhuma esfera pública, como por exemplo, o consumo de alimentos e as formas de armazená-los. E mais, compreender o potencial das externalidades (positivas e negativas) em um simples ato de ir ao supermercado.

AGRADECIMENTOS

A Pró-Reitoria de Extensão- (PROEX) e a Pró-Reitoria de Graduação - (PROGRAD) da Universidade Federal do Cariri (UFCA). A todos (professores, alunos e comunidade) que, de maneira direta ou indireta, estiveram envolvidos nas ações do Projeto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, O. J. F. **Utilização da fibra de bananeira para a produção de embalagens ecológicas** (Tese Mestrado em Design Industrial e de Produto). 2017. Universidade do Porto, Portugal. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10216/104100>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Recuperado <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagenso2.pdf>
- CORTEZ, A. T. C. **Embalagens: o que fazer com elas?** Rio Claro, SP: Viena, 2011.
- ECHEVERRÍA, A. R. Como os estudantes concebem a formação de soluções. **Química nova na escola** (3) 15-18.1996. Recuperado de <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc03/aluno.pdf>.
- FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares de Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A.F & CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 185 – 213.
- LIMA, J. O. G. Ensinar e aprender química: velhas e novas concepções. In: ROMERO, M. A. V.; MAIA, S. R. R. (Org). **O ensino e a formação do professor de química em questão**. Teresina, 2013b. PI: EDUFPI.
- LIMA, J. O. G. O. Ensino da química na escola básica: o que se tem na prática, o que se intenta na teoria. In: ROMERO, M. A. V.; MAIA, S. R. R. (Org). **O Ensino e a formação do Professor de Química em Questão**. Teresina, 2013a, PI: EDUFPI.
- LUCA, A. G. **Ensino de química nas leituras de embalagens/rótulos**. 2015. São Paulo, SP: Livraria da Física.
- MARIOTTO, S. C. & CORAIOLA, M. Educação ambiental na concepção do pensamento sistêmico. 2009. **Revista acadêmica ciência animal**, 7(2), 237-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/cienciaanimal.v7i2.9933>.
- MENESES, F. M. G. & NUÑEZ, I. B. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. 2018. **Ciência & Educação**, 24 (1), 175-190. Recupeprado de: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n1/1516-7313-ciedu-24-01-0175.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010012>.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. (8a ed., Trad. Eloá Jacobina). 2003. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand.

SANTOS, A. O. SILVA, R. P. ANDRADE, D., & LIMA, J .P .M. (2013) Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia plena**, 9(7), 1-6. Recuperado de <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/1517>.


SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul** (1a ed.). São Paulo: Cortez, 2010.


SANTOS, W. L. P. & SCHNETZLER, R. P. **Educação em química: compromisso com a cidadania** (3a ed.). 2003. Porto Alegre, RS: UNIJUI.

SILVA; L. C., SANTOS, M. D. P. & VILELA, W. F. D. (2019, dezembro) Química e consumo consciente: uma atividade curricular de extensão no curso de formação de professores. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Aracaju, SE. Recuperado de https://cobeai.escolaverde.org/site/2019/app/public/docs/Anais_do_V_COBEAI_Livro_1.pdf.

16 *Relação com o Saber e Arte na Escola em Tempo Integral*


Maria Celeste Reis Fernandes de Souza


 <https://orcid.org/0000-0001-6955-5854>


 Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutoramento pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Pesquisadora dos grupos de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (UFS); Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (UNIVALE).

 celeste.br@gmail.com

Valdicélio Martins dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0003-1903-8335>

 Arte-Educador, Mestre em Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), docente da UNIVALE. Doutorando do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (UNIVALE).

 celinho-martins@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A temática da Educação Integral/tempo integral comparece mais fortemente no debate educacional brasileiro, a partir da edição do Programa Mais Educação (PME¹) no ano de 2007, reformulado, no ano de 2016, pelo Ministério da Educação (MEC) como Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2016).

Além de buscar assegurar a ampliação da jornada escolar diária para além das quatro horas diárias (BRASIL, 1996), esses dois Programas buscam vencer o desafio da oferta em tempo integral, expressa no atual Plano Nacional de Educação: para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos (BRASIL, 2014).

A oferta do direito ao tempo integral, reconhecida no plano legal, veio acompanhada no PME dos debates sobre a integralidade da formação humana, o reconhecimento das diferentes temporalidades dos estudantes, a importância do maior diálogo da escola com o seu entorno e da validação dos saberes existentes fora dos muros escolares, a serem incorporados ao cotidiano das escolas.

Uma análise do PNME mostra uma menor valorização da integralidade da formação humana, aliada a uma proposição de escola que dialoga menos com o entorno. As preocupações se circunscrevem a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem “por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer” (BRASIL, 2016, p. 3).

Nos dois Programas, a Arte, temática deste artigo, comparece, sendo que, no PNME, as preocupações se voltam para a melhoria dos fluxos escolares, não sendo apresentadas matérias orientadoras, na perspectiva da Educação Integral. Essas matérias são, por outro lado, apresentadas nas produções relativas ao PME (MOLL, 2012; SOUZA; CHARLOT, 2016; CAVALIERE, 2014), que produz, intencionalmente, um Caderno Pedagógico específico sobre cultura e arte (BRASIL, 2010).

A partir das reflexões sobre esses dois Programas, pode-se levantar diferentes questões sobre a Arte na escola: o aumento da jornada diária escolar

1 O PME fomenta propostas de Educação Integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). Sobre o Programa Mais Educação, sugerimos conferir publicações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Esse Programa foi substituído pelo “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2016). Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

significa, para a Arte e o seu ensino, a saída da marginalidade no cenário escolar? Como a Arte tem comparecido no debate da Educação Integral? Como os estudantes vivenciam a Arte na ETI?

Este é o pano de fundo deste artigo, que se propõe a discutir sobre a relação com o saber e a Arte na ETI². O contexto do estudo é o de ampliação do tempo diário de permanência dos estudantes na escola, via política pública, que traz, em seu bojo, um reconhecimento da arte como parte das aprendizagens válidas e importantes da escola. Tal política se materializa em Governador Valadares, um município mineiro de médio porte que universalizou o tempo integral, por meio da ETI, no ano de 2010, para todas as crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de educação da cidade e do campo.

Mobilizam-se como aporte teórico os estudos de Bernard Charlot (2000, 2001, 2009, 2013a, 2013b) sobre a relação com o saber, em diálogo com autores que tematizam a Arte-Educação (BARBOSA, 1991, 2008, 2010, 2017; DEWEY, 2010; PIMENTEL, 2015, 2016), e autores que discutem a Educação Integral/tempo integral na última década no cenário brasileiro (ÁVILA, 2012; CAVALIERE, 2007, 2009, 2014; COELHO, 2009; PARO, 2009; MOLL, 2012; SOUZA; CHARLOT, 2016; SOUZA, 2018).

Participam do estudo estudantes do 9º ano, com idade compreendida entre 14 e 19 anos, de seis escolas municipais, selecionadas intencionalmente por apresentarem maiores índices de evasão no 9º ano. Os dados foram coletados por meio do balanço de saber e entrevistas (CHARLOT, 2009). A análise se orientou pelas proposições de Bernard Charlot (2009), buscando traçar um quadro geral sobre a Arte na ETI na perspectiva do grupo de estudantes que elaboraram os balanços de saber, e buscou-se captar nas entrevistas a experiência singular dos sujeitos com a Arte na ETI.

2 ARTE, EDUCAÇÃO INTEGRAL E RELAÇÃO COM O SABER

Nos últimos dez anos, palavras como arte, cultura, teatro, judô, circo, grafite, pintura, desenho, fotografia, colagem, escultura, danças, jogos corporais, música, canto, ritmos, foram incorporadas ao repertório linguístico do

2 O artigo explora dados da pesquisa “Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral”, que subsidiou o estágio de pós-doutoramento da primeira autora do artigo, realizado sob a supervisão de Bernard Charlot, e contou com o apoio do CNPq. Outros resultados do estudo encontram-se divulgados em Souza (2016; 2017; 2018); Souza; Charlot (2016). Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa.

campo da educação, com a criação do PME (BRASIL, 2010; MOLL, 2012). Essa incorporação retira a arte da marginalidade que tem ocupado na escola brasileira (BARBOSA, 2008, 2010, 2017), e reconhece-a como parte integrante da formação humana nos currículos das escolas que ampliam a jornada diária escolar, com a oferta do tempo integral, e se sustenta em um modo de compreender o que se denomina Educação Integral. Esse modo encontra-se estreitamente vinculado ao tempo integral e à ampliação do repertório de conhecimentos validados pela escola:

Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Diferentes autores no Brasil, que tematizam a Educação Integral (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2007, 2009, 2014; MOLL, 2012; PARO, 2009), reconhecem a multidimensionalidade do sujeito, e que o tempo a mais diário na escola deve significar a possibilidade de contemplar o acesso a outros conhecimentos, para além dos tradicionais componentes curriculares, incluindo-se nesse repertório o acesso à cultura. Nesse sentido, a arte, como intencionalidade educativa, encontra-se posta como parte da cultura humana e da formação integral do sujeito. O tempo integral deve, pois, contribuir para a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ser autor de sua humanidade” (CAVALIERE, 2009, p. 41).

É nesse cenário de ampliação da jornada escolar, de garantia de direitos, da preocupação com a multidimensionalidade do sujeito, que é implantada, no ano de 2010, em Governador Valadares, Minas Gerais, a ETI, nas 51 escolas (28 no meio urbano e 23 no campo).

Para a organização curricular da ETI, foram propostos quatro Cadernos Temáticos: o caderno 1 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 2, 3 e 4 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI: Eixo Identidade e Diversidade (História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física, bem como, na Educação Infantil, o Movimento e o Brincar); Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens (Língua Portuguesa, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Arte); e Eixo Sustentabilidade e Protagonismo (Ciências da Natureza, Conhecimento do Meio, Geografia e Natureza e Sociedade) (GOVERNADOR VALADARES, 2009, 2010a, 2010b, 2010c).

O documento orientador da proposta explica que os eixos temáticos:

superam os conteúdos preestabelecidos e fechados. Rompem com o isolamento de cada disciplina, indicando um caminho curricular que vai ao encontro da educação integral, pois envolve várias dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos, de suas comunidades e de espaços e dilemas sociais amplos (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 20).

A proposta curricular ensejava que todas as atividades deveriam se articular em torno desses eixos temáticos durante as 8 horas diárias, tempo de permanência dos estudantes na ETI. A Arte, como componente curricular, é contemplada no caderno de número 3, no eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens, como uma linguagem que, articulada às demais (Língua Portuguesa, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Artes), faz parte do esforço de se:

Superar o currículo fechado que estabelece conteúdos, romper com o isolamento de cada disciplina, envolver as várias dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos e inserir na escola práticas sociais e reais para o uso de diferentes linguagens, por meio do trabalho integrado e coletivo (GOVERNADOR VALADARES, 2010c, p. 11).

No ano de 2010, o Município é contemplado com os recursos disponibilizados pelo PME, em função da vulnerabilidade de crianças e adolescentes (UFMG, 2012), e as atividades do Programa, organizadas em macrocampos³, passam a integrar o currículo da ETI, ampliando a perspectiva do trabalho com a Arte como fruição por meio do repertório de atividades que envolviam o corpo, a arte e o movimento.

Desse modo, a Arte comparece na ETI em duas perspectivas: como linguagem, conforme disposto no Caderno Temático 3 (GOVERNADOR VALADARES, 2010c), e como fruição e expressão da cultura, acepção assumida no Caderno Pedagógico Cultura e Artes, que faz parte do conjunto de Cadernos Pedagógicos editados pelo MEC para orientar os projetos pedagógicos das escolas, e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral (BRASIL, MEC, 2010).

³ Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e Lazer; Educação e Direitos Humanos; Promoção da Saúde (BRASIL, 2014).

A proposta da Arte como linguagem apresentada no Caderno Temático da ETI inclui Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, e espera-se que o educando possa “utilizar a arte como forma de comunicação e expressão das linguagens diversas” (GOVERNADOR VALADARES, 2010c, p. 16).

Cabe destacar que o Caderno Temático, além da perspectiva da Arte como forma de comunicação, enfatiza a intersubjetividade e a relação entre Arte e Cultura. O caderno orienta para que as práticas educativas com a Arte possibilitem aos alunos e às alunas a valorização das “próprias produções, das de outras crianças e da produção da arte em geral. Valorização das diferentes formas de manifestação artística nas Artes Visuais como meio de acesso e compreensão das diversas culturas” (GOVERNADOR VALADARES, 2010c, p. 17).

Por sua vez, no Caderno Pedagógico Cultura e Artes, defende-se a arte como fruição e expressão da cultura e, portanto, vivenciada como experiência única e singular por cada sujeito inserido nos diferentes grupos humanos. Arte é, pois, uma experiência intersubjetiva e diz respeito “[a]o que somos e [a]o que são os outros. Trata-se de uma prática que estrutura nossa subjetividade, na medida em que trata de uma experiência que é construída de maneira distinta por cada um de nós. O que eu crio, só eu crio, não é passível de repetição” (BRASIL, MEC, 2010, p. 18).

Nos dois cadernos orientadores da Arte no tempo integral (do MEC e da ETI) também se encontram as diferentes vertentes artísticas: visual, musical, corporal e dramática (BRASIL, MEC, 2010); música, teatro, dança, artes visuais (GOVERNADOR VALADARES, 2010c).

Desses documentos, emerge a Arte em sua relação com a cultura. Desse modo, a concepção da Arte compondo a Educação Integral é a da criação, da produção de cultura, da garantia de um espaço no currículo escolar para a “produção de saberes (expressão material e imaterial)” (BRASIL, MEC, 2010, p. 18).

A arte tem uma estreita relação com a cultura, que possui um conceito amplo com definições que variam. Neste contexto, utilizamos o conceito de cultura proposto por Geertz, que nos leva a refletir sobre a cultura como uma teia de significados tecida pelos sujeitos que orientam sua existência (GEERTZ, 1989), e arte, como expressão cultural é parte dessa teia.

John Dewey defende que precisamos de uma experiência singular com a arte, visto que sua função é de unificar a vitalidade consciente presente na vida humana, na qual o contato com as obras de arte pode gerar e aprimorar

percepção e comunicação, fontes de energia e inspiração, levando à fruição dos(as) educandos(as) através de inquietações e questionamentos de sua própria cultura (DEWEY, 2010).

Nesse sentido, a arte na educação e na vida se situaria nas experiências cotidianas reinterpretadas por cada um, a seu modo. Obra de arte e artista se aproximam em uma experiência singular na qual o solo, a luz, o ar, os barulhos dos automóveis, o ruído, o movimento dos andantes e os gestos se tornam elementos essenciais para que a fruição das coisas esteticamente admiráveis possa emergir com suas minúcias e detalhes:

Diante da arte as interpretações são particulares, porque nossas experiências de vida são únicas. Portanto, é preciso considerar a importância da arte como espaço de construção de subjetividades, em um mundo que busca homogeneizar nossas experiências, transformando-nos em simples consumidores de ideias e produtos (BRASIL, 2010c, p. 16).

É, pois, pensando no sentido da arte como parte da cultura humana, como fruição, como experiência singular dos sujeitos, e como parte constitutiva das aprendizagens escolares, que nos aproximamos das proposições teóricas sobre a relação com o saber de Bernard Charlot. O autor, em diferentes escritos (CHARLOT, 2000, 2001, 2009), argumenta que aprender é uma necessidade antropológica, vivida pelo sujeito como membro de um grupo social e como uma experiência singular. Nessa perspectiva:

A relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da ‘aprendizagem’ e do saber: objecto, ‘conteúdo de pensamento’, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 14, grifos e aspas do autor).

A relação com o saber pressupõe, portanto, a entrada do sujeito “em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana” (CHARLOT, 2000, p. 53). Essa entrada se faz via educação, que é, para o autor, um “triplo movimento de humanização, de subjetivação e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo” (CHARLOT, 2001, p. 25). Esse processo supõe relações epistêmicas, identitárias e sociais, nas quais se aprende “para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível” (CHARLOT, 2013a, p. 49).

É esse modo de compreender o sujeito (singular e social), e as suas relações com o aprender em diferentes circunstâncias e situações, tendo à sua disposição objetos, formas relacionais, relação com o corpo, movimentos, formas de expressão, fruição, linguagens, gestos, saberes historicamente consolidados, saberes dos diferentes grupos, temporalidades e espacialidades, que nos interessa na experiência que nos dispusemos a analisar. Olhamos a arte como “produção de formas exprimindo a humanidade, a socialidade e a singularidade do ser humano, e nesse próprio movimento de elaboração formal, construção de si pelo artista e seu público” (CHARLOT, 2013b, p. 44).

Souza e Charlot (2016), ao analisarem a relação com o saber e o tempo integral, afirmam que na acepção da Educação Integral/tempo integral, que preconiza a multidimensionalidade da formação do sujeito, coloca-se em foco “uma ideia ampla da cultura, incluindo, em especial, o que a escola atual negligencia: o corpo, o imaginário, a arte” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1074).

Outro aspecto enfatizado no debate da Educação Integral é uma maior abertura da escola, ultrapassando os seus muros, contribuindo para um maior diálogo dela com o seu entorno, mas, também, incorporando como conhecimentos válidos os saberes que circulam fora da escola. Em se tratando da Arte como fruição e expressão da cultura, aponta-se para “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, através do diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais” (BRASIL, 2010, p. 14, aspas do original), incorporando à cena educativa outros atores e suas práticas culturais. Do ponto de vista da relação com o saber, pode-se refletir sobre o sentido antropológico e social da validação desses saberes, pela possibilidade de ampliação do repertório das aprendizagens escolares no tempo integral (SOUZA; CHARLOT, 2016; SOUZA, 2018).

3 RELAÇÃO COM O SABER E A ARTE NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A ETI de Governador Valadares, implantada em 2010 como política pública em educação, se constrói a partir da preocupação com uma região marcada pela emigração, o que fragiliza os laços identitários com a cidade (GOVERNADOR VALADARES, 2009) e com a vulnerabilidade de crianças e adolescentes. A vulnerabilidade é destacada como um dos motivadores para a implantação da ETI e comparece no relatório que apresenta resultados da

pesquisa “Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG”, desenvolvida pelo grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Um segundo motivo foi o fato de a cidade ter figurado em 2º lugar no índice de homicídios infanto-juvenil, inclusive mortes com requintes de crueldade, estrangulamento e carbonização na faixa etária de 16 a 30 anos, de acordo com relatório divulgado pelas Nações Unidas e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (UFMG, 2012, p. 21).

As preocupações com a vulnerabilidade infantojuvenil também foram motivadores da universalização do tempo integral, entretanto, a ETI enfrentou, como uma das dificuldades, a evasão escolar, especialmente nos últimos anos do Ensino Fundamental (SOUZA; CHARLOT, 2016; SOUZA, 2018). Desse modo as 6 escolas (3 localizadas na zona urbana e 3 na zona rural) que compõem o campo de pesquisa, foram selecionadas por apresentarem os maiores índices de evasão no 9º ano do Ensino Fundamental, o que também definiu a escolha dos participantes.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi inspirada em Charlot (2009) e constou de balanços de saber e entrevistas.

O balanço de saber (CHARLOT, 2009) é a construção de um texto pelos estudantes, no qual eles são convidados a narrarem suas aprendizagens na ETI, o que aprendiam na escola, o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola, com quem aprendem e o que gostariam de aprender se ficassem menos tempo na escola. Do total de 119 estudantes convidados a participar, 114 redigiram seus balanços de saber.

O autor argumenta que o balanço de saber busca as regularidades de um grupo (representatividade), mas, para compreender a singularidade, é necessária a realização de entrevistas que buscam a significatividade (CHARLOT, 2009). Assim, optou-se também pela realização de entrevistas com 22 estudantes das 3 escolas da cidade e 15 estudantes das 3 escolas localizadas no campo, escolhidos intencionalmente a partir da leitura dos balanços de saber, que apresentavam aspectos sobre a relação com o tempo de escola que se desejava aprofundar. O fio condutor das entrevistas foram as vivências dos estudantes na ETI.

Para a análise empreendida neste artigo, fizemos uma leitura dos balanços de saber, buscando identificar as referências feitas pelos estudantes sobre a arte na escola: evocação do componente curricular Arte ou das oficinas do

PME (música e percussão), evocação de um conhecimento (aprendo a dançar, desenhar, ouvir música etc.), referências a com quem aprendem. Após a leitura dos balanços de saber, buscamos captar nas entrevistas o sentido que os estudantes atribuem à experiência com a arte na ETI. Esse exercício nos levou às seções de análise: a Arte no currículo da ETI; as aprendizagens com a Arte; com quem eles aprendem Arte na ETI.

3.1 Como a arte entra na ETI – o que evocam os(as) estudantes?

De certo modo, em todos os balanços de saber comparecem evocações dos estudantes sobre a Arte, quer seja na simples evocação do componente curricular, colocando-a de modo equitativo junto a outros componentes: “eu aprendo mais [no tempo integral], aprendo com Geografia, Português, Arte, Literatura” (Elza⁴); ou evocando oficinas do PME, como, por exemplo, a dança: “Eu estudo matérias nas aulas como Português, Ciências, Matemática, História, Arte, Dança, Geografia, Educação Física e Handball” (Elton); “minha mãe gosta de pintura e agora aprendo pintura” (Flávia); “aprendo a desenhar” (João); “gosto do teatro” (Ieda).

Entretanto, as entrevistas evidenciam que não há uma distribuição equitativa entre Arte e os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências). Das seis escolas campo de pesquisa, uma escola oferecia mais aulas de Arte no currículo (4 aulas), além de oficinas de dança via PME; as demais atribuíam ao componente curricular 2 aulas semanais e incluíam também oficinas do PME. Essas oficinas potencializavam as vivências do Judô e do Karatê “...Judô a gente aprende a lutar, a defender também” (Jair). Comparece no excerto discursivo, extraído da entrevista realizada com Jair, referência aos jogos corporais e aprendizagens ligadas a esses jogos (luta e defesa), mas é Ian que relata sutilezas da diferença entre luta e jogo corporal. A primeira, vivenciada na ETI, a segunda, vivenciada por ele como praticante do Karatê,

Ian: - Eu acho que a aula de karatê aqui não incentiva muito. Não dá aula direito igual a aula que eu faço lá na academia. Ele [o professor] só passa luta que ele ensina, uma defesa, aí ele fica a aula toda nessa defesa, e não começa o Karatê (cumprimento, alongamento...). Ele passa uma defesa, ou coloca os meninos pra lutar.

4 Nomes fictícios visando preservar a identidade dos sujeitos.

Pesquisadora: E como seria o Karatê?

Ian: Você cumprimenta, você alonga, aí depois ele passa algumas técnicas do Karatê. Você faz o catar, cada faixa tem o seu catar, o seu movimento. Cada catar, quando está perto do seu exame, ele passa tudo que você faz no exame de faixa que é o ki Ron e Pom... Ele só vai falar o nome e você tem que fazer. ki Ron e Pom que é um movimento andando e o hankauasa que é fazer uma sequência de movimento que vier na sua cabeça, vai e volta.

O Caderno Pedagógico Arte e Cultura enfatiza a importância da dança, dos jogos corporais, das lutas, como aprendizagens de regras, convivência, solidariedade, e enfatiza que se pode trabalhar, como arte, a orientação espacial, o equilíbrio, a agilidade, a resistência, “sem perder de vista o caráter artístico do trabalho corporal, pois estes conteúdos estão, muitas vezes, ligados à recreação e ao esporte, minimizando a sua função enquanto linguagem e fruição artística” (BRASIL, MEC, 2010c, p. 24).

Durante as entrevistas, dos 37 estudantes entrevistados, 30 fazem referência a como as aprendizagens artísticas vão se colocando como marginais na ETI. No ano de 2015, havia certo equilíbrio entre os tradicionais componentes curriculares (Português, Matemática, Ciências) e as aulas de Arte e Oficinas do PME, que incluíam também esportes. A partir do ano de 2016, momento no qual foram realizadas as entrevistas, os sujeitos relatam o aumento dos horários dos componentes curriculares escolares (excluindo-se deste acréscimo as aulas de Arte) e a diminuição das oficinas do PME, tanto as de arte como pintura, artes circenses, teatro, dança, por exemplo, como as de esportes (Karatê, Judô, Xadrez, Ciclismo).

porque eles tinham que acrescentar mais uma aula de história, aí tiveram que tirar o taekwondo, e para acrescentar mais uma aula de ciência, tiveram que tirar a música. Porque alguém pediu pra acrescentar mais uma aula de história e de ciências, aí teve que tirar o taekwondo e a música (Ana).

Tiraram Judô, dança, música, educação física...e só. Agora só 2 horários de educação física e informática (...) tem mais aula de matemática, Português (Flávio).

Aí tirou as aulas das oficinas e aumentou na aula de ciências que agora são seis aulas... ah eu não gostei porque as oficinas era pra mais distrair a gente, tirar a gente da sala de poder conversar, se distrair, fazer outras coisas, tipo dançar que era muito legal, tocar violão, fazer artes marciais eu gostava muito (Lena).

Esse movimento foi vivenciado em todas as escolas, e os estudantes reivindicam nas entrevistas o retorno das aulas de música, percussão, dança, judô, Karatê, desenho, pintura: “eu colocaria de novo [no currículo] a música, eles tiraram esse ano e aumentaram mais uma aula de Matemática. Eu gostava de música (...) eu não tenho muito essa coisa de tocar e tal, mas é mesmo pra aprender né” (Davi).

Diferentes autores têm denunciado o esquecimento da arte na escola (BARBOSA, 2008, 2017; CHARLOT, 2013a, 2013b; PIMENTEL, 2015, 2016). A ETI ensaia uma mudança nesse sentido, mas continua a privilegiar os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, o que privilegia a razão, em detrimento da corporeidade presente na Arte, na Educação Física, nos Jogos Corporais. Além das diferenças de valoração dos componentes curriculares, evidencia-se, também, o distanciamento entre os formuladores do currículo, nesse caso a equipe gestora da Secretaria Municipal e gestores das escolas, que decidem o que é importante a ganhar status de conhecimento válido na escola; e quem vivencia o currículo, especialmente os discentes, que denunciam a perda da corporeidade na ETI, e colocam em xeque a formação integral preconizada.

Outro aspecto que destacamos é o fato de que permeia as discussões sobre a ampliação da jornada a preocupação de que no tempo integral se evite a repetição do que se faz no tempo parcial – mesmo currículo; mesma organização temporal e espacial; mesmas práticas (CAVALIERE, 2007; PARO, 2009; MOLL, 2012). Essa repetição parece ir aos poucos prevalecendo na ETI, conforme relatos dos estudantes. Ao refletirmos sobre a Arte, aponta-se a sua marginalidade e desconsideração como aprendizagem válida na escola, o que nega a multidimensionalidade da formação integral.

3.2 O que os(as) estudantes aprendem com a Arte na ETI?

Charlot afirma em diferentes estudos que a escola só tem sentido se ensina e reafirma a sua importância como espaço de aprendizagens válidas para alunos e alunas como demandatários e produtores de cultura (CHARLOT, 2000, 2001, 2009, 2013a, 2013b). Assim, nos balanços de saber, os sujeitos evocam que “aprendem a desenhar”, “tocar violão”, “fazer percussão com gosto”, “dançar”, “fotografar”, “tocar flauta”, “equilibrar nas aulas de circo”, “fazer mangá”, “técnicas de desenho”. É possível se capturar dos balanços,

relacionadas a essas aprendizagens, palavras e expressões como “expressar”, “cor”, “som”, “ritmo”, “pintar”, “soltar o corpo”, “imaginar”, “compartilhar com colegas”, “paciência para fazer um desenho”. Estudantes sintetizam o significado da Arte na ETI: “... graças à Escola Integral, eu aprendi a desenhar” (Luiz); “aprendo teatro, apresentamos uma peça dos anos 60, ajuda na timidez” (Carla).

Por isso, a diminuição dessas experiências no ano de 2016 é sentida pelos estudantes, que não só reivindicam a volta de modo equitativo dessas atividades, mas também assinalam o desejo de aprender no tempo integral “aulas de pintura, artesanato, mais aulas de música, tocar instrumentos, tocar piano, aprender muito mais aula de dança” (Elis), “aprender aula de percussão com qualidade” (José). Uma estudante enuncia seu gosto pela música e lamenta a ausência do canto na escola: “gosto de cantar, meu sonho é ser uma cantora, mas que pena que não tem aula de canto em minha escola” (Luiza).

Charlot (2013a, 2013b) destaca a importância da arte na sociedade contemporânea e na escola e enfatiza a importância de se considerar as diferentes normatividades que regulam os componentes curriculares,

As normas da Dança e da Matemática não são iguais, nem as normas do balé clássico e da dança moderna, mas cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação quando o aluno progride na apropriação das normas específicas das atividades (CHARLOT, 2013a, p. 205).

A Arte carrega, pois, normatividades específicas que envolvem fruição, criação, estética, movimentos, escuta de sons, ritmo, expressão, movimento, estilos de dança, estilos musicais, perspectiva, etc., e tais normatividades não se conformam no modo como a escola moderna lida com o corpo, com a linguagem (racional e das evidências), e com o tempo, fragmentando-o em módulos/aula. Os balanços de saber e as entrevistas colocam em evidência os descompassos entre a conformação do corpo, da linguagem, da fruição e do tempo na ETI e a normatividade das artes.

Nas entrevistas realizadas foram evocadas pelos sujeitos experiências com a Arte propiciadas pela ETI, como desenho, dança e música. Entretanto, essas experiências carregam as marcas da inadequação espacial (inexistência de espaços específicos) e da inadequação temporal: “vai pra aula de judô, e aí troca de roupa, começa e já bate o sinal” [termina a aula de 50 minutos] (Jair); “é só o tempo de sair da sala [aula de Karatê], arrumar e acaba” (Ian);

“até sair da sala, escolher o que vai dançar, acertar com as outras meninas, acabou o tempo” (Mara).

Davi gosta de desenhar e relata que o processo de criação é demorado porque fazer uma charge tem que pensar: “charge é muito mais minha praia, é uma charge tentando pôr humor naquilo que outro pensa; o que mais gosto de fazer é pequenos trechos de desenho que relata coisas engraçadas em poucas palavras”.

O tempo escolar fragmentado de 50 minutos estabelece, então, barreiras muito evidentes nas aulas de Arte. Atividades iniciadas ficam sem conclusão, e professores as transferem como tarefas de casa, o que gera um desconforto para os estudantes que já ficam 8 horas diárias na escola: “Os trabalhos de Arte, a gente acaba deixando pra fazer em casa, mas a maioria deles a gente termina rapidinho(...), vai aquele monte de desenho pra fazer que a gente não dá conta de fazer tudo na sala” (Ayla).

O recorte temporal modular dá o tom (tempo de aulas de 50 minutos, dois intervalos de 15 minutos, e 40 a 50 minutos para o almoço), o que não colabora para o desenvolvimento das atividades com arte. Esse recorte temporal cerceia a exploração dos espaços pelos(as) estudantes, que permanecem grande parte do pouco tempo destinado à Arte em sala de aula. Há poucos espaços livres, e os espaços para as atividades artísticas são inadequados, tanto nos aspectos físicos, como muitas vezes no suporte material, como pôde ser constatado em nossa inserção no campo de pesquisa.

Charlot (2009, p. 20) enfatiza que “o tempo constitui uma dimensão importante da relação com o saber”, pela própria temporalidade nas quais se inscrevem as experiências humanas, e o autor nos provoca a pensar nos descompassos entre o tempo experienciado pelos sujeitos no engajamento das atividades, e a normatização do tempo escolar, quadriculado em módulos de 50 minutos na ETI. A Educação Integral/tempo integral requer outros modos de organização temporal dos currículos, mais fluidos (CAVALIERE, 2014; MOLL, 2012), e há que se problematizar a lógica cartesiana que prevalece na organização modular que cerceia as experiências com a arte, o corpo e o movimento na ETI. Cabe refletir, como aponta Souza (2018, p. 173), que o tempo escolar sempre foi um objeto de disputa, e que, “paradoxalmente, no tempo integral, quando a escola dispõe de mais tempo, esse objeto em disputa se acirra”, mantendo seu efeito regulador sobre as práticas escolares, e ignorando-se as normatividades próprias de cada componente curricular, com suas temporalidades específicas.

A Arte é uma forma dos estudantes explorarem sua criatividade utilizando desenhos, danças, músicas e o corpo como instrumentos da arte (GALLO, 2003), assim, as aulas que envolvem a arte e o movimento são os momentos da libertação do corpo, o que não é feito no modo silencioso da escuta, da leitura ou da escrita. Se essas aulas são aguardadas ansiosamente pelos estudantes, é recorrente, mesmo nelas, os silêncios pedidos pela escola e as preocupações docentes com “a soltura do corpo”, como relata Diogo,

Uma coisa que a gente gostou, gostou mesmo, viciou igual droga, foi aula de percussão. A gente gostou muito, o vício pegou tanto na gente que ele [o oficineiro do PME] ensinou muita coisa de percussão. A gente começou a pegar caneta, lápis e ficava batendo dentro da sala. Quanto mais eles pediam pra parar [os outros professores], mais a gente tocava. O professor influenciou muito na vida da gente. Aí eles mandaram o professor ir embora, aí foi um desfalque total.

Mesmo sentindo como “desfalque total” a saída do professor, como os(as) alunos(as) não querem perder a percussão, Diogo relata como escapam das normas escolares: “um começa, outro começa, aí vai”. Esse movimento percussionista reúne grupos de estudantes nos momentos de recreio, almoço, nos quais eles se juntam em torno dessa atividade que aprenderam na escola, e que é vista com restrição pela própria escola. Nesse sentido, a experiência com a arte se associa à (in)disciplina por explorar traços, sons e movimentos, o que perpetua a cisão corpo/mente, e no esquecimento de que “mover-se corporalmente também é mover-se intelectualmente” (ÁVILA, 2012, p. 265).

Há, pois, uma tensão permanente entre mente e corpo na ETI. Se considerarmos que os(as) estudantes são adolescentes, a experiência com a Arte pode contribuir com este momento particular da vida de cada um, como ressalta Ana Mae Barbosa sobre a importância das experiências com arte na adolescência, tendo em vista que “a linguagem presentacional das artes articula a cognição através da integração do pensamento racional, afetivo e emocional numa escola a qual só interessa a linguagem discursiva e científica das evidências” (BARBOSA, 2017, p. 14).

O tempo da arte não é, pois, o mesmo tempo de outras atividades escolares como a leitura, a escrita, a matemática. Na Arte, o tempo é corpo, movimento, sentido, traços, risos, equalização dos sons e fruição. Na ETI, a cisão mente/corpo, posta pela modernidade e conformada por um modo cartesiano de ser (mente em detrimento do corpo), confirma a nossa dificuldade em compreender a corporeidade,

É muito difícil captar a relação corpo-consciência (corpo-alma), que não fica muito clara em virtude do fato de considerarmos o corpo como uma ‘coisa exterior’, dotada de leis próprias, ao passo que a consciência só pode ser percebida pela intuição íntima que lhe é particular. Mas o corpo não é uma resultante de leis definidas, e, sim, um nó de relações vivas que interagem e transcendem a si mesmas continuamente (GALLO, 2003, p. 63, aspas do autor).

Lembramos que dançar, teatralizar, representar e interpretar são atividades inerentes à sala de aula, entretanto, na ETI, essas linguagens só foram evocadas quando os estudantes faziam referência às oficinas do PME, e não como parte do componente curricular de Arte. Há, inclusive, nos textos dos balanços de saber e nas entrevistas em 5 escolas, certo silenciamento sobre a Arte como componente curricular. As referências feitas ao desenho, por exemplo, são de uma das escolas na qual se buscava distribuir de modo mais equitativo a Arte no currículo, e cujo professor tinha formação na área.

Nessa perspectiva, o professor formado na área, que contribui, de acordo com Barbosa (2008), com reflexões teóricas, experimentação do fazer artístico e da vivência da apreciação estética da arte em espaços de mediação cultural, pode pensar o ensino de Arte a partir da compreensão dela como conhecimento, linguagem e expressão, fazendo a diferença na relação dos estudantes com a arte.

3.3. Com quem os(as) estudantes da ETI aprendem Arte?

É na entrada do sujeito na história humana, e no modo como ele se confronta com necessidades e desejos de aprender como sujeito social e singular, na perspectiva proposta por Charlot, que a experiência com a arte é tecida. Essa tecedura acontece nas relações com as famílias e com os amigos. Os estudantes evocam, por exemplo, que aprenderam música com familiares (avós, pais): “a minha mãe é chegada nesse negócio de arte” (Ruth); “meu pai me ensinou a tocar violão” (Aldo); “ajudo muito a minha avó com artesanato e aprendo muito com ela” (Bia). Além disso, eles aprendem, também, interpretando o mundo a seu modo.

Bom, eu comecei a desenhar desde criança. Começava com uns riscos, aí tive a curiosidade de aperfeiçoar aqueles bonecos palitinho, aí eu comecei a fazer uns meio quadrado; aí eu comecei a achar que tava fican-

do meio ultrapassado pela minha idade e comecei a aperfeiçoar mais e até hoje tô tentando aperfeiçoar. Aquilo que eu aprendi não foi com professor, e nem com os meus pais porque eles não sabem desenhar. Aí aprendi sozinho. (Davi).

O desejo pelo ato de fazer arte, muitas vezes, vem a partir de estímulos que a vida propõe, que são singulares e particulares, e, pode ser aperfeiçoado na escola por intermédio do educador. Barbosa (2008) afirma que é possível ensinar arte partindo da vivência do aluno e do seu meio, em sua rua, em sua casa, nos cheiros sentidos, nas experiências apreendidas, nos sons, nos corpos que se movem, ou seja, nas percepções cotidianas que temos em nosso dia a dia. Desenvolver a arte do artista-aluno é desenvolver o seu olhar para pequenos objetos que o rodeiam, é educar o seu olhar para a arte.

Acompanhando essa reflexão, e o que observamos no campo de pesquisa, capturamos dos relatos dos estudantes o destaque conferido à relação professor/aluno: “ele conversa com a gente”, e ao reconhecimento do saber docente, “que queria a volta da professora de dança, porque ela sabia ensinar” (Ruth); “a dança é legal, eu gosto de dançar, a professora também é muito legal, ela passa vários tipos de dança pra gente e ensina a gente a dançar” (Laura). Pode-se afirmar, assim, que a formação docente para o ensino de Arte faz diferença na experiência dos estudantes com esse componente curricular na ETI, como já destacado.

Fábio relata a importância do professor para a sua formação,

...o Faber - Castell é o melhor pra desenhar, quando eu pegava o lápis eu desenhava forte só que não pode desenhar forte porque quando você for desmanchar vai ficar a marca. Aí o professor ficou ensinando isso, fiquei quatro meses aprendendo isso, quando eu tive interesse mesmo na quinta série que o Flávio dava aula pra nós há um bom tempo, comecei a aprender. O Flávio explicava pra nós como desenhar de lapiseira que é melhor. Além de desenhar leve, a gente não pode ficar forçando ela com o grafite inteiro porque ela é leve.

A inserção no campo de pesquisa acompanhando estudantes⁵ possibilitou participar em diferentes momentos das aulas de Arte desse professor,

5 Para construir uma relação com os(as) estudantes que favorecesse a coleta de dados, foi feita a opção de acompanhá-los em atividades no recreio, almoço e aulas sugeridas por eles, o que favoreceu o acompanhamento de oficinas do Mais Educação, aulas de Literatura, Língua Portuguesa, Arte. O acompanhamento às aulas foi feito após a concordância de cada docente. A coleta de dados foi realizada pela autora principal deste artigo.

e acompanhar o ecoar dessas aulas na escola. Foi possível flagrar o cuidado docente com os(as) alunos(as), a preocupação com as ausências às aulas, encontrar o professor subindo cansado o morro da escola e, ao ser perguntado “por quê”, justificar dizendo: “Fui atrás do Paulo [foi à casa dele], que está muito sumido da escola”, as referências que fazia para os alunos (homens) acerca dos irmãos de vários deles que eram grafiteiros, a preocupação de que a Arte pudesse contribuir para mudar o cenário de vulnerabilidade, o estímulo à criatividade e a preocupação com aprendizagens sobre modos de desenhar, cores, sentidos e criatividade.

O fazer desse docente nas aulas de Artes Visuais na ETI escapa da tradição positivista ou de atividades estereotipadas, flagradas por Barbosa,

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor da hipótese, apenas como livre expressão (BARBOSA, 2008, p. 17).

Barbosa (2008) nos leva a refletir que o papel da Arte na educação é afetado pela maneira como aluno e professor veem a arte fora da escola. A estética contemporânea se constitui na ideia de que a arte é a conexão entre forma e conteúdo, sendo um dos papéis dela preparar os novos modos de percepção iniciados pela revolução tecnológica e os meios de comunicação, e ficando ela, a arte, em um paradoxo entre o fazer dentro e fora da escola, abafada por um espaço e um tempo que, muitas vezes, são impróprios para a realização de sua triangulação – fazer artístico, apreciação (leitura de imagens) e contextualização (história da arte) – proposta central de Ana Mae Barbosa para o ensino de artes.

Para muitos estudantes da ETI, o acesso à arte foi possível via escola. Moll (2012) destaca a importância do acesso a essas atividades para crianças e adolescentes da periferia (e do campo), que são historicamente delas alijados. Os estudantes demandam essas aprendizagens, e a diminuição das atividades de Arte compromete a concepção de Educação Integral que embasa a proposta da ETI.

A demanda por essas aprendizagens, apresentada pelos sujeitos deste estudo, expõe o tensionamento entre razão e corpo na escola, que se apresenta na maior validação dos componentes curriculares, como Língua Portuguesa

e Matemática (que priorizam, muitas vezes, a mente), e na marginalidade da Educação Física e da Arte, por exemplo, que envolvem a criatividade, a fruição, o corpo e o movimento.

Nesse sentido, o desafio posto nas escolas em tempo integral, e na educação de modo geral, é romper com a dualidade corpo/mente e compreender a corporeidade implicada no processo de aprender. Quem aprende Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, dentre outros conhecimentos validados a comparecer no currículo escolar, é um sujeito corpóreo e que estabelece relações com o aprender inscritas em sua história como sujeito social e singular.

Portanto, o corpo é sempre um todo em situação. Não é possível separar os aspectos epistêmicos dos identitários e sociais, como reflete Charlot (2000, 2009). O tempo integral torna mais visível o tensionamento corpo/mente que se faz presente nas práticas escolares. Urge escancará-lo para encontrar as brechas cotidianas de rompimento com esse modo dicotômico de pensar. Tais brechas forçam a reflexão sobre o que se compreende por integralidade do sujeito, e contribuem para se refletir sobre as práticas escolares, independente do tempo de permanência do estudante na escola, mas que se faz imperiosa no tempo integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a Educação Integral no Brasil, na última década, confere um outro lugar para a Arte na escola, validando-a como parte da formação integral do sujeito. Tal validação também se apresenta na experiência analisada, que incorporou a Arte e suas vertentes na cena escolar. Não é possível, entretanto, afirmar que o aumento da jornada escolar diária tenha significado a saída do lugar marginal dela do cotidiano escolar.

À primeira vista, parece haver um reconhecimento da Arte na ETI, mas a preponderância na distribuição da carga horária dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, e a diminuição das aulas de Arte, reafirmam a sua marginalidade. Por sua vez, os estudantes atribuem diferentes sentidos à vivência da Arte na ETI: aprendizagem de novas linguagens, formas de expressão, criatividade, movimento do corpo, aprimoramento do que já sabiam, ritmos, sons, movimentos, expressões e desenhos.

O que se pode concluir é que os estudantes são, de fato, produtores de cultura, e demandam a ampliação do acesso à arte como fruição. Esse acesso fez

diferença para os estudantes da ETI, os quais valorizam as diferentes experiências artísticas vivenciadas por eles e elas no tempo integral, e reclamam quando essas são preteridas na escola em favor de outros componentes curriculares. A Arte e suas manifestações, evocadas pelos estudantes – visual, dança, teatro e música, pintura, artes circenses-, requerem um lugar em uma educação que se pretenda integral.

As reflexões sobre as experiências dos estudantes possibilitam também questionar a pouca abertura da ETI para o seu entorno – os sujeitos não relatam a entrada de outros fazeres artísticos e outros atores na cena escolar, por meio do conhecer e do experimentar outras artes. A correlação cultura e arte apresenta fertilidade para a Educação Integral/tempo integral, e pode contribuir para o fortalecimento do ensino da Arte na escola.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, I. S. (2012). Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 258-266.
- BARBOSA, A. M. (1991). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. (2008). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, A. M. (2010). **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M. (2017). O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. In: **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. Belo Horizonte. v.7, n. 13.
- BRASIL (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF
- BRASIL. PNE. (2016) **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 11 mai. 2020.
- BRASIL. (2007). **Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília.
- BRASIL. MEC/SECAD. (2010) **Programa Mais Educação**: Caderno cultura e artes. Brasília: Ministério da Educação.
- CAVALIERE, A. M. (2009). Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e

experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, p. 41-51.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educ. Soc.** 2014, vol.35, n.129, pp.1205-1222. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em 21 de jan de 2021.

CAVALIERE, A. M. V. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan de 2021.

CHARLOT, B. (2000). **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

CHARLOT, B. (2009). **A Relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic. Tradução Catarina Matos.

CHARLOT, B. (2013a). **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez.

CHARLOT, B. (2013b). “Clássica”, “moderna”, “contemporânea”: encontros e desencontros ente Educação e Arte. CHARLOT, B. (Org.). **Educação e Artes Cênicas**: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: Walk Editora, p. 23-45.

CHARLOT, B. (Org.) (2001). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas.

COELHO, L. M. C. (2009). História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, L. V. (Org.). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96.

DEWEY, J. (2010). **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, v. 1.

GALLO, S. (2003). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus.

GEERTZ, C. A. (1989) **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC.

GOVERNADOR VALADARES/MG. (2009). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares.

GOVERNADOR VALADARES/MG. (2010a). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 2. Governador Valadares.

GOVERNADOR VALADARES/MG. (2010b). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 3. Governador Valadares.

GOVERNADOR VALADARES/MG. (2010c). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 4. Governador Valadares.

MOLL, J. [et al.]. (2012). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso.

PARO, V.H. (2009). Educação Integral em tempo integral: uma concepção

de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudo e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alti, Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13-20.

PIMENTEL, L.G. (2015). Fugindo da escola do passado: arte na vida. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria vol. 8, n. 2, p. 5 - 17.

PIMENTEL, L.G. A Cognição Imaginativa na formação de professor@s/artistas – Experiências em diálogo. 2016. **Anais do XXVI CONFAEB** - Boa Vista. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734819862>.

SOUZA, M. C. R. F. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.161, p.756-782.

SOUZA, M. C. R. F. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em revista** (impresso), v. 34, 2018, p. 159-175.


SOUZA, M.C.R.F. Aprendizagens e Tempo Integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 2017, Rio de Janeiro.


SOUZA, M.C.R.F.; CHARLOT, B. (2016) Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educ. Real.** 2016, vol.41, n.4, p.1071-1093.


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. (2012) Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – **Territórios, Educação Integral e Cidadania**. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte.

17 *Interdisciplinaridade e Sapateado na Formação Docente: Um Diálogo Possível no Curso de Licenciatura em Dança da UFPA*


Larissa Melo Chaves


 <https://orcid.org/0000-0002-5033-3319>

 Mestre em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da UFBA e Licenciada em Dança pela UFPA. É membro do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Intérprete-criadora da Companhia Moderna de Dança, Bailarina do Grupo Paraense de Sapateado e pesquisadora no Projeto de Extensão Oficina de Sapateado da UFPA.

 larimelochaves@gmail.com

Rita Ferreira de Aquino

 <https://orcid.org/0000-0001-9371-5117>

 Professora da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRO-DAN). Líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Doutora em Artes Cênicas (2015), Mestre em Dança (2008), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2006) pela UFBA.

 aquino.rita@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte do contexto do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA) que possui, segundo seu Projeto Pedagógico (UFPA, 2011), 40 atividades curriculares, compreendidas como disciplinas, além das atividades complementares e de extensão. Nesse cenário, o problema abordado trata sobre a compartimentação do conhecimento em disciplinas que pouco se articulam ao longo do processo formativo, proporcionando uma formação fragmentada ao licenciando, o qual demonstra dificuldades em compreender a perspectiva complexa da Dança enquanto área de conhecimento.

Como exemplo de tal dificuldade, citamos a custosa criação de enlaces entre o estudado em Técnicas e Escolas de Dança II¹, com foco na dança moderna, e os conhecimentos produzidos nos componentes *História da Arte* ou *Cinesiologia*, por exemplo. Mais do que isso, geralmente os alunos não só apresentam dificuldades na criação de interfaces entre os aspectos da dança como também demonstram, após formados, certo embaraço em propor atividades desta ordem a seus alunos, já que sua formação, apesar de bastante significativa, se deu de forma compartimentada.

Nesse sentido, o conhecimento fragmentado, tratado de maneira isolada, tende a insistir cada vez mais no aprofundamento das especialidades de modo segmentado, separatista, dificultando uma análise global que caminhe em direção à produção do conhecimento complexo.

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas tornam-se invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem, em benefício de problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar (MORIN, 2011, p. 39).

Ademais, também há uma escassez na produção de conexões de saberes entre as práticas acadêmicas e os conhecimentos artísticos dos estu-

¹ Esta disciplina faz parte de um bloco de três disciplinas, chamadas Técnicas e Escolas de Dança I, II e III, que estudam, respectivamente, o *ballet* clássico, a dança moderna e a dança contemporânea. A abordagem metodológica de cada disciplina é elaborada pelos respectivos professores, que geralmente associam tais estudos à vivência de sequências e formas de movimento.

dantes que extravasam os muros universitários. Isto é, em virtude de a concepção do conhecimento ocorrer de modo fragmentado, surge uma dificuldade na articulação entre as práticas específicas da graduação e os fazeres artísticos dos estudantes, tão importantes para um contexto de formação em Dança.

Sobre isso, Isabel Marques elucida a “dança no contexto”, envolvendo os elementos constitutivos do *contexto ampliado* do aluno, os quais revelam uma intersecção entre o que é vivido, percebido e imaginado (MARQUES, 2011). “Proponho, portanto, que pensemos em uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos *alunos* e os subtextos, textos e contextos da própria *dança*” (MARQUES, 2011, p. 102).

A *dança no contexto* apresenta-se como uma possível estratégia de abordagem dos conteúdos de determinado componente ao evidenciar a importância de o encontro do aluno com o conhecimento se dar de forma amparada por seu contexto, suas práticas artísticas, seu modo de fazer dança. No entanto, o estudo do conhecimento apartado da realidade social é um reflexo de uma herança histórica determinista, linear e positivista presente no entendimento humano sobre como se organiza o conhecimento.

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar, em toda parte, os conformismos cognitivos e intelectuais (MORIN, 2011, p. 26).

Os cursos universitários criam, com frequência, micro compartimentações dentro de sua própria área de conhecimento, suscitando um estudo especializado não por ser uma consequência natural do aprofundamento de estudos particulares dos alunos, mas sim porque este é o caminho acadêmico adotado historicamente na construção curricular formativa, graças a herança fragmentadora do positivismo (MACEDO, 2011).

Assim, a compartimentação do conhecimento impulsiona diferentes tipos de dificuldade na construção de associações, encadeamentos e correlações de conhecimentos que traduzam um tecido complexo de saberes. O impasse afeta tanto a articulação entre os conhecimentos produzidos em diferentes componentes como entre as práticas das disciplinas e as produções artísticas dos alunos. Diante da questão, adotam-se os conceitos de Complexidade e

Interdisciplinaridade como noções que podem apontar caminhos para a resolução de tal problemática.

2 COMPLEXIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NA LICENCIATURA EM DANÇA

Embora seja inegável a pertinência dos saberes específicos das disciplinas para a formação do licenciado, o objetivo dessa formação não pode se dar com foco na aprendizagem da especialidade disciplinar, isto é, não se pretende que na licenciatura o aluno torne-se um especialista em uma técnica (AGUIAR, 2008) de dança ou em uma determinada abordagem dessa linguagem. O aprendizado exclusivo das formas do movimento, técnicas e fazeres particulares é insuficiente para a formação do professor, requerendo que este estudo esteja trançado nos contextos da área de conhecimento Dança.

Sobre esta trança, é importante compreendermos sua relação com a definição do conceito de complexidade, tal como elucidada Edgar Morin,

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2011, p. 36).

A abordagem do conteúdo apenas a partir de seu modo especializado de organização é o que gera a compartimentação, a ausência de interfaces no processo de ensino e aprendizagem dos componentes. Então, é fundamental que a busca de estratégias para contribuição à formação docente tenha o objetivo de produzir conexões entre saberes, entendendo que a criação do tecido que se tece junto e produz complexidade precisa estar presente no percurso formativo do licenciando.

Nessa busca, a interdisciplinaridade propõe uma relação que parece possível para esse contexto: enlaçar partes distintas do conhecimento no estabelecimento de um todo, estando em contínua revisitação dos componentes, das partes e do modo como se dá este diálogo, tal como alerta Ivani Fazenda,

[...] um projeto realmente interdisciplinar, não de *nome*, mas de *intenção*, alicerça-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que são periodicamente revisitados. O modismo da interdisciplinaridade [...] reveste-se de muita improvisação e muita acomodação. Essa falta de seriedade tem conduzido esses projetos interdisciplinares a um esfacelamento do conhecimento, e à falência de certas escolas e instituições (FAZENDA, 2012, p. 87).

A ação interdisciplinar atua como uma lente de aumento do estudo da complexidade na Dança enquanto área de conhecimento, visto que um conhecimento complexo possui muitas faces que revelam o modo como o tecido dos saberes está disposto. É como se a complexidade do conhecimento fosse o estudo das diversas relações entre as características que compõem uma roupa, tais como a disposição dos fios; a cor; a textura; e o corte do tecido, por exemplo.

Para analisarmos essa teia de conexões, podemos dividi-las em partes, observando cada uma das relações individualmente. Primeiro podemos perceber a relação entre a disposição dos fios e o corte do tecido, para depois analisar a articulação entre a cor e a textura. Esse estreitamento do olhar, como uma espécie de *zoom* feito em uma única relação, é o que considero, pelos estudos de Fazenda, como o recorte interdisciplinar que se configura dentro de uma estrutura maior que é a complexidade, de tal forma que a análise de determinada relação seja consciente da existência de outras ligações que compõem o todo complexo.

Há, ainda, um segundo *zoom* que pode ser feito a partir de uma única relação interdisciplinar. No estudo da articulação entre a cor e a textura, pode-se optar primeiro pelo estudo particular de uma e depois de outra, para então analisar suas relações. A disciplinarização, nesse caso, é uma especialização que pode ocorrer a partir da interdisciplinaridade, compreendendo sempre que o objetivo primeiro destas subdivisões é contribuir com o entendimento do todo complexo.

O projeto da interdisciplinaridade designa, ano após ano, um dos grandes eixos do conhecimento. À medida que a progressão do saber realiza-se pela especialização, a inquietude, pela unidade do conhecimento suscita o desejo de realizar um reagrupamento que dê jeito no desmembramento dos âmbitos do saber e dos cientistas (ZABALA, 2002, p. 25).

Assim, a interdisciplinaridade se mostra como um caminho possível no que tange à resolução dos problemas citados, auxiliando na criação das co-

nexões, das interfaces e dos diálogos entre os conhecimentos de diferentes componentes, bem como entre o estudo dos conteúdos da dança no âmbito acadêmico e nos espaços externos à universidade.

Na disciplinarização, embora haja a criação de disciplinas para designar conteúdos; metodologias agrupadas em torno de um mesmo conhecimento; ou até grandes áreas do conhecimento, reconhece-se que há ali somente uma parcela de saberes, não envolvendo a totalidade de compreensões sobre o assunto (PESSOA, 2016). Nesse aspecto, são inegáveis o avanço, a conquista e o aprofundamento das disciplinas em campos de estudo específicos, elucidando descobertas que influenciam a vida da humanidade até os dias de hoje.

Isto posto, a separação das partes em disciplinas não é rejeitada, desde que seja utilizada com o intuito de analisar as especificidades destas e como se relacionam com o todo, ou seja, separar em partes para compreender melhor como se dá o tecer do conhecimento que se tece junto. “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (MORIN, 2011, p. 42).

No entanto, cria-se um paradoxo entre o aspecto triunfante e as consequências danosas dessa compartimentação cada vez mais profunda (PESSOA, 2016). O entrincheiramento em especialidades e o compartilhamento de saberes apenas com um círculo restrito (LEIS, 2005) promove a hiperespecialização (MORIN, 2003) que, por sua vez, cria barreiras que impedem uma análise ampla do saber.

Não se trata de querer extinguir o estudo especialista, mas sim propor que esses departamentos dotados de conhecimentos específicos sobre determinada área atentem para suas regiões de fronteiras, fazendo com que as “cancerizações epistemológicas” (TRINDADE, 2008, p. 77) tornem-se disponíveis para substituir, no contato, o embate pelo diálogo.

Especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregador. Estabeleceu e delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos aos que as tentassem transpor. ‘A excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado’². Criou um pássaro, deu-lhe asas potentes, mas que só alça vôo no campo restrito da sua especialidade – trancou-o em uma gaiola (TRINDADE, 2008, p. 67).

2 Santos (2002, p. 46).

Veja: a preferência por um quadro disciplinar, especializado e tradicional, traz embutida em si uma concepção tradicional da produção de conhecimento no contexto formativo, a qual afirma concordância com a perspectiva dualista que se dá em diversas instâncias sociais, inclusive na universidade, dentre as quais citamos: separação entre teoria e prática; valorização das ciências naturais em detrimento das humanas e atitude separatista entre conhecimentos científicos e artísticos.

“A especialização ‘abs-trai’, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada” (MORIN, 2011, p. 38). Então, assumir uma postura interdisciplinar perante o estudo do conhecimento em um ambiente de formação vai além da simples negação de “caixinhas de saberes”, mas abrange concepções sobre o modo de produção, compartilhamento e estudo do conhecimento com base em uma postura aberta, disponível ao estudo da dança a partir de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, é inegável que a adoção da interdisciplinaridade em um contexto compreendido como complexo contribui para o engendramento de associações entre conhecimentos, haja vista que a criação de interfaces surge por uma “incapacidade de práticas tradicionais darem respostas a problemas complexos sociais, em especial de questões relacionadas ao campo da Educação” (BRANDÃO, 2018, p. 8).

A interdisciplinaridade nos desafia, desde sua conceituação, à aceitação de distintos caminhos de criação de diálogos, alertando aos professores, no contexto formativo, que “nossa tarefa não deve ser vista como uma eleição entre diversos modos opostos de chegar ao conhecimento, senão como uma integração de alternativas complementares” (LEIS, 2005, p. 9).

Desse modo, a abordagem de componentes pouco empenhados no estabelecimento de diálogos pode ser vista como um espaço oportuno para o surgimento de reflexões sobre quais tipos de estratégias poderiam ser utilizadas na mudança deste cenário, de forma que a disciplinarização seja um ambiente de mobilização para os que compactuam com a perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, o fazer interdisciplinar necessita de uma reinvenção constante dos modos de articulação entre saberes, abarcando, necessariamente, uma reformulação de pensamentos e atitudes não só dos professores, como também das universidades, visto que a atitude interdisciplinar, nesse contexto, “propicia aos alunos pesquisadores a oportunidade de revelarem suas

potencialidades e competências” (VARELLA, 2013, p. 83).

Na licenciatura, essa reformulação envolve a reavaliação de valores que sustentam a escolha por determinadas práticas, favorecendo, assim, o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o universo disciplinar dos componentes e aprimoram aspectos indispensáveis ao exercício da docência, os quais são impulsionados pelas potencialidades e competências presentes na atitude interdisciplinar.

As habilidades docentes fomentadas pela atitude interdisciplinar são evidenciadas no momento da ação, isto é, é preciso que o licenciando sintam-se em ação na interdisciplinaridade, no seio do ato da interface entre os conhecimentos, conteúdos, componentes. Essas habilidades são instigadas a partir do estudo do sentido; da intencionalidade; e da funcionalidade (FAZENDA, 2008a), características da interdisciplinaridade na ação dialógica.

Por isso é tão importante a presença dessa abordagem ainda na formação inicial, já que a licenciatura é o contexto que oferece maior espaço para o estudo esmiuçado dos diferentes modos de ação interdisciplinar, proporcionando ao estudante a criação de certa familiaridade com os modos de produção de interfaces e com as habilidades docentes que essa perspectiva proporciona.

“A palavra atitude está intimamente ligada ao exercício de uma ação com intencionalidade conhecida” (MIRANDA, 2008, p. 119) que, quando se faz interdisciplinar, apresenta uma vasta gama de possibilidades de ações e caminhos docentes a serem estudados. Além dos aspectos citados quanto às características importantes do estudo interdisciplinar, há também a conjugação dos saberes da experiência, dos técnicos e teóricos³ em interação dinâmica (FAZENDA, 2008b), isto é, em uma abordagem interdisciplinar há a compilação de diferentes características, tipos de saberes, e especificidades a serem esmiuçadas, sendo este mais um argumento em defesa da presença da interdisciplinaridade ainda na formação inicial dos professores.

Caso essa abordagem não seja oferecida na graduação, dificilmente os discentes encontrarão, após formados, um espaço como a licenciatura, que possa oferecer oportunidade para tal estudo em um tempo dilatado e geralmente anterior ao seu ingresso no mundo do trabalho. Então, este cenário torna-se

³ Embora esses três saberes atuem inseparavelmente, a divisão ocorre com intuito didático de melhor destrinchar os elementos que compõem cada tipo de saber. Assim, essa separação nada tem a ver com uma tentativa equivocada de desvinculação entre teoria e prática, corpo e mente, mas busca salientar os aspectos existentes em cada um, os quais estão presentes nas diversas ações interdisciplinares.

bastante propício para o estudo da Dança frente à abordagem interdisciplinar, salientando os pontos de conexão entre seus conhecimentos, saberes e fazeres.

3 O SAPATEADO AMERICANO COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Uma licenciatura em Dança, comportando quatro anos de duração, não tem a pretensão de formar o professor de uma técnica específica, mas sim o docente da Dança enquanto área de conhecimento. Nesse sentido, é dever da universidade, no que tange a formação de professores, abordar as questões da Dança que irão aparecer, de diferentes formas, nas diversas técnicas – como questões relacionadas ao corpo, ao movimento, aos processos de criação, às experiências estéticas, aos aspectos filosóficos, aos contextos históricos, aos processos de aprendizagem.

Desse modo, é bastante desejável que ao longo do itinerário formativo os estudantes tenham contato com diferentes fazeres e possam perceber como as questões citadas atravessam essas práticas de modo articulado, fluido e interdisciplinar. O contato com distintas práticas já se faz presente no curso da UFPA, através de algumas disciplinas⁴ que proporcionam essa aproximação. Contudo, faz-se necessário que a abordagem técnica seja voltada à contribuição para com a formação, sob perspectiva dialógica, do professor da Dança enquanto área de conhecimento, aspecto ainda pouco desenvolvido no percurso curricular do curso.

Para além da aprendizagem das formas de movimento de uma técnica específica, essa abordagem precisa estar comprometida com a investigação de como determinado fazer de Dança contribui para a criação de redes de conhecimento, de diálogos e inter-relações entre os componentes curriculares, sempre com objetivo primário de nutrir a formação do licenciando.

Em concordância com o aprofundamento da formação dos professores, a abordagem da técnica deve se voltar para o desenvolvimento de habilidades importantes ao docente, que o auxiliarão na articulação interdisciplinar dos conhecimentos e, conseqüentemente, em sua prática profissional. Se a experiência com técnicas específicas precisa ser guiada pela contribuição desta à

⁴ Além das disciplinas TED I, II e III já citadas, há também outros componentes que abordam fazeres específicos, tais como as disciplinas Manifestações Espetaculares Brasileiras I e II, que visam estudar as danças e práticas culturais específicas das diferentes regiões do Brasil.

Dança enquanto área de conhecimento, pode-se propor, a partir da vivência técnica, uma análise dos elementos e conteúdos presentes nesse fazer que atravessam as diferentes práticas de Dança. A relação entre técnicas, analisando os diferentes modos que cada uma compreende o mundo e o corpo parece uma boa alternativa.

Nesse caso, ao adotar a abordagem de uma técnica específica de Dança como uma das vias possíveis de investigação dos problemas elucidados, a primeira preocupação deve tratar de suscitar a vivência de propostas que conectem, articulem, enlacen os conhecimentos em um contexto de formação docente, compreendendo o conhecimento sob o conceito de complexidade (MORIN, 2003).

Desse modo, adotamos o sapateado norte-americano (LEWIS, 2016) como uma técnica que, no contexto da licenciatura, pode materializar o estudo interdisciplinar a partir da articulação entre os elementos da Dança e da Música presentes neste fazer, os quais atravessam as mais variadas disciplinas do curso.

Relacionar som e movimento a partir de diversas variações de corpo e melodia; compreender diferentes modos de composição envolvendo as duas linguagens; desenvolver enlaces possíveis entre ritmicidade e corpo são algumas das habilidades importantes produzidas no sapateado, as quais contribuem para uma formação de professores de Dança, mantendo relação significativa com os componentes da licenciatura.

Acredita-se que a vivência de experiências pautadas na compreensão interdisciplinar do sapateado é um caminho potente para o desenvolvimento de tais habilidades fundamentadas na interdisciplinaridade, haja vista que o sapateado, por sua produção simultânea e interdependente de som e movimento, pode ser analisado como um fazer interdisciplinar.

De fato, não é especificamente a presença da Música e da Dança que fazem do sapateado uma prática interdisciplinar, já que diversas práticas de Dança se relacionam, de alguma maneira, com sons, melodias e músicas⁵. A ação interdisciplinar ocorre pela forma com que o vínculo é estabelecido no sapateado, concebendo, simultaneamente, a composição de movimento e som na construção técnica. O sapateado é Dança e Música, som e movimento – tudo isso acontece junto no corpo.

Então, se o objetivo é propor o desenvolvimento de habilidades docentes a

⁵ Dentre outras produções artísticas que tratam sobre a relação entre música e dança, destaco também a dança flamenca, que se aproxima do sapateado americano pela prática simultânea de movimento e som.

partir de conexões de conhecimento, o sapateado torna-se um potente campo de estudo, visto que seus procedimentos podem exemplificar um caminho de fazer interdisciplinar. Além disso, o sapateado mostra-se pertinente no percurso formativo por apresentar uma possibilidade de relação entre uma técnica de Dança e o âmbito acadêmico, podendo incitar professores e alunos a aproximarem outros fazeres ao curso de graduação, sempre com intuito de oportunizar uma formação cada vez mais complexa e crítica.

Desse modo, sustenta-se a hipótese de que o sapateado pode potencializar, no contexto de uma Licenciatura em Dança, o desenvolvimento de habilidades docentes pautadas na interdisciplinaridade, enriquecendo a formação do professor e auxiliando-o na construção articulada de sua futura prática profissional.

A relação entre essa técnica e a academia tende a proporcionar ao aluno o estudo da Dança a partir de uma perspectiva pautada na interdisciplinaridade como princípio fundamental do sapateado, apontando que é possível o engendramento de técnicas específicas de Dança na graduação, desde que com o objetivo de aprofundar e potencializar a formação dos licenciandos.

É importante destacar que não se trata de propor uma inserção do sapateado nos componentes obrigatórios do curso como disciplina específica que vise o aprendizado estrito da forma dos movimentos, objetivando formar o professor sapateador. Trata-se, na verdade, de investigar modos de ação transversal do sapateado à licenciatura, como uma experiência que cruza o percurso formal da graduação. Embora essa investigação possa sugerir outras formas de produção de conhecimento articuladas ao currículo do curso, não há a proposição de mudanças institucionais na estrutura curricular da licenciatura, ainda que esse estudo suscite contribuições que se relacionam à organização do currículo.

Assim, o sapateado atua como uma técnica que pode propor modos de relação entre um determinado fazer e os conhecimentos dos componentes do curso. Nesse sentido, destaco uma possível articulação entre os conhecimentos produzidos na disciplina *Anatomia Humana Aplicada à Dança* e a perspectiva anatômica presente na prática do sapateado. A partir dessa aproximação, pode-se observar como o sapateado contribui com o estudo anatômico do corpo a partir do acionamento muscular e da mobilidade articular ao longo dos movimentos, por exemplo.

Ademais, o sapateado também aproxima, pelas vias da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012), os conhecimentos que envolvem os elementos da

Dança e da Música, suscitados em diferentes componentes, tais como *Fundamentos e Métodos da Dança I e Dança e Música*. Além disso, considera-se que tal experiência pode auxiliar o futuro professor a construir seus próprios caminhos de conexões entre conhecimentos, sendo uma habilidade de suma importância para atuação no universo da educação básica, que frequentemente solicita do docente a adoção de posturas dialógicas, articuladas e interconectadas.

A exemplo de como pode se dar a contribuição da técnica para o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares ao longo da formação na licenciatura, retomamos o exemplo da aproximação entre o sapateado e a disciplina *Anatomia Humana Aplicada à Dança*, a partir do estudo do elemento Espaço.

No sapateado, o estudo detalhado do espaço no corpo⁶ é feito de maneira bastante pormenorizada no que tange à diferenciação de movimentos, com pequenas distinções no modo como o corpo se comporta em seu espaço individual. O *shuffle*⁷ realizado para frente e o *shuffle* cruzado, apresentam a mesma ação de movimento – arrastar o pé no chão para frente e para trás apenas com o metatarso- mas com abordagens espaciais diferentes, já que o *shuffle* cruzado realiza-se em espaço indireto, com direção diagonal, e o *shuffle* para frente realiza-se em espaço direto, com direção frontal⁸

Já em Anatomia, há uma diferença significativa entre as amplitudes possíveis do espaço pessoal a depender, por exemplo, da articulação corporal destacada no movimento. Se o foco é na movimentação do tornozelo, a amplitude é bem menor do que se analisarmos o alcance espacial do corpo a partir da articulação do joelho. Nesse caso, ambas esferas (técnica do sapateado e componente Anatomia) mergulham, de maneiras distintas, no estudo do elemento Espaço.

Então, o que há de comum, de incomum, de contrário e complementar entre as abordagens? Como esse elemento enquanto componente da Dança pode ter seu estudo cada vez mais aprofundado pelas contribuições dos dois respectivos contextos? Como esses entendimentos das nuances espa-

6 “Espaço no corpo é tomar o corpo e/ou partes dele como ponto de referência direcional, é definir lugares no espaço a partir do corpo” (RENGEL, 2015, n^o 37).

7 “*Shuffles* são simplesmente *brushes* feitos nas duas direções. **Contagem:** &-1. **Posição dos pés:** Comece com o peso do corpo nos dois pés. Levante o pé direito e faça um *brush* para frente, depois para trás. **Comando:** *brush-brush* ou *shuffle*” (LEWIS, 2016, p. 68).

8 Segundo Rengel (2015, n^o 55), “são vinte e sete as direções espaciais que formam a orientação espacial discriminada por Laban. As direções indicam locações (lugares no espaço) de mesmo nome. [...] No centro do corpo ocorre a intersecção das três dimensões, que formam seis direções **dimensionais**”. Já o espaço direto/unifocado e o espaço flexível/multifocado estão contidos no estudo do fator de movimento Espaço através de suas qualidades de esforço (RENGEL, 2015, n^o 87).

ciais dialogam com os espaços cotidianos dos licenciandos, com os espaços de suas próprias danças?

O caráter dessa relação interdisciplinar entre os saberes cria redes de informações dialógicas e complementares, que propiciam interfaces e conversas entre sujeitos, contextos internos e situações externas, em uma permanente alternância de prioridades e demandas. A forma como se estruturam os elementos, a partir dos seus campos, estimula a produção de conhecimentos diferenciados (BRANDÃO, 2018, p. 4).

A diferenciação dos conhecimentos elucidada por Brandão é compreendida como o aprofundamento nos conteúdos da Dança e sua consequente produção de habilidades. Compreender diferentes abordagens para com o Espaço e saber avaliar como e por que seus alunos se relacionam com o Espaço de determinada maneira são habilidades importantes a serem desenvolvidas em quem percorre uma formação docente. Nesse caso, a interdisciplinaridade visa colaborar com algo para além do contato entre disciplinas, abordagens ou técnicas: a formação do professor sob perspectiva da área de conhecimento Dança.

O estudo dos elementos da Dança e da Música na prática interdisciplinar do sapateado ocorre com o objetivo de percebermos também como os passos, configurados na técnica, inserem-se no universo da linguagem Dança (MARQUES, 2010). A partir da abordagem do sapateado há um aprofundamento nesses elementos, almejando uma contribuição à formação do professor pelo estudo da linguagem do movimento a partir de uma ótica específica.

No estudo dos elementos da Dança, sugere-se a análise do movimento a partir dos estudos de Laban (1978) através da obra *Dicionário Laban* de Lenira Rengel (2015). Laban categorizou quatro fatores do movimento, presentes de diferentes maneiras, níveis e formas em todo tipo de movimento. Os fatores Peso, Tempo, Espaço e Fluência apresentam uma infinidade de variações simultâneas no movimento de qualquer pessoa. Ao estender o braço em certa velocidade (tempo), com uma força específica (peso), percorrendo uma determinada trajetória (espaço) para pegar um objeto, por exemplo, apresentamos a utilização dos três fatores que, em relação recíproca revelam o fluxo de movimento adotado.

O estudo desses elementos no sapateado tem relação com a configuração dos passos, haja vista que cada movimento carrega uma relação específica entre Peso, Tempo, Espaço e Fluência. Em um momento anterior, citamos a

possibilidade de articulação entre o movimento *shuffle* e a disciplina *Anatomia Humana Aplicada à Dança* no estudo do elemento Espaço, mais especificamente no que tange ao espaço no corpo.

Sob a perspectiva de Laban, poderíamos aprofundar o exemplo analisando qual Direção e qual Extensão⁹ são adotadas quando da execução do movimento em sua forma simples e cruzada, bem como de que forma a direção e a extensão influenciam no acionamento das articulações. Além da citada disciplina, esse estudo se articularia demasiadamente à produção de conhecimento do componente *Fundamentos e Métodos da dança I*, evidenciando a adaptabilidade do estudo ao foco de diferentes disciplinas.

Então, o estudo dos elementos da Dança não se traduz unicamente como uma análise destrinchada de componentes como Espaço e Tempo, mas sim avalia como os movimentos propõem a produção de ideias, de expressões corporais, de conhecimento em Dança. Consideramos, então, como elementos da Dança os aspectos estruturantes do movimento enquanto linguagem, tratando não somente da análise das características do movimento como também das ideias, conteúdos e estratégias necessárias a produção, execução e concepção do movimento. “Elementos não são apenas as relações de linhas e formas ou os níveis do espaço ou o figurino que usamos. São as nossas ideias, são os conteúdos dos nossos planejamentos de aulas, planos de coreografias ou propostas de improvisação” (RENGEL *et al.*, 2017, p. 9).

Assim como na Dança, a análise da Música se dará por meio de seus elementos. Murray Schafer, em sua obra *O ouvido pensante* (2011), evidencia importantes elementos como Timbre, Amplitude, Melodia, Ritmo, Textura, Ruídos, Acento, Silêncio e Paisagem sonora. Schafer não só os detalha em termos técnicos, mas também usa de metáforas afinadas com a sensibilidade corporal para exemplificá-los, relacionando a conceituação dos elementos a alguns aspectos que suscitam diferentes sensorialidades: “originalmente, ritmo e rio estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações [...] o ritmo articula um percurso, como degraus [...]” (SCHAFFER, 2011, p. 75).

E completa: “Parafraseando Paul Klee, uma melodia é como levar um tom a um passeio. [...] Por tradição, o Ocidente acostumou-se a associar melodias mais agudas com os céus e mais graves com a terra (ou inferno)” (SCHAFER, 2011, p. 69-70). Assim, apesar de elucidar aspectos musicais - neste caso, o

9 Direções: frente; trás; direita; esquerda; direita frente; direita trás; esquerda frente; esquerda trás. Extensões: perto; normal; longe; pequena; normal; grande (LABAN, 1978).

ritmo e a melodia - o autor os aborda com base em uma compreensão também motora, visto que o movimento do rio, na descrição do ritmo, e o passeio do tom, na descrição da melodia, remetem ao movimento do corpo, associação extremamente válida para a análise do som no sapateado.

Sendo uma dança essencialmente percussiva, é importante destacar a relação interdependente entre som e movimento na prática do sapateado, tal como reflete Lucas Ciavatta (2009) em seu livro *O Passo*¹⁰, apontando para a inegável inseparabilidade entre corpo e som na prática musical,

Inicialmente há, sem dúvida, a constatação de que, mesmo involuntariamente, nosso corpo se move sempre que fazemos música; mas, para além deste fato, é preciso avançar em direção à relação entre movimento corporal e movimento musical, e sustentar que qualquer movimento corporal, voluntário e involuntário, altera e define nossa realização musical (CIAVATTA, 2009, p. 19).

A interferência da execução do movimento na realização sonora faz todo o sentido no âmbito do sapateado e precisa ser evidenciada na experiência técnica em contexto de graduação. É comum, por exemplo, na prática de determinada sequência – e por sequência entenda uma produção concomitante de movimento e som - que percamos o controle sobre a realização de um som específico em virtude de algum descuido de movimento.

Se perdemos o equilíbrio em determinado momento, provavelmente o som que mantém relação com este não acontecerá no tempo exatamente pretendido; se executo um passo em uma amplitude espacial maior ou menor do que o necessário, ocasiono um contato mais forte ou mais fraco do pé com o chão, alterando, conseqüentemente, a intensidade (que é um dos elementos) do som.

O mesmo também acontece ao contrário. Se modifico a velocidade de execução de tal som – alterando a melodia, ritmo, andamento, que também são elementos musicais- precisaremos necessariamente fazer alguns ajustes no corpo no que tange à colocação do peso sobre determinadas partes do pé, além de acionar de maneira mais ou menos incisiva o movimento articular.

Assim, não há um campo de conhecimento dominante e outro dominado, mas uma complementariedade necessária à existência do sapateado,

¹⁰ “Por utilizar em alguns momentos uma sequência específica de exercícios, O Passo pode ser considerado um método de Educação Musical. Por outro lado, há um sentido mais amplo nos conceitos, ferramentas, habilidades e compreensões propostos e os canais utilizados para construir o conhecimento musical são os mais diversos possíveis e, nesse sentido, O Passo pode ser melhor definido como uma abordagem multi-sensorial” (CIAVATTA, 2009, p. 13).

compreendida como interdisciplinar¹¹. O objetivo é atentar-se para o que se constrói no diálogo entre movimento e som, dança e música, sempre com o intuito de contribuir com a formação integral do professor em perspectiva interdisciplinar.

Friso que o objetivo da interdisciplinaridade como abordagem relacionada ao fazer técnico do sapateado não possui o intuito de desvalorizar a criação de formas e movimentos pré-determinados, tampouco negar a produção metodológica, teórica e procedimental do sapateado, constituída ao longo dos anos e fundamentada na produção de diferentes autores¹².

O que está em jogo aqui é o foco da ação. Os passos codificados do sapateado certamente estarão presentes na produção de conexões, de diálogos. No entanto, o objetivo não é a aprendizagem de sua execução fundada na forma e performance do movimento, e sim a análise de como as especificidades dessa Dança induzem a produção de conhecimentos em uma perspectiva emancipatória.

Como exemplo desses diálogos também elucidamos o estudo da relação entre a transferência de peso do corpo e sua disposição espacial no sapateado. Nesse caso, há a evidenciação da complexidade pela relação entre a Transferência de Peso e o Espaço, sabendo que o corpo está inscrito num espaço e sua ação - neste caso, a transferência de peso - irá necessariamente dispor-se neste, mantendo ou alterando a posição espacial anterior.

Assim, o estudo do peso e do espaço torna-se interdependente e complexo, fazendo parte da mesma área de conhecimento, a Dança. “A relação não é uma dicotomia, mas uma tensão produtiva em uma dinâmica constante de complementaridade, fertilidade cruzada, oposição e crítica. Em alguns casos, as práticas interdisciplinares estão tanto ‘nas’ disciplinas quanto ‘fora’ delas” (KLEIN, 1996, *apud* KLEIN, 2008, p. 124).

Por se tratar de um movimento dinâmico, mutável, cheio de múltiplas possibilidades de interfaces, os limites do que é disciplinaridade e interdisciplinaridade acabam por ser contestados de forma a produzir pontos de encontro nos quais é difícil distinguir o lugar de pertencimento de determinado conhecimento.

11 É importante destacar que pode haver uma abordagem do sapateado que não envolva som, restringindo-se somente à produção dos movimentos que fazem alusão à produção musical. Contudo, este seria um tratamento particular, surgido provavelmente de uma concepção interdisciplinar entre dança e música que teve, por algum motivo, seu aspecto sonoro descartado.

12 Além de Lisa Lewis (2016), citamos Martin (2004) e Nobre e Machado (2003) como autores que contribuem para o desenvolvimento do sapateado americano no Brasil, produzindo livros que abordam passos, metodologias e especificidades da técnica.

Nesse caso, a perspectiva interdisciplinar auxilia a borrar ainda mais estas delimitações, corroborando para uma compreensão complexa da área de conhecimento. Inclusive, esta turva imagem que se forma pela falta de delineamento talvez seja uma das principais características evidenciadas quando o trabalho se faz interdisciplinar, de modo que a disciplinarização tenha sua clareza “desfigurada pela corrente complexidade, heterogeneidade e hibridez do conhecimento nos dias de hoje” (KLEIN, 1996, *apud* KLEIN, 2008, p. 124).

Em um contexto de Licenciatura, o objetivo de componentes pautados em técnicas específicas não deve ser necessariamente formar o professor de tal técnica; no entanto, o caminho adotado para o desenvolvimento metodológico dessas disciplinas geralmente aponta para um aprendizado da forma, com evidência à disciplinarização do conhecimento, destacando, de modo tímido, as reverberações daquele fazer para a formação do professor. Assim, é importante frisar que qualquer conhecimento possibilita a escolha entre uma postura isolada de estudo do campo e uma atitude de disponibilidade para o compartilhamento do saber especializado em redes de diálogo. O sapateado é um exemplo de como podem se dar essas duas realidades.

Estudar a técnica a partir de uma postura isolada, centralizada no exclusivo treinamento de formas, nomenclaturas e especificidades da técnica apenas em seu contexto restrito (disciplinarização), aprofunda conhecimentos e desenvolve habilidades estáticas ao contexto. Em contrapartida, a análise da relação dessas mesmas formas, nomenclaturas e especificidades quando em diálogo com outros modos de fazer Dança, enriquece a produção de conhecimento dentro da própria área especializada, além de criar pontos de encontro que propiciam, interdisciplinarmente, a propulsão do conhecimento ao mundo em uma perspectiva bem mais ampla, contextualizada e proveitosa à contemporaneidade.

Então, o intuito é compreender como a experiência técnica em perspectiva interdisciplinar, potencializada pela complexidade das redes de conhecimento, incita o desenvolvimento de habilidades necessárias a formação do professor de Dança. Assim, friso que a contribuição do sapateado à licenciatura em Dança precisa ocorrer da maneira mais articulada, mais emaranhada possível, para que não se recaia no citado equívoco de compartimentação do conhecimento.

4 POSSIBILIDADES PARA UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR EM SAPATEADO NA LICENCIATURA EM DANÇA

Ao vislumbrar o modo como pode se dar essa experiência técnica afinada à interdisciplinaridade na licenciatura em Dança, é importante que se considere um dos principais contextos de atuação do licenciado, a educação básica¹³, haja vista que a universidade qualifica o discente para o exercício da docência nesse âmbito, que frequentemente solicita do professor a adoção de atitudes dialógicas¹⁴.

Desse modo, é de extrema importância que a vivência, a experiência e o aprendizado dessas atitudes ocorram ainda na graduação, já que elas tratam de habilidades docentes afinadas à interdisciplinaridade, as quais precisam de tempo, vivência e estudo em seu desenvolvimento.

No sentido da construção de uma formação docente mais complexa para atuar especialmente no contexto escolar, o jogo apresenta-se como uma possível estratégia metodológica adotada como caminho de aprimoramento dessas habilidades na graduação, possibilitando a experiência com o conhecimento específico da Dança em uma perspectiva interdisciplinar.

Sendo uma estratégia bastante utilizada na educação básica, o jogo quando articulado à graduação, propõe ao licenciando uma aproximação importantíssima entre essas duas instâncias de formação, o que não significa adequar a licenciatura a uma estrutura convencional, pautada em habilidades e conteúdos, como a disposta na educação básica. As noções de complexidade e interdisciplinaridade, inclusive, nos ajudam a romper com as fronteiras dessas delimitações.

Aproximar o ensino superior da educação básica não significa transpor lógicas hegemônicas de um espaço para outro, mas produzir um ambiente potente para inclusive transformar tais lógicas e abrir outros espaços de ensino e aprendizagem na própria educação básica.

Silva (2013) também compreende o jogo a partir de suas possibilidades interdisciplinares, mas no contexto escolar, objetivando suscitar no professor da escola básica a adoção do jogo como possibilidade de interface entre

13 A educação básica possui diferentes etapas e modalidades. Sua versão regular é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

14 Segundo Paulo Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo, a interação entre os sujeitos, ocorre sem hierarquias e é pautado no amor e na humildade do compartilhamento. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (1987).

disciplinas como português, matemática, história e geografia. Nesse caso, a potencialidade interdisciplinar do jogo também é presente no ensino superior.

O jogo faz com que o sujeito interaja utilizando zonas próprias e específicas do cérebro para elaboração de estratégias, soluções de problemas, mostrando-se um grande aliado à educação, em específico ao professor, é claro, quando este monitora, quando avalia, quando aplica diretamente e intencionalmente, com propriedade. No espaço do jogo emerge livremente e sem repressões o conhecimento e formas estratégicas de solução de problemas, ajudando a desenvolver habilidades e competências necessárias a vida presente e futura (SILVA, 2013, p. 32).

O jogo oferece, na prática da ação conjunta, a possibilidade de busca de soluções, resoluções, descobrimentos e esclarecimentos a partir de uma postura ativa do sujeito, isto é, do graduando. A perspectiva interdisciplinar “encontra as zonas de convergência e traz consigo a possibilidade de reforçar o conhecimento de forma lúdica” (SILVA, 2013, p. 45) em relação direta ao desenvolvimento da participação atuante dos licenciandos.

O caráter divertido da ludicidade (LUCKESI, 2014), que modifica a relação do sujeito com as pressões e consequências do mundo cotidiano, propicia uma maior disponibilidade corporal dos discentes aos riscos e incertezas que o jogo apresenta, tendo em vista que a pressão social pela ausência do erro e a conquista de resultados positivos constantes pode distanciar o estudante da dedicação à atividade.

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na perspectiva apontada por Brougère (1998), Callois, (1990) e Huizinga (1990), é bastante paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que ressalta o jogo como espaço rico de aprendizagem cultural, manifesta o elemento da incerteza, isto é, a dificuldade de se garantir os resultados. A liberdade, que o jogo revela, valoriza as conquistas, todavia, não se pode defini-las de modo preciso e antecipado (LIMA, 2008, p. 54).

A relação com a incerteza é uma das importantes nuances do jogo, visto que ela busca desenvolver no estudante o trato com a flexibilidade, uma habilidade importante que será bastante requisitada em sua prática profissional, principalmente na educação básica. A indeterminação sobre o que ocorrerá em determinado jogo ou qual desfecho se apresentará é um dos exemplos de situações em que a lida com a incerteza auxilia no desenvolvimento da flexibilidade docente.

Assim, há um incentivo ao futuro docente a construir uma relação positiva com as diferentes possibilidades que o processo de ensino e aprendizagem pode apresentar. Nesse caso, a presença da incerteza em jogos voltados ao desenvolvimento formativo justifica-se pelo fato de que a convivência positiva com essa indeterminação requer treino para o desenvolvimento da habilidade de adaptação, daí a necessidade de essa prática estar presente desde os primeiros passos da formação do professor.

Sobre essa convivência positiva, destacamos a consciência do inacabamento, elucidada por Paulo Freire (1996), que aponta para o entendimento de se estar condicionado à inconclusão e para o desafio de se ultrapassar os próprios limites, colocando o estudante, pelas vias do jogo, em um estado de constante superação e transformação de sua visão de mundo, de sua prática docente e de sua produção de conhecimento.

Na graduação, é de suma importância que essa abordagem busque ampliar as possibilidades de produção de conhecimento do graduando em uma perspectiva crítica, política, sensível. Neste caso, trata-se de analisar o estímulo à produção de competências, de relações com conteúdos, de habilidades docentes, com base em uma perspectiva inventiva, de descobrimento de possibilidades, e não de supressão da autonomia e investigação discente.

O jogo coloca em ação a relação interdisciplinar entre conteúdos, componentes, Danças, áreas de conhecimento, a depender do enfoque específico de cada jogo. Esse diálogo constrói redes entre os elementos que perpassam o contexto da graduação, contribuindo significativamente para uma formação complexa, inteirada com o mundo e com suas possibilidades de articulação.

Sobre esse aspecto, o jogo potencializa as conexões quando em sua estrutura organizacional insere diretrizes e delimitações que instigam a criação de diálogos para que a ação do jogo possa acontecer. A exemplo, podemos avaliar um jogo que trate dos elementos Transferência de Peso e Tempo de movimento. Se utilizarmos a abordagem do sapateado como guia para a articulação desses elementos, certamente haverá uma relação entre os aspectos da Música e da Dança, provocando a interdisciplinaridade em questão dentro das singularidades desse jogo em específico.

Assim, a contribuição do sapateado ao jogo trata da estruturação deste, isto é, o sapateado propõe conteúdos, elementos e modos de ser em Dança específicos de sua abordagem, que no jogo se transformam em elementos catalizadores das conexões de saberes. Ou seja, o sapateado é uma forma de conhecimento em Dança que propõe maneiras de organização ao jogo a par-

tir de seus elementos específicos em articulação aos componentes do curso bem como às práticas dos estudantes.

Desse modo, o jogo coloca em ação, simultaneamente, a interdisciplinaridade; a lida com regras e erros; a ludicidade; a relação entre o individual e o coletivo, além de complexificar a forma particular de cada discente produzir conhecimento. Essa estratégia apresenta-se também como possível abordagem a ser utilizada pelos futuros docentes em sua prática profissional, de acordo com cada contexto em que atuarão, tendo em vista a importância dessa experiência especialmente para a atuação do professor na educação básica.

Nesse sentido, a proposição de jogos articulados ao sapateado, sob perspectiva interdisciplinar, sugere uma reflexão mais ampla sobre a formação de licenciados em Dança para além do contexto da UFPA, extravasando a vivência dos jogos propriamente dita. Na verdade, essa proposição busca favorecer outros modos de produção de conhecimento em Dança alinhados a uma perspectiva complexa e mais significativa para os sujeitos em formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do problema de compartimentação do conhecimento no curso de Licenciatura em Dança da UFPA, a complexidade e a interdisciplinaridade são adotadas como conceitos que apontam caminhos para a resolução de tal problema. Assim, sugere-se o estudo do sapateado a partir dos elementos da Dança e da Música mergulhados nas especificidades de cada componente.

A evidenciação dos autores que analisam esses elementos fundamenta-se na importância de o graduando compreender a lógica contextual em que uma técnica se inscreve, percebendo-a no espaço/tempo a partir de uma estrutura complexa maior que é a Dança enquanto área de conhecimento.

Desse modo, o estudo do sapateado, enquanto técnica específica no contexto acadêmico, desenvolve habilidades importantes articuladas à docência em Dança e à interdisciplinaridade, auxiliando o licenciando a produzir em si um conhecimento composto por influências de diversas perspectivas de análise do saber.

Então, analisa-se o jogo enquanto possível estratégia metodológica que pode proporcionar uma vivência do sapateado à licenciatura, aproximando a formação superior da educação básica, que é um dos principais campos de atuação do licenciado.

Para tal desenvolvimento, entendemos que o esgotamento da disciplina- rização do conhecimento (MORIN, 2003) abre espaço para que, pela ação interdisciplinar, possamos compreender os saberes como alocados em campos e não em disciplinas. Nesse sentido, o licenciando compreenderá que existem conhecimentos que compõem determinada área – tal como os saberes específicos da Dança e da Música – mas que estão completamente articula- dos a outros campos de conhecimento de maneira dialógica.

Cientes de que os alunos se formarão como professores de Dança e não necessariamente como docentes de sapateado, essa experiência pode susci- tar outros tipos de relação entre técnicas específicas e os componentes curri- culares da licenciatura, contribuindo para a produção de interdisciplinarida- des no percurso formativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. **Sobre treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos cognitivos**. Dissertação (Mestrado em Dança). Salvador, UFBA, Escola de Dança, 2008.

BRANDÃO, A. E. S Pistas para um fazer-pensar interdisciplinar na educação. In: **Anais do XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – Educon** (p. 1-13), São Cristóvão, Sergipe/Brasil. Recuperado de http://anais.educonse.com.br/2018/pistas_para_um_fazerpensar_interdisciplinar_na_educacao_clues_to_.pdf. 2018.

CIAVATTA, L. **O passo**: música e educação. Rio de Janeiro/Brasil: Lucas Ciavatta, 2009.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In Fazenda, I. C. A. (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo/Brasil: Cortez, 2008a.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. 2008b. **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu (PR), v. 10, n. 1, 1º semestre de 2008, p. 93-103. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa, 2012. Campinas, São Paulo/Brasil: Papirus Editora.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/Brasil: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/Brasil: Paz e Terra, (1996).

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In Fazenda, I. C. A. (Org.).

Didática e interdisciplinaridade. 13. ed. Campinas, São Paulo/Brasil: Papirus Editora, 2008.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo/Brasil: Summus, 1978.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Caderno de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas.** Florianópolis (SC), v. 6, n. 73, agosto, p. 1-23, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/2176>.

LEWIS, L. **Sapateado: fundamentos e técnicas.** Tradução de Marcia Di Domenico. Barueri, São Paulo/Brasil: Manole, 2016.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo/Brasil: Cultura Acadêmica, 2008.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias,** Salvador (BA), v. 3, n. 2, v. 3, p. 13-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>, 2014.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, Bahia/Brasil: Editus, 2011.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino.** 1. ed. São Paulo/Brasil: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo/Brasil: Cortez, 2011.

MARTIN, C. R. **Toques: vivendo, aprendendo e ensinando o sapateado.** 1. ed. Brasil: Clube de Autores, 2004.

MIRANDA, R. G. **Da interdisciplinaridade.** In Fazenda, I. C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo/Brasil: Cortez, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro/Brasil: Bertrand, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, Brasília, Distrito Federal/Brasil: Cortez, UNESCO, 2011.

NOBRE, F. A. S., & Machado, M. A. B. **Tap: a arte do sapateado.** Rio de Janeiro/Brasil: Editora Addresses, 2003.

PESSOA, V. I. F. **Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores.** Rio Branco, Acre/Brasil: Edufac, 2016.

RENGEL, L. **Dicionário Laban.** Livro eletrônico. Curitiba/Brasil: Ponto Vital Editora, 2015.

RENGEL, L., Oliveira, E., Gonçalves, C. C. S., Lucena, A., & Santos, J. F. **Elementos do movimento na dança.** Salvador, Bahia/Brasil: UFBA, 2017.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto/Portugal: Porto Afrontamento, 2002.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. 2. ed. atualizada. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo/ Brasil: UNESP, 2011.

SILVA, E. M. **O jogo como estratégia interdisciplinar no projeto do observatório da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências da Amazônia). Manaus, Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, 2013.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In Fazenda, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo/Brasil: Cortez, 2008.

Universidade Federal do Pará, E. T. D. Curso de Licenciatura em Dança. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém/Brasil: UFPA/ETDUFPA, 2011.


Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 4.212, de 15 de dezembro de 2011**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. Belém/ Brasil: CONSEPE/UFPA, 2011. Recuperado de: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2011/4212%20PPC%20LIC%20EM%20DANCA.pdf.


VARELLA, A. M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin, a confirmação de novos caminhos para a educação. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo (SP), v. 1, n. 3, outubro, p. 81-85, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16791>. Acesso em 21 de jan de 2021.


ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre/Brasil: Artmed Editora, 2002.

18 *Ensino de Leitura através de Textos Jornalísticos de Temática Ambiental*


Maria Clara Cavalcanti


 <https://orcid.org/0000-0001-9437-9565>


 Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise Crítica do Discurso, Teoria de Gêneros e Multimodalidade. É professora do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife desde 2012 e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras - PRO-FLETRAS UFPE - Recife. Coordena o projeto de pesquisa INTERFACE ENTRE LÍNGUA, LITERATURA E OUTRAS ARTES NO ENSINO TÉCNICO é líder do Grupo de Estudos em Linguagens do IF - GELIF.

 claracatanho@recife.ifpe.edu.br


Mirella Emily Bezerra Santana


 <https://orcid.org/0000-0002-6407-7520>

 Estudante do curso Médio Integrado ao Técnico em Química Industrial, no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife. Pesquisadora PIBIC desde 2019, atualmente desenvolvendo o projeto “Discurso Ambiental em Textos Jornalísticos: construção de material didático”. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens do IFPE (GELIF).

 mirellaemily17@outlook.com

Anna Luisa Santos Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0003-0353-2400>

 Estudante do curso Médio Integrado ao Técnico em Edificações, no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife. Pesquisadora PIBIC desde 2019, atualmente desenvolvendo o projeto “Discurso Ambiental em Textos Publicitários: construção de material didático”. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens do IFPE (GELIF).

 alscanna.lu@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema econômico adotado pelas sociedades modernas baseia-se na propriedade privada e no acúmulo de capital. Essa organização político-social, o capitalismo, surgiu durante a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, junto à consolidação da burguesia. A instauração desse sistema mercantilista no corpo social gerou, com o decorrer do tempo, uma desigual distribuição da riqueza produzida, criando, assim, diferentes classes sociais.

As atividades sociais produzem seus efeitos a partir dos textos. O discurso é linguagem como forma de prática social e reflete o seu local de produção. Ele estabelece e, ao mesmo tempo, é sustentado pela ideologia de um grupo ou instituição social dominante. A noção de discurso aqui apresentada envolve desde aspectos textuais até aspectos mais sociais. A prática discursiva é constitutiva, ou seja, contribui para reproduzir a sociedade, assim como também para transformá-la.

Tratamos poder como controle (VAN DIJK, 2010), isto é, o controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. Em termos de comunicação, ao relacionarmos poder e discurso, percebemos que as pessoas não são livres para falar ou escrever o que querem, mas são parciais ou totalmente controladas por instituições como a mídia, as religiões, a polícia, a escola, o Estado etc. Grupos específicos utilizam esse conceito para formular estratégias discursivas a fim de manter relações de hegemonia e de dominação. É importante ressaltar que o poder é instável e essas relações assimétricas podem ser superadas através da concepção dialética da relação linguagem e sociedade.

O poder social pressupõe uma estrutura ideológica, já que é através do poder que embates ideológicos podem ocorrer. Segundo Fairclough (2001), ideologia materializa-se em discursos, constitui sujeitos e funciona pela constituição e pelo posicionamento das pessoas como agentes sociais. Analisar textos significa considerar quais vozes serão representadas, direta e indiretamente, passiva ou ativamente, nominal ou impessoalmente e, claro, quais as consequências e os reflexos dessas escolhas perante o interlocutor (VIEIRA e MACEDO, 2018).

Partindo desta concepção desenvolvida por Vieira e Macedo, buscamos promover reflexões sobre o uso da linguagem, além do ensino normativo. Em 2017, os resultados do último SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) indicaram que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do

Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa (INEP, 2018). Não defendemos que o ensino de gramática normativa seja abolido das escolas, pois consideramos o papel democrático da escola formar o estudante para que possa usar a linguagem de modo adequado em contextos sociais diversos. Nosso objetivo principal é capacitar o aluno para que ele possa obter uma leitura crítica da mídia, lendo além do superficial. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), essa é uma das competências que precisam ser desenvolvidas por alunos de ensino médio,

Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (BRASIL, p. 507).

Os textos jornalísticos foram escolhidos como foco da pesquisa. Eles estão presentes nos mais diversos setores da sociedade e possuem como principal ofício transmitir, de maneira eficiente, informações aos seus leitores. Eles compõem um conjunto de gêneros normalmente formado por notícias, reportagens, editoriais, entrevistas, entre outros e está classificado na função referencial/informativa da linguagem, dando ênfase e favorecendo sempre a objetividade e a clareza do texto. Entretanto, apesar de seu caráter informativo, sabemos que a linguagem é sempre ideológica e as matérias jornalísticas, mesmo que se apresentem como imparciais, são sempre marcadas por estratégias semântico-argumentativas que marcam subjetivamente os textos. Para esta pesquisa, foram selecionados os jornais *El País* e *Gazeta do Povo*. A escolha não foi aleatória, mas guiada pelo objetivo de selecionar periódicos de posicionamentos contrários. Na *Gazeta*, foi perceptível um posicionamento inclinado ao conservadorismo brasileiro. Já o *El País*, possui tendência progressista.

A forma de produção de mercadorias do capitalismo está relacionada com a maior parte dos problemas ambientais. Esse é um sistema, por essência, destrutivo à natureza. Por esta razão, o eixo temático elegido para a pesquisa

foi “meio ambiente”. Este é um tema transversal indicado pelos PCN e debater sobre esse assunto é de suma importância por nos permitir cooperar para a formação de cidadãos mais conscientes, além de sugerir reflexões sobre o sistema capitalista, desigualdades sociais, acúmulo de riquezas, individualismo, entre outras questões. Investigando como esses meios de comunicação se posicionam em seus textos, conseguimos verificar se os jornais naturalizam discursos hegemônicos.

Aliar os aspectos observados no processo de referenciação e na seleção vocabular dos textos aos conteúdos dos eixos de leitura e análise linguística, investigar como os sites Gazeta do Povo e El País se posicionam ao publicarem textos jornalísticos que tematizam meio ambiente e verificar se o processo de referenciação e a seleção vocabular das reportagens naturalizam discursos de dominação e poder são os objetivos específicos desse artigo.

Este artigo é estruturado em cinco partes, incluindo esta introdução. O segundo tópico, Análise Crítica do Discurso e Ensino de Língua Materna, é focado em apresentar nossa fundamentação teórica e destacar a importância dela no ensino de língua materna. Na terceira parte, como o próprio nome já diz, o leitor encontrará a descrição do nosso corpus, detalhes de como foi organizada a nossa metodologia e quais foram as nossas categorias de análise. Em Leitura Crítica de Textos Jornalísticos, estão as análises comparativas dos seis textos retirados dos jornais. Na última seção, encontram-se as considerações finais.

2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para cumprir com os objetivos da pesquisa, fundamentamo-nos na Análise Crítica do Discurso (ACD). A ACD surgiu como uma concretização do desejo de um grupo de linguistas da criação de um método para analisar a linguagem que aliasse as teorias linguísticas, sociológicas e políticas, a seu ver, a única maneira adequada de tratar a linguagem que é um objeto essencialmente dinâmico (Fairclough, 2001). Historicamente, ela se dedica a desvelar discursos neutralizados por diferentes instâncias de poder. Além disso, metodologicamente, a ACD nos permite analisar textos considerando três dimensões: a textual, a qual é mais estrutural; a discursiva, que envolve movimentos de produção, divulgação e recepção de textos; e a social, a qual considera aspectos como poder e ideologia. Essa organização

teórico-metodológica foi proposta por Fairclough, originalmente em 1992, em *Discurso e Mudança Social*. A partir dessa forma de entender os textos, podemos criar estratégias didáticas que possibilitem o desenvolvimento de uma leitura mais crítica realizada pelos alunos. Os segmentos da análise discursiva são partes interdependentes que compõem o discurso. O Quadro 1, apresentado a seguir, foi elaborado a partir da revisão da proposta tridimensional desenvolvida por Chouliaraki e Fairclough (1999) e por Fairclough (2003).

Quadro 1 – Concepção transdisciplinar do discurso (VIEIRA e MACEDO, 2018).

ESTRUTURAS SOCIAIS	
PRÁTICAS SOCIAIS (ORDENS DE DISCURSO/PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E CONSUMO)	
TIPOS DE ATOS DE FALAS	EVENTOS SOCIAIS (TEXTO)
COERÊNCIA	OCABULÁRIO
INTERTEXTUALIDADE	GRAMÁTICA
IDEOLOGIA	COESÃO
HEGEMONIA	ESTRUTURA TEXTUAL

Fonte: Autoras, 2020.

Fairclough (2003) entende texto como “parte de eventos sociais”. Sua proposta é que essa dimensão seja analisada sob quatro vieses: vocabulário, que trata de cada palavra individualmente; gramática, que terá foco na maneira a qual as palavras são ordenadas e organizadas em frases ou orações; coesão, que traz o sentido e a ligação entre frases e orações; e, por último, a estrutura textual, que analisa a organização textual como um todo.

Fairclough (2003) afirma que a análise de textos é uma parte essencial da análise do discurso, no entanto, diz ele,

Análise de discurso não é meramente a análise linguística de textos. Eu vejo a análise de discurso oscilando entre um foco em textos específicos e um foco no que eu chamo de “ordem do discurso”, que é a estruturação social relativamente durável da linguagem, que é em si um elemento relativamente durável das redes e das práticas sociais.

Então, o autor apresenta a segunda dimensão, a prática social, em que se analisa, a princípio, a produção, a distribuição e o consumo de textos. Fairclough (2001; 2003) desenvolve, nessa instância, conceitos importantes, como: interpretação; coerência, o que diz respeito ao sentido do texto; intertextualidade, superposição de um texto literário a outro e interdiscursividade, sendo a relação entre discursos.

Conceitos como ideologia e hegemonia são importantes para uma melhor compreensão da terceira dimensão, estrutura social. O discurso muda segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam. Ideologia estabelece e sustenta relações de poder. Hegemonia é a relação de dominação. É um grupo específico que exerce poder sobre o outro com o consentimento, mesmo que inconsciente, do grupo dominado e dominador. Os dois conceitos são capazes de naturalizar essas relações de dominação. Vale ressaltar que a ACD enxerga o indivíduo como agente e não um sujeito. Visto que o poder hegemônico é instável, é possível que ocorra a superação dos grupos dominados sob os grupos dominantes.

Portanto, como a Análise Crítica do Discurso pode contribuir para o ensino-aprendizagem de português como língua materna? Para aumentar as possibilidades de construção de sentidos, para um melhor entendimento de sua realidade, para a formação de uma consciência linguística crítica e etc. Ao reproduzir o senso comum, acriticamente, contribuimos para que a ideologia que está sendo alastrada continue sustentando desigualdades. Por esta razão, deve-se ocorrer a conscientização linguística com uma compreensão do texto por inteiro, não se limitando apenas à gramática.

3 DESCRIÇÃO DO CORPUS E DA METODOLOGIA

O corpus de estudo foi formado por textos jornalísticos coletados nos dois diferentes sites de periódicos que foram citados anteriormente: a Gazeta do Povo e El País. Com base em análises prévias e na autodescrição de tais meios de comunicação, identificamos perfis antagônicos: a Gazeta do Povo é mais conservadora, enquanto o El País é mais progressista.

Foram feitos os levantamentos mensais, entre agosto de 2019 e janeiro de 2020 desses jornais. Seis matérias foram escolhidas para análise, três de cada jornal, por se tratar de um período de coleta muito extenso. Os textos foram organizados por temáticas, da seguinte maneira: primeiros índices divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) sobre o desmatamento, as queimadas ocorridas na região da Floresta Amazônica e a Assembleia Geral das Nações Unidas. Todos esses eventos ocorridos no segundo semestre de 2019. O objetivo foi selecionar uma matéria de cada jornal, de mesma temática, para que, assim, fosse possível identificar as diferenças de posicionamento, a respeito do mesmo assunto, entre eles. O Quadro 2 sintetiza a composição do corpus.

Quadro 2 – Temas e matérias selecionadas para análise

CORPUS DA PESQUISA		
TEMAS	GAZETA DO POVO	EL PAÍS
1. Primeiros índices divulgados pelo Inpe sobre o desmatamento (2019)	Diretor do Inpe é demitido após atritos com Bolsonaro sobre desmatamento. (02 de agosto, 2019)	“Constrangimento” com Bolsonaro por dados de desmatamento derruba diretor do Inpe. (02 de agosto, 2019)
2. Queimadas ocorridas na região da Floresta Amazônica (2019)	Em pronunciamento, Bolsonaro cutuca europeus e reforça “sustentabilidade exemplar”. (23 de agosto, 2019)	Bolsonaro: “Incêndios existem em todo o mundo. Não podem ser pretexto para sanções internacionais”. (23 de agosto, 2019)
3. Assembleia Geral das Nações Unidas (2019)	Ênfase de Bolsonaro por respeito à soberania é destaque na imprensa estrangeira. (24 de setembro, 2019)	Com discurso isolacionista na ONU, Bolsonaro estende ponte apenas a Trump. (25 de setembro, 2019)

Fonte: Autoras, 2020.

Quando fazemos o uso da língua para iniciar um processo de comunicação, tanto na escrita quanto na fala, sempre encontramos registros (implícitos ou não) dos nossos posicionamentos e argumentos sobre determinado assunto. A língua é fundamentalmente argumentativa, vai da língua ao discurso e, durante a interação, o indivíduo deixa impressos seus argumentos e suas ideias, segundo Ducrot (1987, 1988). Ao escolher determinados elementos linguísticos no decorrer do texto, o leitor é conduzido à formação de conclusões sutilmente influenciadas. Partindo especificamente de reflexões a respeito desses elementos, conseguimos traçar essas estratégias e verificar se os textos de temática ambiental dos jornais estão em consonância com esse discurso neutro que pregam ter. Procuramos desvelar tendências, ideologias e aspectos hegemônicos que transparecem nessas matérias jornalísticas.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, surgiu a necessidade de estabelecer categorias para esses elementos linguísticos. Certos tipos de modalizadores, algumas adjetivações, a seleção lexical nos textos e determinados operadores argumentativos foram usados como estratégias argumentativas desses jornais.

Quadro 3 – Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE
Adjetivação
Modalização
Operadores argumentativos
Seleção lexical (tipos de discurso, uso de figuras de linguagem...)

Fonte: Autoras, 2020.

3.1 Categorias de análise

3.1.1 Adjetivação

Segundo Neves (2000), os adjetivos, de modo geral, são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo. Essa atribuição pode ser feita de dois modos, qualificando ou subcategorizando.

A adjetivação é um recurso muito utilizado na construção da argumentação. Segundo Soares, 2009, toda vez que o sujeito falante qualifica algo, ele está tomando partido, pois a partir do momento em que é feita a qualificação, conseqüentemente, é expressa a sua subjetividade. Logo, os adjetivos deixam expressos os valores, positivos ou negativos, desse sujeito.

Quanto à carga semântica, os adjetivos podem ser classificados em objetivos ou subjetivos. Os primeiros revelam propriedades intrínsecas ao objeto denotado, e são definíveis independentemente da enunciação. Já os segundos, refletem um julgamento de valor do enunciador.

3.1.2 Modalização

Léxico pode ser comparado ao dicionário, sendo o conjunto de palavras existente em um determinado idioma. Quando falamos em direcionamento argumentativo, a seleção lexical é um dos segmentos mais importantes desse tema.

Essa categoria de análise é de característica mais ampla, abrangendo outras divisões, sofrendo adaptações para atender as necessidades específicas e particularidades existentes em cada texto.

3.1.3 Operadores argumentativos

Através das contribuições de Ducrot (1987), os operadores argumentativos surgiram para apontar alguns elementos da gramática de uma determinada língua e que servem para indicar a força argumentativa nos textos.

Koch (2002) diz que argumentar é persuadir a favor de uma ideia. Com base nessa afirmativa, analisamos os operadores argumentativos encontrados nos discursos das matérias selecionadas. Essa análise é feita do ponto de vista da leitura e da interpretação de texto, e não apenas de sua estrutura gramatical, fazendo a união de ambos os segmentos na construção do sentido do texto.

Esses operadores são palavras e expressões responsáveis por fazer a ligação entre orações e garantir uma boa articulação de ideias. Eles podem indicar diferentes tipos de sentidos, como por exemplo, uma condição, oposição, finalidade, etc.

3.1.4 Seleção lexical

Léxico pode ser comparado ao dicionário, sendo o conjunto de palavras existente em um determinado idioma. Quando falamos em direcionamento argumentativo, a seleção lexical é um dos segmentos mais importantes desse tema.

Essa categoria de análise é de característica mais ampla, abrangendo outras divisões, sofrendo adaptações para atender as necessidades específicas e particularidades existentes em cada texto.

4 LEITURA CRÍTICA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

As análises a seguir buscam fazer comparativos entre os posicionamentos dos jornais, desvendando as estratégias que eles utilizaram para materializar suas ideologias nos textos. Ao examinar o discurso jornalístico, compreendemos possíveis intenções desses veículos de imprensa.

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do status quo ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária (BACCEGA, 2003, p. 81).

A partir da citação de Baccega (2003), podemos retomar nossas categorias de análise para refletir sobre o ensino tradicional de língua materna, que preconiza a leitura como uma atividade em que se lê para identificar elementos da gramática ou para localizar respostas a perguntas de questionário. Nessas atividades, é comum que se desenvolvam apenas habilidades de identificação de informações explícitas no texto, como se o processo de leitura fosse transparente e livre de inferências e subentendidos.

Ao elencarmos as categorias adjetivação, modalização, operadores argumentativos e seleção lexical, nossa ideia é conduzir um processo de ensino de leitura através do qual o estudante possa desenvolver uma leitura crítica, por meio da qual possa perceber processos ideológicos e relações de poder. É importante também ressaltar que nossas análises ilustram como conteúdos gramaticais podem ser desenvolvidos de modo significativo e ampliando a noção de gramática como um conjunto de normas e classificações, apenas. A partir dessas premissas, apresentamos nossas análises a seguir.

Temática 1 - Primeiros índices divulgados pelo Inpe sobre o desmatamento (2019)

A partir de julho de 2019, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), responsável pelo monitoramento da Amazônia, começou a indicar um forte aceleração no desmatamento dessa área. A divulgação desses dados foi responsável por gerar atritos entre o presidente Jair Bolsonaro e Ricardo Galvão, diretor do Instituto durante esse período, que acabou sendo exonerado do cargo.

Ricardo Galvão e seu posicionamento, que é contrário às políticas ambientais do atual governo, foram o foco da matéria publicada pelo El País, assinada por Marina Novaes no dia 2 de agosto de 2019.

(1) “Constrangimento” com Bolsonaro por dados de desmatamento derruba diretor do Inpe

(2) Ricardo Galvão disse a jornalistas que sua permanência na direção do Instituto tornou-se “insustentável” diante do desgaste com o presidente...

Já no título e subtítulo, são destacados os desgastes ocasionados pela perseguição do presidente ao Instituto. Essa perseguição é declarada durante todo o decorrer do texto, enfatizando o ceticismo de Bolsonaro e as atitudes do governo de tentar anular a credibilidade do Inpe, que

possui prestígio nacional e no exterior. Constatamos essa depreciação, através do uso de adjetivos de sentido negativo, como nos exemplos:

(3) ...Jair Bolsonaro chamou de mentirosos os dados do Inpe que indicavam o aumento da destruição da Amazônia sob sua gestão.

(4) ...o Governo federal voltou a classificar os dados sobre o desmatamento da Amazônia de “falsos” ...

Ainda analisando o processo de adjetivação, nos exemplos 5 e 6, vemos os adjetivos retirados da fala de Galvão, que foi selecionada para ser colocada na matéria, que fazem referência ao presidente. Também possuem caráter negativo, auxiliando na construção do perfil desse governante de posicionamento anticidência. Essa ideia é reafirmada com a inclusão do comentário de Carlos Rittl, secretário-executivo do Observatório do Clima, que define os ataques de Bolsonaro como “sórdidos, autoritários e mentirosos”.

(5) ...deu entrevistas a jornais e emissoras de televisão classificando como inaceitáveis as declarações do presidente...

(6) “Ele tomou uma atitude pusilânime, covarde, de fazer uma declaração em público...”

Diferentemente de Bolsonaro, Renato Galvão recebe da matéria um parágrafo inteiro de notoriedade, onde o jornal menciona seu longo tempo de contribuição no Instituto, sua veemente reação as declarações do presidente e seu respaldo pela comunidade científica.

A modalização desse texto é de caráter predominantemente epistêmico, pois o locutor responsável pelo discurso apresenta o conteúdo como algo certo, mas não é de grande relevância para a estratégia argumentativa aqui construída.

(7) “Estou convencido de que os dados de desmatamento são mentira”, afirmou dizendo ainda que o Instituto parecia agir “a serviço de uma ONG”.

Encontramos alguns operadores argumentativos durante o texto, porém a maioria deles são usados com a mesma finalidade, introduzir mais argumentos a favor da conclusão inicial, como no exemplo 7, onde o operador ainda serve como um termo aditivo na construção gradual do sentido.

Também no dia 2 de agosto de 2019, a Gazeta do Povo assina e publica a seguinte notícia,

(8) Diretor do Inpe é exonerado após críticas de Bolsonaro sobre dados de desmatamento.

Ao contrário do El País, que defendeu uma “perseguição” de Jair Bolsonaro ao Inpe, a Gazeta promove o discurso de um questionamento aos dados de desmatamento, por conta do aumento desses dados não se mostrarem coerentes, sendo atingido em um curto espaço de tempo.

(9) O governo criticou informações do instituto que mostram aumento do desmatamento em julho, atingindo o número mais alto desde 2015 para um único mês.

Para sustentar essa ideia, há uma explicação desse questionamento, pois a divulgação de informações inverídicas geraria consequências para o país, demonstrando uma preocupação com a imagem do Brasil. É importante destacarmos a escolha do locutor na classificação dos dados como errados, presente no exemplo de número 10, onde o jornalista não se preocupou em modalizar a expressão.

(10) Bolsonaro e membros do governo disseram que a divulgação de dados errados sobre desmatamento prejudica a imagem do Brasil e afeta acordos comerciais.

O texto ainda menciona que Ricardo Galvão chegou a ser criticado pelo ministro da Ciência e Tecnologia, Marcos Pontes, após rebater críticas do presidente, diferente do El País que ressaltou elogios ao ex-diretor do Instituto.

O jornal divulgou o fato de forma rápida, noticiando o acontecimento em apenas um parágrafo de dez linhas. Por ser um texto curto, quase não possui modalizadores e operadores relevantes para análise. A adjetivação está presente nas palavras destacadas dos exemplos 8 e 9. A estratégia argumentativa, aqui, é feita através da seleção falas e momentos específicos e do uso do discurso indireto, que nos mostra a interpretação de um discurso anterior feita pelo locutor.

Temática 2 - Queimadas ocorridas na região da Floresta Amazônica (2019)

No dia 23 de agosto de 2019, o presidente Jair Bolsonaro foi ao ar em rede nacional para fazer um pronunciamento a respeito das queimadas ocorridas

na Amazônia. O discurso recebeu uma repercussão negativa por grande parte da população e houve registros de pannels por várias cidades brasileiras.

(11) Em pronunciamento, Bolsonaro cutuca europeus e reforça sustentabilidade exemplar

Esta foi a manchete da notícia sobre a declaração do presidente, publicada e assinada pela Gazeta do Povo. A partir de 2015, o periódico foi sofrendo alterações em sua posição política, propagando matérias ligadas ao conservadorismo brasileiro, não cumprindo com sua premissa de veicular um jornalismo baseado na neutralidade.

O jornal noticiou o pronunciamento de forma rápida e curta, com apenas dois parágrafos. Já inicialmente, o título é feito de maneira tendenciosa por receber um recorte de um momento em que a fala de Bolsonaro é positiva a respeito da suposta “sustentabilidade exemplar” do Brasil. O segundo e último parágrafo do texto foi utilizado, principalmente, para justificar as duras críticas feitas pelos governos internacionais à política do governo brasileiro.

Podemos identificar a adjetivação utilizada como estratégia argumentativa nesse texto, já em seu título, pelo uso de um adjetivo qualificador de caráter subjetivo, na oração,

(12) ... Bolsonaro cutuca europeus e reforça “sustentabilidade exemplar”

Essa estratégia é novamente utilizada durante o segundo parágrafo, na sentença:

(13) ... Bolsonaro disse que as queimadas estão na média dos últimos 15 anos e que são normais nessa estação de seca e ventos fortes.

Primeiro, utiliza-se do advérbio média e depois do adjetivo normais. A escolha do jornal em pôr esse trecho da fala do presidente é uma tática utilizada para amenizar as consequências do ocorrido, diminuindo, assim, a real gravidade do problema. Enfatizar a estação com os adjetivos seca e ventos fortes, reforça a ideia de que as queimadas são uma ocorrência natural, sem que haja a necessidade de alarde pela comunidade internacional.

A modalização entra nesse texto de forma dupla, com cada parágrafo possuindo um tipo diferente. A modalização epistêmica expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e está presente no primeiro parágrafo do texto.

(14) ... o presidente Jair Bolsonaro afirmou “tolerância zero” com crimes ambientais e reiterou que o Brasil é...

(15) Sem citar diretamente nenhum país, Bolsonaro cutucou os países...

Os termos afirmou, reiterou e cutucou são modalizadores e, além de apresentarem o discurso, revelam também um direcionamento do locutor que desenvolve esse discurso. Esses tipos de verbos representam um comprometimento do locutor com o relato. A presença dos verbos dicendi “afirmar” e “reiterar”, que são modalizadores epistêmicos asseverativos, confirma esse comprometimento, uma vez que os asseverativos, como afirma Castilho e Castilho (1993), indicam que o falante considera aquele conteúdo como verdadeiro.

(16) O presidente pediu também “serenidade” em tratar do meio ambiente...

(17) “É preciso dar oportunidade para essa população”, afirmou.

As flexões verbais em destaque, fazem referência ao princípio do desejo ao expressar o querer do governante, manifestando, assim, a modalização deôntica. O uso desses modalizadores indica que o locutor considera o conteúdo como um estado de coisas que devem, precisam acontecer.

Nessa notícia, não foi localizado nenhum operador argumentativo que desse relevância para o processo de argumentatividade.

O jornal colocou diversos trechos da declaração do presidente em um discurso direto, selecionando os momentos específicos em que Bolsonaro se defende, como por exemplo, a afirmação de possuir “tolerância zero” contra crimes ambientais, ao cutucar os países que “não avançaram no Acordo de Paris” como uma forma de asseverar que os mesmos não possuem propriedade para interferir ou criticar as políticas ambientais brasileiras e ao mencionar que o Brasil é “um exemplo de sustentabilidade para o mundo”.

A notícia, predominantemente, dá voz ao presidente e, assim como ele, usa de estratégias para amenizar a gravidade da situação ocorrida na Floresta Amazônica e utiliza de recursos para tentar propagar uma falsa imagem de sustentabilidade ambiental.

No mesmo dia da publicação da Gazeta do Povo, o El País também divulgou o pronunciamento de Jair Bolsonaro. Assinada por Carolina Antunes, a manchete é publicada como,

(18) Bolsonaro: “Incêndios existem em todo o mundo. Não podem ser pretexto para sanções internacionais”.

Apesar de que os dois títulos tenham sido formados a partir da fala do presidente, podemos ressaltar logo de primeira a diferença entre eles. Enquanto a Gazeta leva a manchete um recorte de um momento do discurso uma frase positiva, o El País traz um recorte em que Bolsonaro diminui a relevância dos incêndios, desconsiderando a necessidade de recursos punitivos por autoridades internacionais. O jornal, que demonstrou tendência social-democrata, mostrou-se contra as atitudes e as políticas ambientais defendidas pelo governo de Jair Bolsonaro.

Além de possuir um tamanho de parágrafos expandido, o El País preocupou-se em deixar nítida a pressão que estava sendo feita ao presidente nas ruas e nas redes sociais. A matéria teve como foco Bolsonaro e as políticas ambientais do governo, deixando explícito o descontentamento internacional e da população brasileira, como por exemplo,

(19) Durante a fala do presidente em rede nacional, alguns bairros em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Recife registraram panelaços. Enquanto isso, centenas de pessoas foram às ruas em algumas cidades no Brasil e no exterior pela proteção à Amazônia.

A estratégia argumentativa do processo de adjetivação, aqui, é feita utilizando adjetivos de caráter negativos, como nos trechos,

(20) O fundo tornou-se alvo de críticas do presidente, que o considera um “mecanismo que se mostrou ineficaz para controlar o desmatamento”.

(21) E usando do argumento no qual tem batido desde o início - de que há informações “falsas” vindas de instituições renomadas...

(22) ... - atacou informações que classificou como “infundadas” a respeito das queimadas dos últimos dias.

Essa seleção de períodos e adjetivos pelo locutor, foi feita para mostrar ao leitor que o presidente deprecia dados e informações vindas de instituições que são referências nacionais e internacionais, como por exemplo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), em ciência e tecnologia.

Assim como no texto da Gazeta, o El País também possui modalidade dupla. A predominância é da modalização epistêmica, dando realce à argumentatividade, e alguns trechos podemos constatar a modalização deontica.

A matéria é construída por discurso direto, gerando uma maior autenticidade para o corpo do texto, porém seleciona falas em que Bolsonaro entra em contradição, com o propósito de demonstrar a fragilidade e precariedade das políticas ambientais brasileiras, como no exemplo:

(23) A narrativa desta noite é diferente da adotada pelo presidente até então. Na quarta-feira, o presidente afirmou, sem apresentar provas, que Organizações Não Governamentais poderiam estar por trás dos incêndios.

Temática 3 - Assembleia Geral das Nações Unidas (2019)

Durante os dias 23 e 30 de setembro de 2019, representantes de 193 países reuniram-se na septuagésima quarta Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, para discutirem os principais problemas do mundo. Desde 1955, a abertura é reservada ao presidente do Brasil. Os pontos principais do discurso de Jair Bolsonaro foram as políticas ambientais, as ações de preservação da Amazônia após queimadas e aumento dos índices de desmatamento e as mudanças climáticas.

A primeira matéria é assinada por Pablo Guimón e publicada pelo El País, em 25 de setembro de 2019, de título “Com discurso isolacionista na ONU, Bolsonaro estende ponte apenas a Trump”. Analisando esse texto, fica perceptível a discordância que o jornal possui pelas ideologias do presidente.

(24) O controvertido presidente do gigante sul-americano...

(25) ...declarou o líder ultradireitista, que arremeteu contra...

(26) ...devido a suas tendências autoritárias, sua nostalgia pela ditadura e por sua política ambiental.

Bolsonaro é mostrado como um líder de postura agressiva e recebe adjetivos e processos descritivos que geram uma conotação negativa ao governante, como nos exemplos 21 ao 23.

(27) ...de um território assolado nos últimos meses por incêndios que destruíram milhões de hectares de natureza.

(28) Frente às críticas por sua gestão dos devastadores incêndios na Amazônia, Bolsonaro defendeu...

O jornal desaprova as políticas ambientais adotadas pelo governo Bolsonaro e fortalece esse argumento destacando a insuficiência na gestão de controlar os incêndios na amazônica, utilizando majoritariamente de adjetivos qualificadores, como nos exemplos 24 e 25.

(29) O controverso presidente do gigante sul-americano defende assim seu direito a explorar as reservas naturais, incluindo as terras indígenas...

No primeiro parágrafo do texto, identificamos o operador conclusivo assim, em uma interpretação da fala de Bolsonaro, feita pelo locutor, em que o presidente deixa implícito seu direito de exploração das reservas naturais, incluindo terras indígenas. Esse argumento cria uma relação de hegemonia, onde podemos observar a propagação de um discurso de aproveitamento e imposição de poder.

O periódico destacou a ação e as intenções do falante, que é de estabelecer a soberania brasileira sob o controle da Amazônia. Durante todo o discurso, o presidente não se mostrou amistoso com os outros países e limitou o direito de intromissão a assuntos que envolvam a Amazônia apenas aos países que ela abrange.

O segundo texto jornalístico a ser analisado foi retirado da Gazeta e publicado por Leonardo Desideri, no dia 24 de setembro de 2019, com o enunciado “Ênfase de Bolsonaro por respeito à soberania é destaque na imprensa estrangeira”. A diferença entre os títulos é algo extremamente notável. Enquanto o primeiro título reforça uma ideia de isolacionismo e restrição, o segundo busca realçar o impacto (de forma sutilmente positiva) do discurso de Jair Bolsonaro sobre os outros países.

Diferente do El País, que publicou uma matéria destrinchando o pronunciamento de Bolsonaro, a Gazeta tornou o presidente um agente mais passivo e deu uma voz mais ativa ao que outros jornais, nacionais e internacionais, publicaram. As manchetes positivas foram colocadas logo de primeira. Elas reafirmaram a ideologia do presidente, ao constatar que Bolsonaro “desafiou os líderes mundiais” e “clamou por respeito”, repetindo assim seu discurso de posse.

(30) “A floresta pertence a nós, diz líder brasileiro” foi a manchete da britânica BBC.

(31) O francês Le Figaro destacou a frase “A Amazônia não é um patrimônio mundial” em sua página inicial.

(32) “Bolsonaro diz a líderes mundiais na ONU que a Amazônia não está sob incêndio, mas cheia de riquezas”, afirmou o Washington Post.

Ao citar o jornal espanhol El Mundo, que pôs em destaque a seguinte frase dita por Bolsonaro: “a Amazônia não é o pulmão da Terra”, o uso da metáfo-

ra, figura de linguagem em que há uma transferência de significado de uma palavra por outra (por meio de uma comparação não explícita), também auxilia na afirmação da ideologia que a Amazônia não deve ser um patrimônio mundial.

A matéria é dividida em duas partes. Primeiro podemos identificar uma posição mais favorável ao discurso de soberania e, posteriormente, o jornal aponta algumas críticas e insinuações negativas feitas pela mídia internacional ao discurso de Bolsonaro. Por essa razão, o segundo texto encontra-se mais “neutro” em comparação ao primeiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da mídia e da imprensa vai além da tarefa de informar. Como foi dito anteriormente nesse trabalho, as atividades sociais produzem seus efeitos a partir dos textos e a prática discursiva contribui diretamente para reproduzir a sociedade e, também, transformá-la. O jornalismo consiste na coleta e na produção da informação para a sociedade, tendo como princípio a imparcialidade e a neutralidade na divulgação dessas informações.

Entretanto, a neutralidade nesse gênero textual não existe. Todas as etapas na criação de uma matéria são passíveis de receber algum grau de moderação por quem a escreve. O título, as imagens, o texto e etc. são escolhidos por uma razão. A mídia, na maioria das vezes, reproduz o discurso que possui a ideologia do sistema dominante, sendo usada para nutrir e sustentar os interesses dessa classe, naturalizando discursos de dominação e poder.

Após as análises, podemos concluir que indivíduos que utilizam dos periódicos *Gazeta do Povo* e *El País* para manterem-se informados e constituírem suas opiniões, estão, na verdade, sendo influenciados na formação de seus pontos de vista.

Quando falamos em meio ambiente, embora o discurso científico esteja sempre presente, transmitir informação nem sempre é o foco do texto produzido. Muitas vezes esse tema vela os objetivos finais divulgados nesses textos pela mídia, pelas empresas ou instituições comerciais. Debater tal temática contribui na criação de uma sociedade com consciência e linguagem mais crítica, permitindo reflexões sobre como o capitalismo vem marcando o meio ambiente e o consumidor atual, entre outras questões.

Apesar de o ensino de língua portuguesa organizar-se em quatro eixos (análise linguística, leitura, escrita e oralidade) e mesmo após a publicação

de vários outros documentos orientadores, programas de formação de professores e estudos científicos, as habilidades linguísticas dos estudantes brasileiros, de modo geral, ainda precisam de maior desenvolvimento. Quando um aluno compreende que um adjetivo tem valor superior do que simplesmente uma classe gramatical, que um substantivo vai muito além de apenas nomear um ser ou objeto e que os signos linguísticos vão além de meros elementos representativos, esse aluno adquire pensamento crítico. Por esse motivo, é inegável a importância da inserção da ACD no ensino de língua materna. Aliando a ACD ao ensino, capacitamos o aluno a perceber os fundamentos ideológicos que perpassam o discurso, tornando-o um agente ativo e consciente.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M.A. **Televisão e escola**: uma mediação possível? São Paulo: SENAC, 2003

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de (1993). Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. <http://www.jstor.org/stable/4169357>.

DESIDERI, Leonardo. Ênfase de Bolsonaro por respeito à soberania é destaque na imprensa estrangeira. *Gazeta do Povo*, Brasília, 24 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/bolsonaro-onu-discurso-repercussao-imprensa-estrangeira/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer**. Princípios de semântica linguística. Trad. Eduardo Guimarães, Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ESTADÃO CONTEÚDO. Diretor do Inpe é demitido após atritos com Bolsonaro sobre desmatamento. *Gazeta do Povo*, Paraná, 2 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/inpe-diretor-demissao-desmatamento-bolsonaro/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GAZETA DO POVO. Em pronunciamento, Bolsonaro cutuca europeus e reforça “sustentabilidade exemplar”. **Gazeta do Povo**, Paraná, 23 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/bolsonaro-cutuca-europeus-reforca-sustentabilidade-exemplar/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GUIMÓN, Pablo. Com discurso isolacionista na ONU, Bolsonaro estende ponte apenas a Trump. **El País**, Nova York, 25 de set. de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/24/internacional/1569346309_554039.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

INEPE. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 30 ago. 2018.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NOVAES, Marina. “Constrangimento” com Bolsonaro por dados de desmatamento derruba diretor do Inpe. **El País**, São Paulo, 2 de agosto de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/02/politica/1564759880_243772.html. Acesso em: 18 jan. 2020.

ROSSI, Marina. Bolsonaro: “Incêndios existem em todo o mundo. Não podem ser pretexto para sanções internacionais”. **El País**, São Paulo, 23 de ago. de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/24/politica/1566597603_259337.html. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOARES, Doris de Almeida. Elementos básicos para a análise de textos argumentativos em língua portuguesa. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 48, n. 1, p. 71-86, 2009.


VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. In: BATISTA, José Ribamar Lopes Jr.; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira. **Análise de Discurso Crítica Para Linguistas e não Linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.


Parte 03.
Ensino Superior, Pesquisa e
Conhecimento Científico




19 *A Política Afirmativa de Cotas: Um Olhar a Partir de Mecanismos de Acesso e Permanência no Ensino Superior*


Chanauana de Azevedo Canci


 <https://orcid.org/0000-0003-1117-5837>


 Advogada. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Bolsista CAPES/Brasil.

 chana.canci@gmail.com

Jaqueline Moll

 <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

 Professora universitária. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

 jaquelinemoll@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em dissertação de mestrado, tendo como tema as ações afirmativas no ensino superior, e foco na política de cotas analisada a partir dos mecanismos institucionais promovidos pelas universidades públicas federais como forma de apoio àquelas obrigatórias legalmente, com o intuito de promover maior efetividade quanto ao acesso e permanência de estudantes cotistas no ensino superior brasileiro.

Ao iniciar a pesquisa, percebeu-se que grande parte dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema mantinha o foco na perspectiva estudantil, ouvindo dos jovens como ocorria o processo de inserção e de permanência, o que levou a indagações quanto às ações institucionais nesse percurso: o que, de fato, a universidade está fazendo (como está atuando) para auxiliar esses ingressantes cotistas não apenas no momento de acesso/acolhimento na vida universitária, mas em relação às medidas que adotam quanto ao acompanhamento e suporte para que o estudante ultrapassasse o ingresso, e possa permanecer e concluir o curso superior com aproveitamento e sucesso escolar.

O estudo abordou conceitos e reflexões sobre a política de cotas, questões de ordem social, racial, econômica, cultural e educacional do país, trabalhando especialmente na perspectiva de ações institucionais complementares à obrigatoriedade legal, ou seja, nas iniciativas próprias que as instituições públicas federais oferecem para amparar e fomentar a permanência dos estudantes ingressantes pela política de cotas.

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi escolhida como universo da pesquisa em razão de seu histórico de formação e a constante busca pela democratização do ensino, representada pela posição pioneira que ocupa na educação superior brasileira, ao reservar mais de 90% das vagas de ingresso a estudantes oriundos de escola pública.

A pesquisa foi qualitativa, buscando identificar como se dá a implementação de mecanismos institucionais de apoio ao cumprimento da política de cotas raciais imposta por Lei, investigando quais os mecanismos de suporte institucional, qual é o processo de criação, manutenção e fiscalização das ações e programas propostos institucionalmente.

Para isso, a metodologia de trabalho contou com revisão de literatura e análise documental, estudando autores que destacam as ações afirmativas e o princípio de igualdade de acesso e oportunidades em suas obras, asso-

ciadas à análise de estatutos, portarias, normativas, resoluções, pareceres, relatórios, censos, dados demonstrativos e demais documentos propostos por organizações e institutos e também próprios da instituição de ensino superior alvo da pesquisa. Elegeu-se a modalidade de estudo de caso, com a realização de entrevistas de caráter dialógico com um servidor público de cada setor responsável pelo acesso e permanência dos estudantes na UFFS, quais sejam, Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Como ferramenta analítica empregou-se a Análise Textual Discursiva, baseada no método de interpretação de dados de Moraes e Galiazzi (2007), possibilitando a construção e inferência de uma nova compreensão a partir dos entendimentos que surgem no emprego desse método de análise.

2 O COTISTA E A UNIVERSIDADE: ACESSO E PERMANÊNCIA

A presença de estudantes negros na universidade pública, na condição de cotistas raciais, vai na contramão de uma sociedade que historicamente invisibilizou o negro, tornando tal característica constitutiva do sistema educacional. Sabendo-se que é um desafio para a universidade a efetiva inclusão daqueles que sempre estiveram ausentes dos bancos escolares de cursos de graduação, mais importante se tornam os estudos acerca do tema e maior é o dever institucional de acompanhar e aperfeiçoar a política de cotas raciais.

Por meio do desenvolvimento de mecanismos institucionais, é possível verificar de que forma a Universidade trabalha os princípios que norteiam a política de cotas, fornecendo amparo ao cotista para que possa permanecer no espaço universitário e concluir o curso superior. A discussão quanto às cotas raciais e as implicações e efeitos que surgem a partir da designação legal provavelmente estão distantes de se tornarem a solução para os problemas que colocam em confronto a sociedade e a universidade pública brasileira. Contudo, fomentar este debate reaviva as noções de justiça que disputam a hegemonia no cenário atual do país, em que é possível vislumbrar como as desigualdades sociais são percebidas, justificadas ou combatidas.

Vislumbrar igualdade de oportunidades é um princípio que demanda tratamento diferenciado para grupos sociais marginalizados diante do acúmulo histórico de injustiças e desigualdades; contexto em relação ao qual a universidade assume relevante papel. Onde antes havia apenas legitimação e reprodução da ascensão social das elites, confere-se lugar para as classes populares na disputa pela democratização da sociedade e do ensino superior.

Nesse sentido é que se desenhou esta pesquisa, evidenciando o compromisso da Universidade ao buscar institucionalmente contribuir e fomentar o acesso e conclusão do ensino superior por estudantes beneficiários da política de cotas.

A origem social dos estudantes, especialmente em se tratando do ensino superior, é o principal fator de diferenciação, pois os fatores culturais e econômicos acabam por influir diretamente e por determinar o prolongamento da escolarização dos jovens. Fundamental a análise que os referidos autores desenvolvem no sentido de que os filhos das classes altas adquirem cultura devido ao seu entorno familiar, enquanto que os filhos provenientes de famílias de classes sociais desfavorecidas possuem uma aprendizagem vivida artificialmente, pelo distanciamento entre aquela cultura e a realidade experimentada.

Assim, evidencia-se a ideia de sucesso e fracasso escolar, abordando a teoria da carência cultural estabelecida no pensamento educacional brasileiro, baseando-se no ideal de igualdade de oportunidades que deveria ser perseguido pela escola, a fim de enfrentar as diferenças. A ineficiência escolar sempre esteve marcada pelos fatores sociais provenientes da realidade dos alunos das classes subalternas, enfatizando o preconceito e os estereótipos sociais presentes e enraizados na cultura brasileira (PATTO, 1988).

Destaca-se o questionamento proposto por Bourdieu e Passeron (2014, p. 16), indagando se “basta constatar e lastimar a desigual representação das diferentes classes sociais no ensino superior para estar quite, de uma vez por todas, com as desigualdades diante da escola?” Reflete-se acerca da desigualdade de representação de diferentes classes sociais no ensino superior e a estreita relação com a desigualdade inicial das diversas camadas sociais, mantida ao longo da educação básica na escola.

A cegueira construída diante das desigualdades sociais implica em todas as formas de desigualdade, e enquanto estiver ausente a vontade política de proporcionar a todos chances iguais diante dos processos educativos formais, não se consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos disponíveis. Bourdieu e Passeron (2014) apontam para o que chamam de uma pedagogia racional, voltada às desigualdades culturais, que contribuiria para a redução das disparidades escolares e culturais. Contudo, somente poderia se tornar efetiva e concreta a partir do oferecimento de todas as condições indispensáveis à democratização real do ensino.

No decorrer dos anos, no topo das reivindicações dos centros e organizações representativas da população negra, a educação tomou papel de destaque, entendendo-se que o negro deveria ir a campo para conscientizar e combater com a mesma “arma” empregada pelo branco; cultura e instrução, e que isso seria capaz de desencadear direitos sociais e políticos e o respeito às diferenças.

Talvez essa constatação explique porque no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Isso implica dizer que a educação, mais do que uma forma de condução, deve ser uma técnica social capaz de influenciar comportamentos.

Na realidade, quando falamos em educação o mais adequado seria buscar nas ações de pessoas, grupos ou instituições indícios de que têm a capacidade de alterar o comportamento de outrem em uma dada direção (GONÇALVES, 2000, p. 335).

Nesse sentido, as políticas para o desenvolvimento humano do ponto de vista governamental têm sido utilizadas para saldar profundas dívidas históricas, demonstrando que as desigualdades sociais e éticas são resultantes de séculos de exclusão social e política, e que o enfrentamento dessa dívida social tem ocorrido por meio das políticas públicas de ampliação ao acesso ao emprego, saúde e educação aos segmentos populacionais até então excluídos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

O ambiente escolar pode se mostrar uma alternativa propícia para produzir transformações, oportunizando mudanças nos contextos sociais e desiguais brasileiros, oferecendo aos filhos das camadas mais pobres o acesso a saberes e experiências, significando em desestabilidade de uma estrutura rígida e intransponível. Além da trajetória de organização escolar brasileira ser marcada pelo atraso em relação aos países ocidentais, conta com outro agravante, pautado na seleção e exclusão. Esse sistema se dá em um duplo

processo, no qual a exclusão ocorre pela falta de vagas e dificuldades de acesso, gerando a seletividade, que nada mais é do que a exclusão por meio de mecanismos internos institucionais (MOLL, 2018).

Sendo as instituições de ensino superior centros de saber destinados a aumentar o conhecimento humano, capazes de alargar a mente, impulsionando a formação de profissionais e a transmissão de uma cultura comum, devem ser estas as ambições da universidade. A premissa está em educar como experiência cultural acessível a todos.

Tanto quanto o princípio de igualdade, o princípio da função social é fundamental para o direito e para o direcionamento na elaboração de normas e de políticas públicas. Quando aplicado ao ensino superior, comporta a geração de conhecimento, resultando, com isso, no progresso cultural e científico, em que “o próprio fato de se constituir como instituição de educação já nos faz inferir, diretamente, que toda IES [instituição de ensino superior] traz, em seu cerne, em sua razão de existir, o compromisso com uma determinada responsabilidade social” (CARVALHO, 2015, p. 55).

A universidade deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importante papel para o desenvolvimento pessoal e social. A sua missão não está tão somente voltada à obtenção de títulos acadêmicos, ou de oportunidades melhores de trabalho em virtude da qualificação pessoal que oferece, mas também à produção de conhecimentos que estejam interligados com a realidade social, acessível a toda a sociedade e em todos os níveis, para que possa fomentar e de fato realizar a inclusão social, exercendo essa função que além de social, também é política.

O estabelecimento de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil foi, e continua sendo, palco de amplos debates sobre sua finalidade, premissas e objetivos, público alvo e período de vigência. O sistema de cotas, especificamente, é um instrumento de confronto não apenas intelectual, mas de intervenção política no mundo acadêmico (SCHERER-WARREN; PASSOS, 2014).

Discutindo alguns aspectos que constituem as desigualdades de parte significativa de jovens negros no Brasil, constata-se que o racismo é estruturante, determinando as condições sociais ao longo das gerações. Contudo, as disparidades econômicas e sociais entre brancos e negros ultrapassam a herança histórica escravista ou ao sentimento de pertença a determinada classe social, tornando-se resultantes das diferenças de oportunidades de vida e das formas de tratamento do grupo negro, incitando ainda mais a estratificação social.

Goss (2014) cita a seguinte reflexão proposta por Carvalho (2006), durante palestra proferida em um seminário, sobre o sistema universitário:

Nós demoramos demais para intervir em nosso sistema universitário, para integrá-lo racialmente. Nós perdemos décadas inteiras, em que teria sido mais fácil de fazê-lo e com resultados melhores. Nós estamos chegando tarde e talvez sejamos um dos únicos países do planeta multirraciais numa proporção tão alta que deixamos passar um século de exclusão racial sem abrir a boca sobre isso praticamente. Estou falando de dentro da academia. Não que o movimento negro não tenha colocado isso inúmeras vezes ao longo do século, mas, dentro do mundo acadêmico, um assunto silenciado o tempo todo (CARVALHO, 2006 citado por GOSS, 2014, p. 37-38).

As políticas de ações afirmativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público assumem papel de destaque dentre os temas mais controversos debatidos na esfera pública brasileira, por tratarem de direitos, mas especialmente, pela indissociação de questões culturais, éticas e morais presentes nesse contexto.

3 O COTISTA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A Reitoria da UFFS está localizada no município de Chapecó, estado de Santa Catarina, possuindo *campi* nos três estados da região Sul, a saber, no estado do Paraná, nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza; no estado de Santa Catarina, no município sede (Chapecó); e, no estado do Rio Grande do Sul, nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo.

O histórico de implantação e desenvolvimento do ensino superior na região da fronteira sul demonstra um sistema tardio e facultado a poucos. Por muitas décadas jovens e adultos permaneceram sem a oportunidade de acesso, especialmente por estarem geograficamente distantes de universidades públicas, além de serem residentes de pequenos municípios, com economia essencialmente agrícola, passando a buscar inserção no mercado de trabalho fora do campo, fomentando o êxodo rural e a evasão do campo em direção às cidades.

Em 2019 a Universidade Federal da Fronteira Sul completou 10 anos de criação e por meio do estudo da composição da instituição percebeu-se o quão importante é o papel desempenhado pela Universidade para as regiões

onde se situam suas unidades. Esse fator fomentou ainda mais o interesse sobre os programas e mecanismos de iniciativa própria, executados pela Universidade, a fim de possibilitar um melhor aproveitamento, permanência e conclusão de curso dos estudantes cotistas.

Inicia-se destacando que a Instituição reserva em torno de 90% das vagas de ingresso nos cursos de graduação para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, fato este que a colocou em uma posição pioneira na educação superior brasileira. A partir dessa informação é possível compreender o papel social desempenhado pela Universidade ao destinar quase que a totalidade das vagas aos estudantes provenientes de escolas públicas. Esse fato aponta para a conscientização da Instituição, que está na contramão da maioria das instituições de ensino superior públicas do país, que por sua vez, vivem uma inversão, na qual os estudantes de escolas privadas alcançam cursos de instituições públicas, enquanto que os alunos provenientes de escola pública — diante da disparidade de ensino básico — precisam buscar cursos de ensino superior em redes privadas, que em geral não podem pagar.

A partir dessa tomada de consciência de que o ensino superior público deve estar destinado à proposição de qualificação, prioritariamente, aos estudantes que vem de escolas públicas, estabeleceu-se uma relação de interesse em estudar como ocorre o processo da trajetória acadêmica dos cotistas nessa Universidade, especialmente por se tratar de uma Instituição pensada para o estudante de escola pública.

A UFFS apresenta a premissa de um ensino público, gratuito e de qualidade, pautada na busca pela igualdade, oferecendo bolsas e auxílios para que os estudantes possam dedicar-se aos estudos e permanecer na Universidade. No Estatuto da Instituição, dentre os princípios, finalidades e objetivos está o compromisso com a inclusão e com a justiça social, além da defesa da dignidade e dos direitos humanos, combatendo as desigualdades sociais e preconceitos de qualquer natureza.

O destaque está para as políticas de permanência, compostas por bolsas de diferentes modalidades como esporte, cultura e lazer, e auxílios financeiros como moradia, transporte e alimentação. Destaca-se, ainda, a promoção de bolsas vinculadas a projetos de pesquisa e extensão que são custeadas/ financiadas, em sua maioria, com recursos próprios da UFFS:

Desde sua criação até 2012, o processo seletivo para ingresso na UFFS era composto pela nota do ENEM, acrescentado o fator escola pública,

o qual consiste na bonificação na nota do candidato, conforme o tempo de estudos em escola pública no ensino médio, sendo a bonificação correspondente a 10% (dez por cento) por ano do ensino médio cursado em escola pública, tendo como limite a bonificação de 30% (trinta por cento) para os candidatos que houverem cursado 03 (três) anos ou mais do ensino médio em escola pública. A utilização da nota do ENEM, como fase única do processo seletivo, somado a aplicação do fator escola pública proporcionou à instituição, via processos seletivos realizados, o ingresso de 94,83% (noventa e quatro vírgula oitenta e três por cento) de acadêmicos oriundos de escola pública (que cursaram todo o ensino médio em escola pública), contribuindo, dessa forma, com a inclusão social e o desenvolvimento econômico, social e cultural da região de abrangência da instituição (PDI, 2012-2018, p. 40).

A partir do ano de 2013, o processo seletivo na UFFS passou a seguir a política de ingresso de acordo com o disposto na Lei nº 12.711/2012. A Universidade atendeu a legislação, implementando de imediato integralmente a Lei de Cotas em seu processo seletivo, mesmo prevendo a Lei a possibilidade de adaptação gradativa das universidades.

Por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Instituição destaca ações em diversas áreas, buscando atender os estudantes em vários aspectos referentes à sua formação acadêmica. Estimula-se a integração acadêmica e social, objetivando auxiliar na permanência e formação do estudante. É desse órgão a competência para assistir os estudantes desde a análise socioeconômica, identificando os alunos em situação de vulnerabilidade, até o planejamento, execução e acompanhamento de programas e benefícios financeiros.

O principal incentivo destacado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis provém do Programa de Bolsa Permanência¹, que é uma ação do governo federal para minimizar as desigualdades sociais, contribuindo para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas.

Quanto à promoção institucional de políticas de ações afirmativas, a UFFS aprovou, por meio da Resolução nº 08/2017 (CONSUNI/PPGEC), a política de acesso voltada a candidatos indígenas, portadores de deficiência e negros (pretos e pardos), também para os cursos de pós-graduação.

¹ É uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados.

Colocar em prática um projeto inovador que não apenas prevê, mas promove a integração de mais de 90% de estudantes oriundos de escola pública, constitui-se como exemplo de democratização do acesso à Universidade e de participação social. É um compromisso histórico e social assumido pela Instituição de garantir a presença nos cursos de graduação de pessoas que não teriam a mesma oportunidade em outra situação de escolha, com outras políticas ou outras formas de ingresso, que não levassem em consideração os fatores externos à aplicação de uma prova objetiva.

Quadro 1: Modalidades de concorrência para ingresso na UFFS.

Modalidade	Descrição
A0	Em que as vagas são de ampla concorrência, ou seja, são destinadas a todos os candidatos, independentemente de procedência escolar, renda familiar ou raça/cor
L1	Com vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L2	Que são as vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L5	Em que as vagas são reservadas a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L6	Com vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L9	Na qual as vagas são reservadas a candidatos com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L10	São as vagas reservadas a candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L13	Com vagas reservadas a candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
L14	Com vagas reservadas a candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)
Ação afirmativa V1331	Que conta com vagas reservadas a candidatos que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública
Ação afirmativa V1330	Com vagas reservadas a candidatos indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) ou declaração atestada pela Fundação Nacional do Índio (Funai)

Em relação às questões étnico-raciais, a UFFS criou, para o processo seletivo de 2018, comissões para verificação de autodeclaração étnica-racial dos candidatos. Assim, uma das etapas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas ingressarem e formalizarem a matrícula nos cursos de graduação foi a análise para verificação da autodeclaração. A medida visou evitar fraudes contra a política de reserva de vagas.

Já para os programas de concessão de bolsas e benefícios é levada em consideração a análise socioeconômica dos estudantes. A Resolução nº 10/2016 (CONSUNI/CGAE), habilita separadamente, no art. 2º, os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e os estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nessas mesmas condições.

A Instrução Normativa nº 2/2018 (PROAE/UFFS) dispõe sobre os procedimentos normativos para a realização de auditorias nos processos de análise socioeconômica, com a finalidade de supervisionar e revisar a documentação e as informações que embasam o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) de cada estudante e aprimorar o trabalho de análise socioeconômica da equipe responsável.

A Instrução Normativa nº 1/2018 (PROAE/UFFS) dispõe sobre os procedimentos normativos dos Planos de Acompanhamento para estudantes de graduação no âmbito da UFFS. Esse documento prevê planos de acompanhamento realizados pelo Setor de Assuntos Estudantis (SAE), visando a melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes. Essa intervenção consiste em diagnóstico, plano e desenvolvimento de atividades, tendo como público alvo os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, preferencialmente beneficiários de auxílios socioeconômicos que não estejam atendendo aos critérios de desempenho estabelecidos nos editais anuais.

Sobre o ingresso no ano de 2019 nos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, a Portaria nº 5/2019 (GR/UFFS) instituiu o Auxílio Ingresso, que favorece o acesso de estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme diretrizes estabelecidas na Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).

Além da Lei de Cotas, são considerados outros fatores, como as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o perfil dos estudantes ingressantes, de acordo com a reserva de vaga das modalidades

Ação Afirmativa V1330 e daquelas que exigem comprovação de renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (expressas nos editais do Processo Seletivo Regular para ingresso); o perfil dos estudantes ingressantes por meio dos processos seletivos especiais do PIN e PROHAI-TI; e, considerando-se também as despesas provenientes do ingresso do estudante oriundo de cidades distintas daquelas em que os câmpus da UFFS estão inseridos.

Para os processos seletivos para auxílios socioeconômicos de 2019, estabeleceu o Edital nº 38/2019 (GR), visando propiciar auxílio financeiro aos estudantes de graduação em conformidade ao Decreto nº 7.234/ 2010, que dispõe sobre o PNAES. O objetivo do Edital é o de fortalecer as condições de frequência, permanência e êxito nas atividades acadêmicas no período letivo de 2019, por meio da oferta de auxílio socioeconômico aos estudantes de graduação na modalidade presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando igualdade de oportunidades e melhoria do desempenho acadêmico, como forma de prevenir e minimizar situações de retenção e evasão (UFFS, 2019, p. 1, grifou-se).

O público alvo é constituído pelos estudantes ingressantes nos cursos de graduação pela modalidade de reserva de vaga e por processos seletivos especiais, conforme disposto na Resolução nº 10/2016 (CONSUNI/CGAE). Os auxílios variam desde alimentação e auxílio estudantil (considerados auxílios gerais), a auxílio transporte, moradia e creche (auxílios específicos). Todas as modalidades carecem de comprovação socioeconômica e é necessário que o estudante atenda a uma série de critérios para que possa ter acesso a esses benefícios. Para cada modalidade de auxílio existem exigências diferentes e as modalidades são acumuláveis, conforme estabelecido na Resolução nº 1/2013 (CONSUNI/CEXT).

A fim de fornecer um panorama geral das ações legais e institucionais promovidas pela UFFS, demonstra-se o quadro a seguir:

Quadro 2: Programas de assistência estudantil presentes na UFFS.

Programa	Iniciativa
Programa de Bolsa Permanência (PBP)	Governo Federal
Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	Governo Federal
Fator Escola Pública (implantação até 2012)	UFFS
Reformulação da política com reserva de vagas de acordo para escola pública em percentual de vagas igual ao percentual de estudantes do ensino médio matriculados em escolas públicas na unidade da Federação do local de oferta do curso, de acordo com o último Censo Escolar, o que equivale a aprox. 90% das vagas (de 2013 em diante)	UFFS
Oferecimento de 11 modalidades de concorrência para ingresso na UFFS entre modalidades legais e de iniciativa institucional	Governo Federal e UFFS
Política de acesso voltada a candidatos indígenas, portadores de deficiência e negros (pretos e pardos) para os cursos de pós-graduação (Resolução nº 08/2017 CONSUNI/ CPPGEC)	UFFS
Oferecimento de vaga em cursos de graduação para candidatos que tenham cursado ensino médio parcialmente em escola pública, com uma vaga por curso em cada turma de ingresso	UFFS
Oferecimento de vaga em cursos de graduação para candidatos indígenas, com uma vaga por curso em cada turma de ingresso	UFFS
Oferecimento por turma e curso de uma vaga suplementar para autodeclarado preto e uma vaga para autodeclarado indígena, caso não tenham sido matriculados candidatos nessa condição e mediante existência de candidatos classificados. A vaga é destinada ao primeiro classificado e só ocorrerá por ocasião do fechamento da última chamada para matrícula (com exceção dos cursos de Medicina e Enfermagem)	UFFS
Quando do cálculo dos percentuais de acordo com a proporção de vagas e população da unidade Federativa resultar em números fracionados, a UFFS adota o procedimento de arredondamento “para cima” do número de vagas	UFFS
No caso do não preenchimento das vagas reservadas para candidatos inscritos em determinada modalidade, aquelas remanescentes serão preenchidas por candidatos inscritos em outras modalidades. Mesmo aplicado o disposto acima, restando ainda vagas remanescentes, serão ofertadas aos candidatos inscritos nas modalidades de Ação afirmativa dispostas dentre as 11 modalidades	UFFS
Oferecimento de vagas suplementares para indígenas e pretos, se houver inscritos e não aprovados na última chamada. Isso se deve ao fato de a Lei não especificar vagas entre pretos, pardos e indígenas. Desse modo, embora a legislação não diferencie os três grupos de cotistas, a autonomia universitária propôs a adoção de vagas suplementares, a fim de garantir a presença de todos	UFFS
Programa de Acesso à Educação Superior para Estudantes Haitianos (PROHAITI)	UFFS
Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)	UFFS
Auxílio Ingresso, que favorece o acesso de estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme diretrizes estabelecidas na Lei de Cotas, instituído pela Portaria nº 5/2019 (GR/UFFS)	UFFS
Os auxílios variam desde alimentação e auxílio estudantil (considerados auxílios gerais), a auxílio transporte, moradia e creche (auxílios específicos). Todas as modalidades carecem de comprovação socioeconômica e é necessário que o estudante atenda a uma série de critérios para que possa ter acesso a esses benefícios. Para cada modalidade de auxílio existem exigências diferentes e as modalidades são acumuláveis, conforme estabelecido na Resolução nº 1/2013 (CONSUNI/CEXT)	UFFS

A Universidade Federal da Fronteira Sul, desde o início de suas atividades letivas, com as primeiras turmas de cursos de graduação em março de 2010, priorizou o acesso de candidatos provenientes de escola pública em seus processos seletivos. Essa política de ingresso colocou a Instituição em uma posição pioneira, sendo responsável pela maior reserva de vagas para alunos de ensino médio de rede pública do país.

4 MECANISMOS INSTITUCIONAIS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Dentre os setores organizacionais da Instituição, elegeu-se aqueles que teriam maior aproximação e que trabalhassem diretamente com o tema, podendo evidenciar as ações afirmativas do ponto de vista de ingresso e permanência nos cursos de graduação. Para isso, as entrevistas dialógicas foram realizadas com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, respectivamente.

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) trabalha diretamente com o acesso dos estudantes à todas as modalidades de cotas disponíveis, enquanto que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) é responsável pelo acompanhamento dos estudantes, interagindo com eles e integrando-os por meio de suporte, bolsas e auxílios, que não se restringem apenas ao quesito financeiro. Para fins de diferenciação nas citações de fala, serão identificados como A1 e B2, preservando a identidade dos entrevistados.

O momento de entrevista foi oportuno para sanar dúvidas em relação à composição do quadro de ações afirmativas da Instituição, bem como para o esclarecimento de processos e sistemas dos programas, contando com dados e materiais aquém dos documentos trabalhados até então. A entrevista foi de caráter dialógico, partindo de um roteiro semiestruturado, voltado a explorar os mecanismos institucionais, indagando sobre os programas e ações de iniciativa institucional para apoio aos cotistas, e, especificamente aos cotistas raciais. Questionou-se quanto à percepção dos entrevistados sobre o acesso diferenciado ofertado a determinados grupos sociais de estudantes, e de que forma o sistema de ingresso diferenciado aliado à realização de políticas institucionais pode garantir a permanência e a conclusão de curso. Também abordou a manutenção e fiscalização dos programas, a formação dos servidores, a comunicação e a organização entre os diferentes *campi*.

Em um segundo momento, o diálogo esteve voltado ao acompanhamento e avaliação dessas ações afirmativas, perguntando sobre como se

dava o feedback dos estudantes, de que forma a Instituição acompanhava o decorrer do processo educacional, se os programas existentes eram considerados suficientes, e ainda se existem trabalhos acadêmicos e/ou pesquisas, relatórios e estudos institucionais sobre a política de cotas e sobre os programas institucionais. Indagou-se também sobre haver ou não uma diferenciação entre as trajetórias acadêmicas de cotistas e não cotistas, e, em havendo, se haviam ações que visavam uma aproximação, bem como se existem conflitos em relação ao tema. Além disso, questionou-se quanto às projeções futuras, qual a perspectiva em relação à política de cotas e às políticas institucionais.

Para o exame de processos de análise textual discursiva qualitativa, o método permite a emergência de novas compreensões, constituindo um ciclo de análise de três elementos, a saber, a unitarização, a categorização, e a comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2007). A análise textual discursiva pode ser entendida como um processo auto-organizado de “construção da compreensão” a partir dos entendimentos que surgem por meio do ciclo de análises.

Foram geradas 30 unidades de análise, divididas em 8 categorias. Passa-se à apresentação de 3 das categorias, que retratam a disparidade entre classes sociais que refletem diretamente na educação, a importância e permanência da política de cotas, e o preconceito e desconhecimento em relação ao acesso diferenciado para cotistas.

a) Disparidade entre classes sociais que refletem na educação: diferenciação em investimento em educação entre as classes sociais; dívida histórica com alguns grupos sociais; processo de exclusão devido ao preconceito existente na sociedade; promoção de resgate e melhoria de vida dos grupos por meio do ensino superior.

Num país como o nosso — que historicamente teve pouco investimento em educação e, ainda assim, uma diferenciação desse investimento de acordo com as classes sociais — é muito importante a utilização de políticas afirmativas. E também muito relevante a publicação da Lei das Cotas, em 2012, no sentido de que de fato estamos tentando resgatar na educação superior um pouco da dívida histórica que temos com alguns grupos sociais e, especialmente o grupo dos negros, em razão de toda a história do país, evidentemente. Tem surgido, cada vez mais, outros grupos sociais que continuam num processo de exclusão muito grande por conta do preconceito que existe na sociedade brasileira, embora mascarado, embora dissimulado, mas que existe e ainda é muito forte (ENTREVISTADO A1, 2019).

b) Importância e permanência da política de cotas: necessidade de políticas afirmativas; importância da Lei de Cotas; continuidade das cotas sociais e raciais; permanecimento de cotas até que haja significativas mudanças no nível de exclusão e na realidade brasileira.

Hoje, não tenho dúvida de que elas têm que permanecer. Eu não conheço nenhum estudo que demonstre, por exemplo, que nós reduzimos significativamente o nível de exclusão desses grupos (cotistas por raça, por renda). Não acho que nesse período de sete anos da Lei das Cotas — a se pensar que algumas universidades adotavam as cotas já há dez, quinze anos atrás, com as primeiras iniciativas — se tenha mudado significativamente a realidade brasileira com relação a isso. Portanto, elas devem permanecer, precisam permanecer. E por quanto tempo? Bom, até que tenhamos uma mudança mínima nesse quadro (ENTREVISTADO A1, 2019).

Essa fala reforça a premissa de construção de um espaço público que esteja aberto à inclusão do outro e que seja capaz de contemplar a alteridade. A universidade tem todas as premissas necessárias para ser um espaço voltado à desmistificação de preconceitos sociais, assumindo um importante papel junto à construção de uma consciência coletiva plural.

Cabe destacar, também, que a necessidade de políticas afirmativas não está somente no ensino superior:

Seja no sentido de qualificar a escola pública, para que de fato todos os estudantes que ingressem em escola pública tenham uma educação básica mínima razoável; para colocar num mesmo nível todos os egressos de escola pública; para disputar as poucas vagas de graduação, e/ou; de fato a ampliação das condições de acesso e de permanência na educação superior (ENTREVISTADO A1, 2019).

c) Preconceito em relação ao acesso diferenciado para cotistas: conflitos e preconceitos entre cotistas; casos de preconceito racial internos e externos; preconceito explícito e implícito de qualquer natureza.

Nós temos um “fenômeno”, que de certa forma, pode ser que exista em outras universidades, mas que aqui, talvez se destaque mais: que é o estudante cotista que acha que não é cotista, esquecendo-se de que todos os nossos estudantes de escola pública são cotistas. Eles entraram pela cota de escola pública, mas acabam achando que não pertencem ao gru-

po dos cotistas, até porque, como temos poucos estudantes de ampla concorrência (de escolas privadas), esses estudantes acabam não enxergando esse “não cotista” [referindo-se ao cotista de escola pública] como cotista de fato. E ele acaba se “achando não cotista”, e isso gera, inclusive, conflitos, preconceitos (ENTREVISTADO A1, 2019).

Ainda em relação aos cotistas, as entrevistas evidenciaram o quão difícil é a compreensão da adoção de critérios socioeconômicos e desenraizar pensamentos fechados e unilaterais. Esse ponto resta demonstrado por meio do seguinte discurso:

Falando dos recursos financeiros, há um preconceito muito grande. As pessoas não conhecem e não se interessam pelo histórico de vulnerabilidade dos jovens. Não reconhecem que eles não teriam oportunidade nenhuma de estudar — nem no nosso caso aqui [universidade pública federal] em que não há a cobrança de mensalidade — se não fosse pelos auxílios financeiros. As ações que realizamos são voltadas a mudar essa mentalidade de que “então se não há mensalidade pra pagar, poderia trabalhar”. Aí questionamos: como vai trabalhar se estuda o dia todo? E mesmo que o jovem estudasse a noite, ele tem que ter esse direito de escolha. Parece que as pessoas não têm os mesmos direitos. “Eu só tenho direito se eu tiver como me manter, aí eu posso fazer um projeto de pesquisa, eu tenho direito de ir à biblioteca e tirar uma manhã pra estudar”. Porque se o estudante está trabalhando o dia todo, quando é que ele vai poder fazer isso? Ele vai levar muito mais tempo pra se formar, porque não vai conseguir cursar todas as disciplinas. Provavelmente terá que faltar uma noite, para poder estudar. Nós temos cursos com aulas nos sábados pela manhã, inclusive, então é mais aquele momentinho que ele poderia estar estudando em casa e não vai poder, vai ter que vir para a aula. Nós temos algo do ser humano de não respeitar a questão do outro, a decisão do outro. Ele tem que escolher: estudar ou trabalhar. Por quê? Porque ele é pobre. É bastante difícil essa questão (ENTREVISTADO B2, 2019).

Por meio das entrevistas ratificou-se o quão é fundamental apreender o olhar ao sistema educacional como parte integrante da realidade cultural, social e econômica daqueles que a constituem. Daí decorre a imprescindibilidade de políticas públicas afirmativas, difundidas não apenas nas instituições públicas de ensino superior, mas também enquanto conscientização social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de um constante desafio para a Universidade a efetiva inclusão daqueles que sempre estiveram ausentes dos bancos escolares e de cursos de graduação. E ainda mais desafiadora é a proposição de medidas e programas que visem acompanhar esses estudantes no processo acadêmico, e ao mesmo tempo acompanhar e aperfeiçoar as políticas e programas.

As políticas de ações afirmativas, voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público, assumem papel de destaque dentre os temas mais controversos debatidos na esfera pública brasileira, por tratarem de direitos, mas especialmente, pela indissociação de questões culturais, éticas e morais presentes nesse contexto.

Nesse sentido, a universidade deve ser reconhecida como uma instituição que desempenha importante papel para o desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista que sua missão não está voltada somente à obtenção de títulos acadêmicos, ou de oportunidades melhores de trabalho em virtude da qualificação pessoal que oferece, mas também à produção de conhecimentos que estejam interligados com a realidade social, acessível a toda a sociedade e em todos os níveis.

Um dos maiores desafios da educação superior, além de ampliar o acesso, está na garantia de permanência e conclusão de curso. Dessa forma, o aprofundamento desta pesquisa evidenciou que além do acesso é imprescindível voltar o olhar e a preocupação institucional à permanência e a conclusão com qualidade do curso de graduação.

A Universidade Federal da Fronteira Sul é pioneira ao reservar o percentual de vagas equivalente ao de estudantes matriculados ensino médio da rede pública de ensino, e a primeira oriunda de processos de participação social, levando em conta a participação de movimentos sociais. O contexto de luta social em busca desse modelo de Instituição pública dá significação e sentido à origem da UFFS, quanto instituição popular e democrática, fomentando e praticando a inclusão social, exercendo essa função que além de social, também é política.

Por meio do estudo foi possível identificar que as políticas de permanência e conclusão estão em fase de desenvolvimento. O que eu absolutamente nada diminui o mérito da instituição em relação à sua característica de acesso diferenciado, que a torna única e inovadora, devendo-se enaltecer esse grande feito institucional, que pode (e deveria) servir como quadro e parâmetro para as demais instituições do estado e do país.

É fundamental que o sistema educacional atue como agente transformador e seja capaz de propiciar uma resposta à realidade cultural, social e econômica daqueles que a constituem. Daí decorre a imprescindibilidade de políticas públicas afirmativas, difundidas não apenas nas instituições públicas de ensino superior, mas também enquanto conscientização social.

Nesse sentido, a UFFS tem buscado, desde a sua criação, a promoção de ações institucionais para um aprimoramento da qualidade de ensino. As adversidades encontradas pelo caminho são muitas. Contudo, a função social da Instituição se cumpre no momento em que busca — e mais do que isso, se utiliza de meios para — garantir o acesso e a permanência de grupos que estão à margem, acompanhando-os em seu desempenho, viabilizando a conclusão do curso de graduação com qualidade e com conhecimento adquirido.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1930-2002). **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, ago. 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. Responsabilidade social no ensino superior privado: alguns elementos para reflexão. **Estudos**, n. 34, p. 55-58, abr., 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos34.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ENTREVISTADO A1. **Cotas raciais e os mecanismos institucionais da UFFS**. Entrevista concedida à Chanauana de Azevedo Canci. Chapecó/SC, maio, 2019, 58min.

ENTREVISTADO B2. **Cotas raciais e os mecanismos institucionais da UFFS**. Entrevista concedida à Chanauana de Azevedo Canci. Chapecó/SC, maio, 2019, 1h12min.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GOSS, Karine Pereira. Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Orgs.). **Relações étnico-raciais nas**

universidades: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014. p. 17-45.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira (Orgs.). **A escola pública de que precisamos:** novas perspectivas para estudantes e professores. Jundiaí: Paco, 2018. p. 393-418.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.


PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1198>. Acesso em: 14 jan. 2020.


SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. O contexto da educação superior no Brasil. In: **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. p. 115-142.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional. Acesso em: 14 jan. 2020.

20 *Fundações Públicas da Bahia, Sergipe e Alagoas: análise sobre o apoio ao desenvolvimento científico durante os anos de 2014 a 2016*


Weslany Thaise Lins Prudêncio


 <https://orcid.org/0000-0002-7729-7100>

 Discente/ bolsista PIBIC. Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 weslany45@hotmail.com


Rafaella Vitoria Silva de Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0002-2597-6566>

 Discente/ bolsista PIBIC. Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 rafaellavitoria7@hotmail.com

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

 <http://orcid.org/0000-0003-3902-3990>

 Doutora em Serviço Social, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 licavasconcelos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com base nos resultados obtidos durante a pesquisa intitulada “Pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios à formulação de políticas”, aprovada no Edital Universal MCTI/ CNPq 01/2016. A mesma compreende três planos de trabalho, cada um envolvendo três estados nordestinos, uma equipe constituída por um docente coordenador e discentes de graduação e pós-graduação. Ressalta-se que há momentos de integração dos componentes dos três planos que foram desenvolvidos também com o apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Sergipe (PIBIC/UFS). Esse aspecto tem favorecido o processo de formação principalmente por possibilitar a interação de docentes, discentes de graduação e de pós-graduação. O presente trabalho tem como fundamento o plano de trabalho que abrange as Fundações Públicas dos Estados de Alagoas, Bahia e Sergipe. Um dos objetivos é o de mapear os editais das Fundações estaduais de fomento à pesquisa nos três estados nordestinos destacando o quantitativo de editais lançados durante o período de análise, os objetivos e recursos destinados.

A pesquisa foi realizada de forma processual e durou 3 anos. No primeiro ano da pesquisa, foram coletadas informações referentes ao ano de 2014, no segundo ano, os dados pesquisados foram relacionados ao ano de 2015 e, no último ao ano, de 2016. Dessa forma, serão evidenciados os principais elementos encontrados durante os três anos da pesquisa com a finalidade de mostrar o papel que as Fundações de Apoio têm para o desenvolvimento científico. Nessa direção a leitura dos relatórios de pesquisa dos anos anteriores foi fundamental para apreender os resultados do período de análise, uma vez que houve mudanças de discentes.

O artigo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, abordando introdução, depois o desenvolvimento e por último as considerações finais. O desenvolvimento está subdividido em três tópicos. Um deles expõe informações gerais sobre as fundações no Brasil e dados sobre as três fundações identificadas nos estados pesquisados, o segundo item apresenta algumas reflexões sobre pesquisa e produção de conhecimento e o terceiro apresenta os aspectos metodológicos e alguns resultados.

2 FUNDAÇÕES DE AMPARO À PESQUISA: INFORMES GERAIS

As Fundações de Apoio à Pesquisa são pessoas jurídicas de direito privado criadas com a finalidade de fomentar projetos de pesquisa, ensino e extensão dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES). Dessa forma, são instituições estabelecidas de acordo com o Código Civil, artigo 62, incisos I ao IX, que possuem caráter jurídico sem fins lucrativos, que além de dar suporte administrativo e financeiro aos projetos de pesquisa, ensino e extensão dos IFES, auxiliam no desenvolvimento institucional, científico e tecnológico das instituições de ciência e tecnologia (ICT) (OLIVEIRA; CINTRA, 2018). Cabe aqui ressaltar que as Fundações de Amparo possuem as mesmas finalidades das Fundações de Apoio (FAPs), porém fomentam a pesquisa por meio de recursos oriundos de seus respectivos Estados. Nessa direção, a opção foi a de utilizar, nesse artigo, o termo “Fundação de Amparo” por se tratar de Fundações estatais dos estados de Alagoas, Bahia e Sergipe, que desenvolvem ações com recursos oriundos do Estado, através de fundos específicos e de outras instituições de fomento à pesquisa, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As FAPs surgem na década de 1960 dentro de um contexto em que o conhecimento é considerado uma fonte que gera riqueza (OLIVEIRA; CINTRA, 2018) e que as grandes instituições de ensino e tecnologia cada vez mais vêm tendo o interesse de produzir novas ciências e descobertas. À medida em que as sociedades se tornam mais complexas, o conhecimento científico se transforma em um instrumento relevante para o desenvolvimento das sociedades, passando a ser usado como uma ferramenta de poder e controle. Todavia, esse conhecimento científico, produzido dentro do contexto capitalista, assume uma forma burocrática que dificulta a compra de recursos para realizações de pesquisa e que faz com que a sociedade se distancie das descobertas científicas, uma vez que algumas empresas financiadoras das pesquisas agem de acordo com a lógica de capital de apropriação dos recursos.

A burocratização e mercantilização do conhecimento, no contexto brasileiro, desempenharam um papel fundamental para que fossem criadas as Fundações de Amparo à pesquisa. Elas surgem tendo como uma de suas finalidades a desburocratização do acesso ao conhecimento, para facilitar o fomento a produção científica nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e nos Institutos de Ciência e Tecnologia, fazendo com que os mesmos

passem a se desenvolver. Bossard II (2009) afirma que, no Brasil, as primeiras Fundações de Apoio às instituições de ensino superior surgem na década de 1930, com a criação da Fundação Escola Politécnica da Bahia – FEP, que foi instituída em 1932, vinculada à Universidade Federal de Bahia – UFBA, com o objetivo de promover o ensino da engenharia e possibilitar o desenvolvimento de todos os ramos dessa área, contudo nesse período os aparatos legais não eram os mesmos que atualmente regulamentam as FAPs.

Em 1942 é criada a primeira Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que posteriormente tornou-se a principal Fundação nacional, destacando-se por sua autonomia no que diz respeito ao apoio à pesquisa. A partir de 1975, as Fundações passam a ser instituídas com mais vigor, contudo é durante a década de 1990 que acontece o adensamento do surgimento dessas instituições que passam a ser credenciadas no Ministério da Educação e Cultura e no Ministério da Ciência e Tecnologia (BOSSARD, 2009). O avanço no desenvolvimento das Fundações, durante a década de 1990, está atrelado ao fato de que, com a Constituição de 1988, o Estado brasileiro passa a se responsabilizar pela educação, firmando um compromisso com o avanço da ciência e tecnologia do país.

As Fundações de Amparo à pesquisa vêm, ao longo da sua história, possibilitando o acesso a bolsas de estudos para alunos da graduação e pós-graduação, fomentando projetos de pesquisas, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da ciência e inovação tecnológica do país, devido a sua agilidade operacional, contudo a sua existência é questionada, visto que estão situadas no rol do terceiro setor e por apresentarem uma aproximação do público com o privado. É nesse sentido que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) tem um posicionamento crítico em relação às Fundações de Apoio e ao Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCTI) aprovado pela Lei nº 13.243/2016, afirmando que as conquistas realizadas pelas universidades e instituições públicas, e as suas significativas contribuições para a produção científica no Brasil, vêm sendo ocultadas e que a existência das Fundações de Amparo nada mais é que uma tentativa de privatização das Instituições Públicas, em que o público passa a ser tratado como privado (ANDES – SN, 2017).

Na Região Nordeste o desenvolvimento das FAPs ocorre a partir do ano de 1989, chegando a todos os estados em 2003. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL foi instituída pela Lei Complementar nº 5, de 27 de abril de 1990, como entidade jurídica de direito privado.

Em seus 30 anos de atividade, vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado, investindo recursos humanos de alto nível através de bolsas de estudo, além de muitas outras conquistas, como é o caso do Programa Pró-Ciências, que capacitou mais de 600 (seiscentos) professores.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, foi criada em 2001 vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI). Desde então vem desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento da ciência, educação e tecnologia do estado, por meio da disponibilização de recursos à pesquisadores, concessão de bolsas e incentivo às instituições de ensino superior públicas e privadas, fazendo com que haja o acesso e a democratização da produção de conhecimento.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sergipe – FAP-SE surge em 1999, porém, em 2005, é substituída pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológico de Sergipe (FAPITEC), que foi instituída pela Lei nº 5.771, de 12 de dezembro de 2005, vinculada à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e da Ciência e Tecnologia (SEDETEC). Ao longo da sua existência na condição de Fundação de Apoio, a Fapitec, além de promover o desenvolvimento da pesquisa e inovação tecnológica, vem contribuindo para o avanço do empreendedorismo, visto que um de seus objetivos é pautado na promoção das potencialidades estatais.

3 PESQUISA, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO COM AS FUNDAÇÕES DE AMPARO À PESQUISA

A educação no Brasil passa a ser responsabilidade estatal a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). O seu artigo 6º institui a educação enquanto um dos direitos sociais, e o artigo 205 estabelece como um direito de todos, dever do estado e da família, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa enquanto cidadão e da sociedade brasileira por meio do avanço da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passam a ser compostas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo a função social de retornar à sociedade o saber que dela se origina (ORTEGA, 2016). O tripé materializa o compromisso social que as universidades brasileiras têm para com a sociedade, pois, ao produzir conhecimento, possibilita que novos mecanismos sejam criados para desenvolvimento social.

A educação brasileira vem sofrendo um desmonte a partir do avanço do neoliberalismo no país, o qual surge na década de 1970 nos países europeus após o fim do Estado de Bem-Estar Social, atingindo o Brasil a partir de 1990. Uma das consequências do neoliberalismo, no âmbito da educação, encontra-se na tendência de privatização, principalmente através da implementação da educação a distância (EAD), previsto na Lei nº 9394/1996, artigos 80 e 81. Essa modalidade prioritariamente está sendo ofertada por organizações privadas apesar do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, estabelecer o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB nas instituições públicas. O EAD tem sido questionado quanto a sua qualidade de ensino principalmente por não dar conta do tripé ensino-extensão e pesquisa. São aspectos que impedem o processo de construção de uma sociedade justa com base na realização de pesquisas que podem auxiliar na resolução dos problemas sociais, econômicos e políticos do Brasil. Os cortes no orçamento da educação pública impossibilitam o financiamento da produção de conhecimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), fazendo com que o desenvolvimento da pesquisa não ocorra trazendo grandes consequências para o mundo acadêmico e social.

A produção de conhecimento desempenha papel fundamental tanto para formação profissional quanto para o surgimento de novas descobertas, por isso é necessário que em tempo de desmonte, a comunidade acadêmica reafirme seu compromisso social por meio da realização de pesquisas. Para Fortuna e Guedes (2020), a produção de conhecimento é entendida como uma aproximação da realidade, que capta as suas particularidades e alicerça o significado social do conhecimento à sua relação orgânica com a educação e a formação de profissionais que se comprometam a estarem à serviço da vida e da sociedade, criando caminhos para a superação da lógica desumanizadora do capital, que se sustenta na obtenção de lucros e na desumanização humana. Por isso, é necessário compreender o processo de produção de conhecimento, como elemento de transformação da realidade social.

Dentro do contexto de adensamento do projeto neoliberal no Brasil, a educação sofreu o mesmo que as políticas sociais, passou a ser vista como um gasto público. Pereira (2009) afirma que a educação, assim como a saúde e a previdência, foi relegada ao último plano, com ações focalistas do Estado e, ao mesmo tempo, com ampla abertura para ação mercadológica das demandas sociais, fazendo com que a educação, saúde e previdência passassem a ser concebidas como serviços, tendo como finalidade a obtenção de lucro.

Essa lógica obriga o cidadão detentor dos referidos direitos sociais a se tornarem consumidor de planos de saúdes, escolas/universidades particulares, porém existe a grande parcela da população que não consegue pagar por esses “serviços” ficando, assim, destituída do acesso à educação qualificada e gratuita.

A tendência de privatização e da educação a distância (EAD) está articulada com o contexto atual do modo de produção capitalista, que dirige seus reflexos e expansão de acumulação do capital para a educação, principalmente no que diz respeito ao ensino superior (QUEIROZ E CONCEIÇÃO, 2013). Dessa maneira, o EAD passa a ocupar espaço na educação brasileira, visto que é uma modalidade que maximiza a lucratividade do capital, pois além de ser oferecido principalmente no âmbito privado, demanda um baixo custo, pois permite que a instituição de ensino não tenha gastos com estrutura física, manutenção e funcionários, propiciando um grande retorno de capital para os empresários do ramo educacional. Assim, o EAD vem se constituindo em uma das principais estratégias do empresariado para consolidação da privatização da educação, por meio do discurso que essa modalidade de ensino possibilita um acesso maior ao ensino superior.

A mercantilização da educação acarreta a aproximação do público com o privado no interior das Instituições Federais de Ensino superior, possibilitando que as FAPs captem recursos para o desenvolvimento da produção de conhecimento. Essa parceria público/privado é mais uma ação da política neoliberal que faz com que a educação não seja apenas de responsabilidade Estatal, permitindo que o terceiro setor passe a atuar dentro das universidades públicas. Ressalta-se que as FAPs se relacionam com a produção de conhecimento do país, pois vêm desempenhando um papel fundamental na captação de recursos que possibilita o financiamento de bolsas de iniciação científica e de pós-graduação. Porém a existência das FAPs, como terceira via na captação de recursos para as universidades públicas reconfigura o espaço público, visto que ocasiona a descaracterização do público/estatal, uma vez que as relações de propriedade, pública ou privada, passam a pontuar -se pela competitividade e pelo mercado (PEREIRA, 2009). Faz-se necessário apreender esses aspectos para a perspectiva crítica continuar fazendo parte das análises sobre essa articulação no âmbito da educação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De acordo com Santos, Gonçalves e Silva (2016), para atingir os objetivos propostos desta pesquisa, que tem natureza quanti-qualitativa, adota-se um percurso metodológico estruturado em etapas que se desdobram, com coleta sistemática de dados e leituras que referendam o alicerce das análises, com o entendimento de que,

Metodologia constitui o “caminho do pensamento”, segundo Habermas (1987), e constitui uma “prática teórica” pensada, na expressão de Bourdieuem *Êsquisse d’une Théorie de La Pratique* (1972). Isso quer dizer (...), que é diferente pensar a metodologia de uma pesquisa de inspiração funcionalista, ou marxista, ou fenomenológica ou que utilize a abordagem sistêmica. (...). Neste estudo, portanto, teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas (MINAYO, 2010, p. 44-45).

Durante os três anos de execução do plano de trabalho, Fundações Públicas, Pesquisas e Pesquisadores de Serviço Social (BA, SE, AL), a pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro momento da pesquisa consistiu na realização de leituras bibliográficas, com o objetivo de se familiarizar com o objeto de pesquisa estudado, e na realização de mapeamentos dos editais lançados durante os anos de 2014, 2015, 2016 nos sites das fundações Fapesb (Bahia), Fapitec (Sergipe) e Fapeal (Alagoas), com o intuito de quantificar quantos editais foram lançados por cada fundação no respectivo ano. Na segunda etapa da pesquisa a metodologia consistiu na execução de análise dos editais disponíveis nos sites das fundações, que permitiu identificar o foco dos editais lançados, o apoio financeiro e o quantitativo de editais lançados com o direcionamento para a pesquisa. Ressalta-se que a cada ano a pesquisa foi elaborada por diferentes discentes da graduação e pós-graduação sempre supervisionada pela mesma docente.

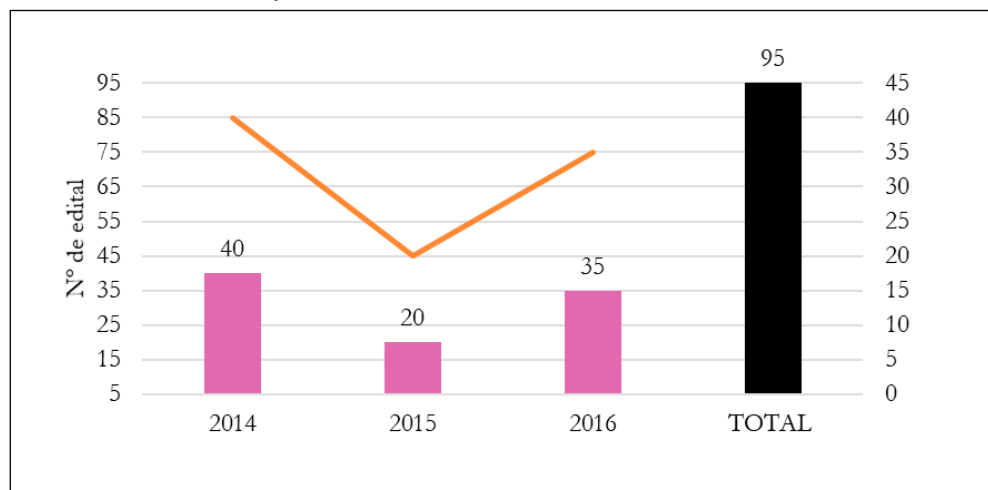
No que concerne ao processo metodológico para a construção do presente artigo foi necessária a realização de leituras bibliográficas mais aprofundadas a respeito da produção de conhecimento e da sua mercantilização com o intuito de fazer uma articulação entre as Fundações de Amparo e a Educação, também foi preciso reler os relatórios finais da pesquisa dos anos de 2014, 2015 e 2016, fazer uma separação dos dados e analisá-los, para chegar aos resultados foi feita a elaboração de gráficos e quadro que articularam os dados obtidos durante esses três anos. Dessa forma, o percurso metodológico

adotado possibilitou uma compreensão do papel que as Fundações de Amparo vêm desempenhando para a produção de conhecimento e quais implicações a existência dessas instituições tem para a educação.

4.1 Resultados e discussões

O gráfico 1 mostra que, no período de 2014 a 2016, as Fundações estatais lançaram 95 editais, conta-se que, no ano de 2014, foram abertos 40 editais, significando um desempenho maior em relação aos anos de 2015 e 2016. Em 2015 houve uma queda de 50% nos lançamentos de editais, em comparação ao ano de 2014, visto que foram lançados apenas 20 editais pelas FAPs. Já no ano de 2016 pode-se observar uma recuperação referente ao ano anterior, pois foram lançados 35 editais, mas se comparado ao ano de 2014 nota-se que o número de editais lançados continua menor. Os dados mostram que existe uma oscilação no número de editais lançados, significando que o fomento à pesquisa é instável, além dos cortes financeiros para a tecnologia devido ao desmonte que a educação brasileira vem vivenciando.

Gráfico 1 - N° de editais lançados em 2014-2016



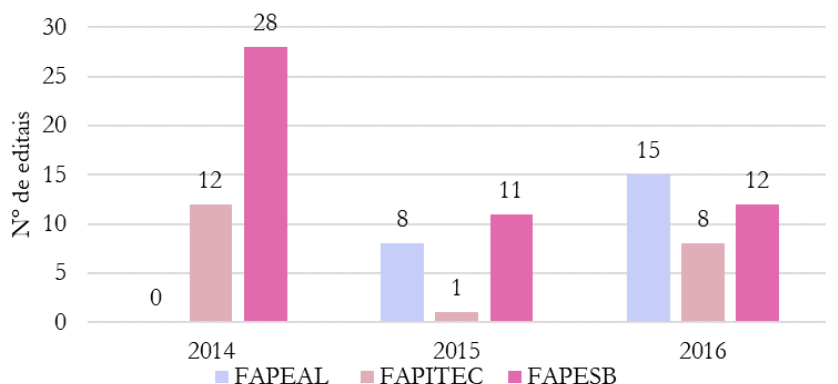
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O gráfico 2 mostra que dos 95 editais abertos, 51 foram lançados pela Fapesb, 21 pela Fapitec e 23 pela Fapeal. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) durante o ano de 2014 lançou 28 editais, no ano de 2015, lançou 11 editais e no ano de 2016 lançou 12 editais. A Fundação

de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec) lançou, no ano de 2014, 12 editais, em 2015, apenas 1 edital e, em 2016, foram lançados 8 editais. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), no ano de 2014, não disponibilizou os editais abertos, sendo assim não foi possível contabilizar dados referente a esse ano. Já, no ano de 2015, lançou 8 editais e, no de 2016, lançou 15 editais.

Durante os anos de 2014-2016, a Fapesb foi a Fundação estatal que mais lançou editais, porém é possível perceber uma diminuição no decorrer desses anos. A Fapitec lançou um número de editais menor em relação a Fapesb e Fapeal, com destaque para o ano de 2015 que lançou apenas 1 edital, a Fapeal, por sua vez, teve um aumento no número de editais lançados no ano de 2016. A oscilação no quantitativo de editais perpassa as três FAPs, evidenciando a diminuição de investimento na produção acadêmica.

Gráfico 2 - Lançamento de editais por fundações - 2014/2-16



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O Quadro 1, a seguir, mostra que, no período de 2014 a 2016, dos 95 editais lançados pelas três Fundações, 42 foram direcionados para a concessão de bolsas, sendo que 11 foram lançados pela Fapeal, 16 pela Fapitec e 15 pela Fapesb. A Fapeal não disponibilizou em seu site os editais lançados no ano de 2014. No ano de 2015, dos oitos editais lançados três foram para concessão de bolsas, já, no ano de 2016, dos quinze editais lançados, oito tinham como finalidade a disponibilização de bolsa. A Fapitec, no ano de 2014, lançou doze editais, porém apenas nove tinham como foco a concessão de bolsa, no ano

de 2015, foi lançado apenas um edital e o mesmo disponibilizava bolsa, já em 2016 foram lançados oito editais, sendo seis direcionados para liberação de bolsas. A Fapesb, por sua vez, no ano de 2014 lançou vinte e oito, sendo que quinze disponibilizaram bolsas, no ano de 2015 foram lançados onze editais, apenas 6 concederam bolsas, e, no ano de 2016, foram lançados doze editais, três disponibilizaram bolsas.

Os quarenta e dois editais concederam bolsas para diversas finalidades, são elas: auxílios teses e dissertações, bolsas para mestrado e doutorado, iniciação científica, através do PIBIC, projetos de pesquisas, premiação para alunos premiados em olimpíadas e bolsas para o desenvolvimento e inovação tecnológica. Ressalta-se que as bolsas para a pós-graduação tiveram maior ênfase, significando que as Fundações estatais durante esses três anos vêm contribuindo para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação e da pesquisa. Entende-se a necessidade de lançar mais editais com concessão de bolsas para a iniciação científica, pois é preciso que os discentes já na graduação comecem a ter contato com a produção de conhecimento. Os editais direcionados a auxílios teses e dissertações têm como objetivo a finalização de teses e dissertações, a exemplo tem-se o Edital 005/2014 lançado pela Fapesb, que tem como finalidade a concessão de 78 bolsas para contribuição na finalização de trabalhos de dissertação (mestrado) ou tese (doutorado) de diversas áreas.

Quadro 1 - Foco: Concessão de bolsas

	2014	2015	2016	TOTAL
FAPEAL	0	3	8	11
FAPITEC	9	1	6	16
FAPESB	6	6	3	15
TOTAL	15	10	1	42

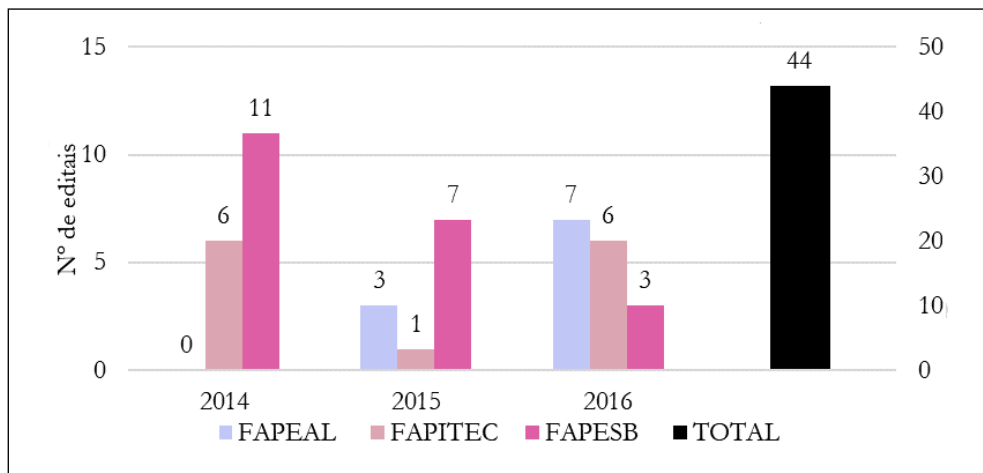
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O gráfico 3 mostra que, durante os três anos analisados, as FAPs lançaram 44 editais direcionados para o incentivo à pesquisa. Ressalta-se que a Fapeal não disponibilizou em seu site dados referentes ao ano de 2014, no ano de 2015, a Fundação lançou 8 editais, sendo que 6 foram direcionados à pesquisa, já no ano de 2016 lançou 15 editais, nos quais 7 tinham o recorte para à pesquisa. A Fapitec no ano de 2014, lançou 12 editais, sendo que 6 se dirigiam à pesquisa, no ano de 2015, lançou apenas 1 editais que estava direcionado à pesquisa, no ano de 2016, lançou 8 editais, sendo que 6 se dirigiam

à pesquisa. A Fapesb, por sua vez, no ano de 2014, lançou 28 editais, nos quais 11 estavam direcionados à pesquisa, no ano de 2015, foram lançados 11 editais, sendo que 7 se dirigiam à pesquisa, no ano de 2016, foram abertos 12 editais, porém apenas 3 estavam direcionados a pesquisas.

Os editais direcionados à pesquisa tinham diversos focos, tais como: apoio a programas de pós-graduação, incentivos a projetos de pesquisas, incentivo a pesquisadores de intercâmbio, auxílio para dissertações e teses e projetos de iniciação científica. O quantitativo de editais direcionados à pesquisa retrata que o incentivo a produção de conhecimento ainda é fragilizado, pois dos 95 editais lançados durante esse período de 3 anos, apenas 44 estavam ligados diretamente ao apoio à pesquisa. Ressalta-se que os demais editais estão, mesmo que de forma indireta, ligados à pesquisa, como é o caso dos editais que estão direcionados ao apoio à organização e participação de eventos científicos, a exemplo tem-se o Edital 003/2016, lançado pela Fapitec, que tem como finalidade incentivar a organização de eventos científicos com o intuito de ampliar a divulgação dos resultados de pesquisas realizadas pelas Instituições de Ensino Superior do estado de Sergipe.

Gráfico 3 - Número de editais direcionados ao incentivo à pesquisa - 2014/2016



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No que se refere aos recursos destinados por meio dos editais durante os três anos, será destacado para exemplificar os editais do ano de 2016, pois nos anos de 2014 e 2015 obteve-se dificuldade em analisar os recursos destinados, entre outras razões, porque alguns não estavam disponíveis. Ao longo dos três anos foi observada uma variação de recursos a depender do objetivo

do Edital, aonde o mínimo foi de R\$30.000,00 (trinta mil reais) e o máximo acima de R\$ 6.000.000,00 (seis milhões). Por exemplo, o Edital 01/2016/Fapitec disponibilizou o total de R\$ 5.018.800,00 (cinco milhões dezoito mil e oitocentos reais), tendo por finalidade o estímulo e apoio aos programas de pós-graduação (PRUDÊNCIO; CARVALHO, 2020).

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - Fapeal, no ano de 2016, lançou 15 editais, sendo que o Edital 01/2016 - Programa Especial de bolsas de pós-graduação acordo de cooperação técnica Capes/Fapeal, teve o menor valor em recursos totalizando R\$ 39.000,00 (trinta e nove mil reais), objetivando a concessão de 26 bolsas para mestrado cada uma no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais, já o Edital 14/2016 - Apoio a Pesquisas PPGs: Ciências Exatas e da Terra - Ciências Biológicas – Engenharias - Ciências da Saúde - Ciências Agrárias, foi o que apresentou o maior valor em recursos destinando R\$ 200.000.000, 00 (dois milhões de reais) para a realização de pesquisas. (PRUDÊNCIO, CARVALHO, GONÇALVES, 2020).

A Fapitec no mesmo ano lançou 8 editais, sendo que o Edital 06/2016 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR) teve menor concessão de recursos financeiro destinando R\$16.000, 00 (dezesesseis mil reais), e o maior valor encontrado foi no edital 010/2016 – Programa de Estímulo a Mobilidade ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-graduação em Instituições de Ensino Superior de Sergipe (PROMOB), que destinou R\$ 6.600.000, 00 (seis milhões e seiscentos mil reais) (PRUDÊNCIO, CARVALHO, GONÇALVES, 2020).

A Fapesb no mesmo ano lançou 12 editais, o Edital 013/2016 – Programa de Popularização da Ciência e Tecnologia: edital de estímulo à pesquisa para alunos premiados na olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas - regional Bahia, foi o edital com o menor valor em recursos financeiros, destinando R\$ 75.000,00 (setenta e cinco mil reais), o maior valor detectado foi no Edital 08/2016 - Seleção de Propostas no Âmbito do Programa de Apoio à Pesquisa na Empresa/Bahia Inovação Modalidade Subvenção Econômica – PAPPE INTEGRAÇÃO, que obteve R\$ 21.000.000,00 (vinte e um milhões de reais) em recursos financeiros.

Nota-se que as maiores quantias em recursos, com exceção do Edital 08/2016 lançado pela Fapesb, são geralmente destinadas aos editais voltados para o estímulo ao aumento da efetividade dos programas de pós-graduação e para a concessão de bolsas para mestrado e doutorado, e aos que são ligados ao estímulo à tecnologia e inovação, de forma direta.

A partir desses dados é possível afirmar que as Fundações de Amparo vêm dando maior destaque para o fomento à produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação, pois no que diz respeito ao apoio à pesquisa na graduação, as Fundações de Amparo não vêm concedendo grandes investimentos, a exemplo do Edital 06/2016 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR). Ressalta-se o apoio da FAPITEC à consolidação de programas de pós-graduação em Sergipe. Nessa perspectiva, um exemplo é o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) que, por duas vezes, teve aprovação de propostas submetidas aos editais dessa fundação. Foram dois editais destinados a “Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe (PROEF)”, o primeiro foi o Edital n.º 09/2013/CAPES/FAPITEC/SE e o segundo, o Edital n.º 11/2016/CAPES/FAPITEC/SE. Os recursos de ambos os editais possibilitaram, entre outras atividades, a participação, com apresentação de trabalhos, de docentes e discentes em eventos científicos nacionais e internacionais, a elaboração de doze Coletâneas que priorizaram a publicação de artigos vinculados às dissertações¹.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu na apresentação do resultado final de uma pesquisa que se desenvolveu entre os anos de 2014, 2015 e 2016 e está inserida no plano de trabalho “Pesquisas e pesquisadores em Serviço Social vinculados as fundações públicas em Bahia, Sergipe e Alagoas”. O artigo teve como objetivo analisar os dados obtidos durante esses três anos de pesquisa com a finalidade de refletir a respeito da contribuição das Fundações de Amparo para o desenvolvimento científico e quais implicações a sua existência traz para a educação pública brasileira. Por meio dos resultados obtidos foi possível perceber que as três Fundações Fapitec, Fapesb e Fapeal vêm lançando editais com diversos focos, que variam desde a organização e participação de eventos a bolsas para programas de pós-graduação, porém ficou evidente que o número de lançamento de editais vem regredindo ao longo dos três anos e que as maiores quantias em recursos destinados por meios

¹ As Coletâneas do PROSS indicam na “Apresentação” a origem dos recursos, isto é, os Editais que possibilitaram o financiamento. Ademais, no dia 09 de julho de 2020, às 14:30 horas, através do Canal do YouTube TV UFS, link [youtube.com/ufsoficial](https://www.youtube.com/ufsoficial), foi realizado o lançamento de 4 Coletâneas com recursos do Edital CAPES/FAPITEC/SE, n.º 11/2016. O informe também tem como subsídio o sorteio das Coletâneas anteriores, entre os participantes dos eventos presenciais, antes da pandemia, do PROSS e do GEPSSO.

dos editais são para os programas de pós-graduação e para o avanço a tecnologia de forma de direta.

Os dados mostram um movimento contraditório ao longo desses três anos, pois, ao passo que as Fundações de Amparo vêm auxiliando para o desenvolvimento do conhecimento científico e para a contribuição do mesmo, vem se instaurando um desmonte no financiamento da educação, principalmente no ensino superior, ofertado pelas universidades federais, assim, percebe-se uma intensificação do projeto de privatização e mercantilização do conhecimento que afeta a oferta de ensino público gratuito e de qualidade.

A diminuição dos lançamentos de editais durante esses três anos atrelado ao desmonte da educação pública brasileira está associado a lógica de acumulação do capital. Em se tratando da oferta de recursos financeiros maior para os editais que estão ligados a inovação tecnológica de forma direta tem-se a reflexão de que como a evolução da sociedade e do modo de produção capitalista, em que o lucro é visado em todas as áreas, o conhecimento também passa a ser tratado como meio para se produzir mais capital, fazendo com que os investimentos sejam prioritariamente vinculados às áreas que dão respostas mais rápidas para a reprodução de lucros, evidenciando a mercantilização do conhecimento.

Nota-se uma fragilidade no lançamento de editais ligados diretamente a execução de pesquisa, pois durante os três anos, dos 95 editais lançados, apenas 44 editais foram lançados com o objetivo de incentivar a pesquisa. Assim, conclui-se a necessidade de editais que fomentem a pesquisa nas Instituições Federais de Ensino Superior, pois é a partir da produção de conhecimento que os IFES se desenvolvem, possibilitando o ensino gratuito e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial às docentes que coordenam os planos de pesquisa “Pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios a formulação de políticas”, aprovada no Edital Universal MCTI/ CNPq 01/2016, e a todas discentes de graduação e pós-graduação que contribuíram para o desenvolvimento do plano que fundamenta esse artigo.

REFERÊNCIAS

- ANDES-SN. **Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (LEI 13.243/2016)**: riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Brasília (DF), 2017.
- BOSSARD II, L. C. H. **As Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior**: Uma Análise Conceitual e Histórica. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Direitos Difusos e Coletivos, Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza, em convênio com a Escola Superior do Ministério Público, Fortaleza, 2009.
- FORTUNA, S. L. de A, GUEDES, O. de S. A produção do conhecimento e o projeto éticopolítico do Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 1, p. 34-42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p25>.
- MINAYO, M. C. **Desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.
- OLIVEIRA, A. G. de; CINTRA, L. P. O papel das Fundações de Apoio na Gestão de Projetos para o Desenvolvimento das Atividades dos Institutos de Ciência e Tecnologia (ICTs). In: FARIA, Adriana Ferreira de et al. (Orgs.). **Marco Regulatório em Ciência Tecnologia e Inovação**: texto e contexto da lei nº13.243/2016. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2018.
- ORTEGA, L. M. Programa Empreendedorismo-Escola: influenciando a Universidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 7, n. 1., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.13059/racef.v7i1.189>.
- PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 12, n. 2, p. 268-277, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>.
- PRUDÊNCIO, W. T. L., CARVALHO, R. V. S, GONÇALVES, M. da C. V. Fundações Públicas, pesquisas e pesquisadores em Serviço Social (BA, SE, AL). In: **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – (EDUCON)**. V. XIV, n. 10., 2020.
- PRUDÊNCIO, W. T. L., CARVALHO, R. V. **Fundações Públicas, Pesquisas e Pesquisadores de Serviço Social em 2016 (BA, SE, AL)**. Relatório Parcial PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe. 2020.
- QUEIROZ, V. de; CONCEIÇÃO, T. F. F. O ensino a distância na educação superior brasileira: democratização ou mercantilização? In: **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 2013.
- SANTOS, V.N.; GONÇALVES, M.C.V.; SILVA, N.L. **Pesquisa e pesquisadores**

em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios a formulação de políticas. (projeto pesquisa aprovado no Edital Universal MCTI/CNPq 01/2016).

Sites consultados:


Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Disponível em: <http://fapeal.br/pesquisador/editais/>.


Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/>.

Fundação de Amparo à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe. Disponível em: <https://fapitec.se.gov.br/>.

21 *Pós-Graduação em Serviço Social, Pesquisa, Produção de Conhecimento: análise de dissertações*


Ana Carolyna Ribeiro Sales


 <https://orcid.org/0000-0003-0502-4979>


 Discente / bolsista PIBIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 carolynaribeiro-sales@gmail.com


Marcelo Santos do Nascimento

 <https://orcid.org/0000-0001-8322-5376>

 Discente / bolsista PIBIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 marcelo123aju@gmail.com

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

 <http://orcid.org/0000-0003-3902-3990>

 Doutora em Serviço Social, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

 licavasconcelos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A proposta consiste em analisar a produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) a partir das dissertações defendidas no período de 2013 a 2018. Tem como subsídios os resultados da pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2015 com apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A cada ano a coordenadora da pesquisa submete ao Edital/COPES/POSGRAP/UFS¹ um novo projeto para analisar as dissertações do ano anterior com a intenção de identificar os principais temas, objetos de pesquisa, aspectos teóricos-metodológicos e sua contribuição para o arcabouço teórico da profissão.

Ressalta-se que a estratégia de recorrer aos editais de iniciação científica tem se tornado em um espaço de formação de estudantes de graduação vez que oportuniza a participação no processo de pesquisa a cada ano, além de inserir orientandos de pós-graduação da coordenadora. Ademais, está presente a intenção de dar um panorama sobre a produção de conhecimentos no PROSS/UFS e com isso suscitar novas pesquisas para aprofundar as temáticas mais recorrentes nas dissertações, bem como identificar qual a contribuição do programa no âmbito da área de conhecimento do qual integra. O espaço de um curso de pós-graduação fomenta a realização de pesquisas que são disponibilizadas para um público que está além do mundo acadêmico podendo, dessa forma, desencadear motivações para novas pesquisas, bem como subsidiar o exercício e a formação profissional. Entre os objetivos são destacados, no âmbito desse artigo, a identificação das temáticas mais recorrentes, assim como a relação dos objetos de estudo com as linhas de pesquisa.

O contexto histórico, as conjunturas econômica, política e social serão considerados na análise dos resultados diante da dinamicidade do conhecimento e do surgimento de novas demandas oriundas do concreto. O conhecimento é oriundo de um processo de apreensão da realidade envolvendo um sujeito que pretende conhecer algo e um objeto que será conhecido. Em cada momento histórico são observadas tendências e formas de abordagem que assumem a hegemonia do conhecimento a partir da relação entre o sujeito

¹ Anualmente a Coordenação de Pesquisa (COPES), vinculada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), lança Edital para docentes que atendam aos critérios estabelecidos concorrerem às bolsas do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

que pretende conhecer e o objeto a ser conhecido. Tonet (2013, p. 13-15) esclarece que a problemática do conhecimento se resume, em seus termos mais essenciais, à relação entre um sujeito e um objeto. O peso do conhecimento pode estar no sujeito ou no objeto, gerando perspectivas distintas. Segundo Tonet (2013, p. 15), a produção do conhecimento, tendo como parâmetro a abordagem crítica no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais “que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições”.

O trabalho tem a pretensão de contribuir com dados acerca do conteúdo da produção de conhecimentos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, como também evidenciar a importância da pesquisa para a profissão. Para tal, foi estruturado em dois itens, além da introdução e das considerações finais. Um, abordando a pós-graduação, incentivando a produção de conhecimentos a partir da pesquisa; e outro focalizando os principais resultados obtidos.

2 PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A PARTIR DO SERVIÇO SOCIAL

A partir dos anos 1990, no Brasil, houve um avanço expressivo na expansão dos cursos de Pós-Graduação, principalmente no âmbito das ciências humanas e das ciências sociais aplicadas, incluindo aí o Serviço Social. Os cursos dessas áreas, em geral, são constituídos a partir da aglutinação de docentes, discentes, pesquisadores direcionados à produção de conhecimento em torno de temas pautados nos direitos sociais, processos de trabalhos, políticas sociais e cidadania.

Ademais, segundo Mathis et al. (2017, p. 218),

o avanço do Serviço Social brasileiro em termos de pesquisa e de Pós-Graduação acompanha o debate nacional sobre formação e exercício profissional, particularmente suscitado pela ABEPSS e conjunto CFESS/CRESS. A ABEPSS tem-se mantido como o espaço privilegiado de debate da formação profissional do Assistente Social. A tendência teórico-metodológica da formação orientada por essas entidades tem sido a ratificação da teoria marxista e do método dialético como núcleo fundante da apreensão das manifestações da questão social, bem como da necessidade de resposta na prática profissional orientadas pelo mé-

todo dialético e operacionalizadas nas metodologias (instrumentos e técnicas) que devem corresponder ao espaço sócio-ocupacional do Assistente Social.

Para além disso, outro subsídio importante para a produção de conhecimento em Serviço Social é a direção social subjacente à formação e exercício profissional que preconiza a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativo, de acordo com as diretrizes curriculares do curso. A pesquisa é constituinte e constitutiva desse conhecimento, balizado na ação interventiva e em sua inserção histórica e cultural da profissão. Dito isto, a pesquisa é um importante instrumento investigativo, tendo por finalidade desmistificar a realidade social, buscando a essência para não ficar na aparência, além de propor um suporte para uma formação crítica, reflexiva e comprometida com os interesses das classes. Ademais, o desenvolvimento da Pós-Graduação em Serviço Social teve uma importante contribuição advinda do processo de renovação da profissão que “significou, por si só, a convalidação[...] do campo do serviço social como área de estudo e pesquisa” (SPOSATI, 2007, p. 17).

É consenso na literatura do Serviço Social que a maturidade intelectual da profissão ganhou visibilidade a partir dos cursos de pós-graduação na área. Os primeiros cursos de pós-graduação em Serviço Social surgiram em São Paulo e Rio de Janeiro, em 1972. A partir da década de 1970 há a expansão de mais quatro cursos de mestrado, contemplando o sudeste e outras regiões (sul e nordeste) do país. São eles, o curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1976, na região sudeste; o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 1977, na região sul e dois, na região nordeste, sendo um na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 1978, e o outro, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1979. O primeiro doutorado é criado, em 1981, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sendo o primeiro da América Latina (Documento de Área 2013 da CAPES).

Mas, é a partir da década de 1990 que ocorre expressiva expansão dos programas de pós-graduação com a implantação de mais 26 programas de acordo com o “Documento de Área 2013”, que retrata a Avaliação Trienal 2013². Nesse período de 1990 a 1999, foram implantados seis programas; de

2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Diretoria de Avaliação – “Documento de Área 2013” envolvendo os anos de 2010, 2011 e 2012.

2000 a 2009, quinze; e entre 2010 a 2012, cinco, totalizando 31 programas de pós-graduação. É nesse último período que é aprovado o PROSS/ UFS. O “Relatório de Avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017”³ identifica 34 programas de pós-graduação na área 32 da CAPES, sendo 34 cursos de mestrado e 18 cursos de doutorado. Entretanto, no final de 2018, foram aprovados mais dois mestrados, sendo um vinculado à Universidade Federal da Bahia; e o outro à Universidade Federal do Recôncavo Baiano. (GONÇALVES, 2020). De acordo com consulta à página da CAPES, em 21 de novembro de 2020,⁴ atualmente a área conta com 36 programas de pós-graduação, sendo que 16 programas ofertam somente cursos de mestrados; e 20 programas ofertam mestrado e doutorado. No total são 56 cursos de pós-graduação existentes nas diferentes regiões do território brasileiro, sendo 36 mestrados e 20 doutorados.

A pesquisa é parte intrínseca da profissão, ao passo que permite ultrapassar a perspectiva teoricista e pragmática, como também possui um papel fundamental na articulação de saberes que possibilitam desenvolver estratégias para enfrentar a realidade, articuladas às competências profissionais. De acordo com Guerra (2009), no âmbito das competências teórico-metodológicas, a pesquisa desenvolve a compreensão da profissão numa perspectiva de totalidade. No tocante às competências políticas, a pesquisa possibilita a compreensão do significado social e político das requisições e respostas profissionais. Já no nível das competências técnico-operativas, a pesquisa desempenha a função de preparar o profissional para responder as demandas de forma crítica. Assim, a dimensão investigativa deve perpassar tanto a formação profissional, no âmbito da graduação e pós-graduação, como também deve fazer parte da intervenção profissional.

É importante pontuar a constituição e consolidação dos grupos de pesquisa no contexto dos cursos de graduação e pós-graduação para subsidiar, complementar e ampliar a formação e o exercício profissional. Os grupos de pesquisa são espaços que integram docentes e discentes da graduação e pós-graduação, além de profissionais e pesquisadores, em torno de temáticas e linhas de pesquisas, objetivando desenvolver pesquisa científica. Eles possibilitam a articulação entre ensino, pesquisa/ orientação e extensão, observando o projeto pedagógico do curso. No caso do Serviço Social pode-se dizer

3 Relatório de autoria da coordenação da área 32.

4 <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=32&areaConhecimento=61000000>. Acesso em 21/11/2020.

que estão em consonância com a direção social hegemônica do projeto ético político profissional. Quando os grupos de pesquisa estão em funcionamento, contribuem para a consolidação da pesquisa do curso e para a produção de conhecimento, através de dissertações, trabalhos de conclusão de curso, relatórios de iniciação científica que subsidiam a elaboração de artigos, capítulos de livros, trabalhos completos para eventos científicos.

No âmbito da graduação e da pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe há os seguintes grupos, todos cadastrados na plataforma do CNPq. São eles: a) Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO); b) Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Questão Social e Movimentos Sociais (GETEQ); c) Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas (GEPEM); d) Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde (GEPS).

Esses grupos têm vínculos com as linhas de pesquisa e área de concentração do PROSS/UFS, contribuindo para consolidação do Programa. É relevante enfatizar que esses grupos têm desenvolvido atividades de extensão, fundamentadas nas pesquisas realizadas, como por exemplo, ciclos de debates, cursos temáticos e outras atividades, ofertadas através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFS possibilitando a divulgação e socialização do conhecimento junto a outras pessoas que não estão na universidade.

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe foi aprovado pela CAPES em 2011, em nível de Mestrado Acadêmico, mas as defesas das dissertações iniciaram em 2013, dois anos após o início do curso. Tem como área de concentração “Política Social e Serviço Social” e duas linhas de pesquisa, “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” e “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”. Atualmente, o corpo docente do Programa é formado por 12 membros, sendo 9 do quadro permanente e 2 do quadro de colaboradores⁵. Deste corpo, sete docentes possuem doutorado em Serviço Social, quatro em Educação e uma em saúde Coletiva.

De acordo com a Resolução nº 43/2010/CONEPE/UFS, o ingresso de discentes regulares no PROSS é feito por meio de processo seletivo, o qual é composto por duas etapas: uma de natureza eliminatória, que consiste na

5 A designação das categorias de docentes que compõem os programas de pós-graduação é determinada pela Portaria nº 81, de 03 de junho de 2016, Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/CAPES).

realização de prova escrita e análise e defesa do projeto de pesquisa, e outra de natureza classificatória, na qual é realizada defesa do projeto, análise do currículo. Além disso, o Programa semestralmente oferece vagas, por meio de Edital, para disciplinas optativas da estrutura curricular. A seleção é feita por uma comissão com base na análise do currículo, é exigido que o aluno tenha graduação em Serviço Social ou áreas afins. Anualmente, o Programa oferta 12 vagas para alunos efetivos, enquanto o número de vagas para alunos especiais apresenta variações.

Através de acesso ao portal eletrônico do PROSS, constatou-se que as primeiras dissertações foram apresentadas a partir de setembro de 2013, totalizando, até 10 de dezembro de 2020, 79 dissertações defendidas, sendo oito em 2013, quatorze, em 2014, nove em 2015, onze, em 2016, seis, em 2017, doze, em 2018, dez em 2019 e nove em 2020. Ressalta-se que as dissertações de 2019 e 2020 não serão objeto da análise desse artigo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DEBATE

A proposta de pesquisa apresentada é classificada, de acordo com Gil (1995, p. 45), como exploratória, considerando o critério “objetivos”. Este tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema e possibilita a construção de hipóteses e novas pesquisas. Do ponto de vista do critério “procedimento técnico”, ou seja, da fonte utilizada, ela pode ser considerada uma pesquisa documental. Segundo Gil (1995, p.51), este tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

De acordo com o projeto de pesquisa apresentado por Gonçalves (2019), a análise da produção de conhecimento a partir das dissertações tem como fundamento a abordagem metodológica baseada na teoria social de Marx. Nesta perspectiva, o objeto de pesquisa foi compreendido enquanto uma totalidade que exige mediações entre o singular, o particular e o universal.

Durante o período de realização da pesquisa, o(a) discente participa de reuniões periódicas com a orientadora, visando à definição dos procedimentos a serem adotados, à apropriação da temática através do debate de textos e da perspectiva metodológica, para a apreensão do fenômeno e interpretação das singularidades que permeiam o plano de trabalho ao qual está vinculado/a. Outra atividade obrigatória do/a bolsista é a participação nas atividades promovidas pelo “Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamen-

tos, Formação em Serviço Social e Política Social” - GEPSSO, cadastrado na plataforma do CNPq.

A pesquisa envolveu os seguintes procedimentos técnicos-metodológicos: 1) Pesquisa bibliográfica, relacionada ao tema produção do conhecimento, através de livros, artigos científicos, revistas, periódicos e via internet, para um maior embasamento teórico da proposta; 2) Identificação das dissertações através de uma ficha técnica contendo dados relativos ao título, autor, ano de defesa, linha de pesquisa e temática; 3) Elaboração de resumos das dissertações identificadas de acordo com a ficha; 4) Tabulação dos dados; 5) Análise e interpretação.

Assim, a aproximação com o objeto de estudo, inicialmente foi realizada através de pesquisa bibliográfica relacionada às temáticas da produção de conhecimentos e da pesquisa. Foram utilizados artigos científicos e livros de autores, tais como, Marilena Chauí, Antônio Carlos Gil, Ivo Tonet, além de autores que realizam essa reflexão no campo do Serviço Social, como Aldaísa Sposati, Jussara Ayres Bourguignon, José Paulo Netto, entre outros. Ademais, os relatórios de pesquisa dos projetos anteriores também subsidiaram a análise dos dados.

As dissertações foram as fontes principais da pesquisa documental. O acesso a elas ocorreu através do endereço eletrônico do Programa, onde estão disponíveis em formato PDF. No recorte temporal estabelecido (2013 – 2018), foram encontradas 60 dissertações, as quais foram analisadas mediante roteiro. A classificação das dissertações nas linhas de pesquisas teve como parâmetro a inserção das orientadoras. Feito esse levantamento, foram lidos os títulos, resumos e introduções das dissertações, de modo a identificar, entre outros itens, a temática, o vínculo com a linha de pesquisa, tipo de pesquisa, procedimentos teóricos-metodológicos adotados, principais fundamentos.

A análise se realizou dentro de uma abordagem sócio-histórica, procurando fazer a articulação entre as informações, o contexto sócio-histórico. Foi priorizada a perspectiva dialética por possibilitar a apreensão do conjunto dos movimentos interrelacionais dentro de uma realidade concreta, as contradições, as relações do particular com a totalidade. A análise dos dados ocorreu durante todo o processo de pesquisa, mas atenção especial foi dada durante a fase de elaboração dos relatórios (parcial e final), produtos da pesquisa para estabelecer o confronto do teórico com o empírico, buscando indicar sugestões que pudessem enriquecer a formação profissional.

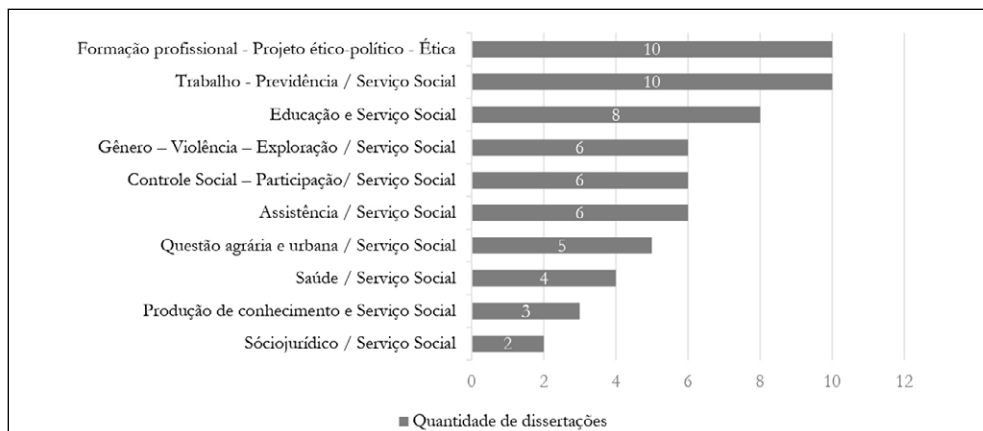
Quadro 1 – Dissertações Defendidas por Linha de Pesquisa: 2013-2018

ANO	Nº dissertações “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”	Nº dissertações “Políticas sociais, Movimentos sociais e Serviço Social”	Total defendidas
2013	05	03	08
2014	07	07	14
2015	05	04	09
2016	07	04	11
2017	01	05	06
2018	07	05	12
TOTAL	32	28	60

Fonte: Elaborado pelo Grupo de pesquisa.

Conforme o Quadro I, a linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” tem um maior quantitativo de dissertações defendidas, num total de 32 dissertações, no entanto, essa diferença é pouco expressiva, pois a linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” segue logo atrás, com 28 dissertações. Constatou-se que o número de dissertações defendidas por ano no PROSS apresenta um crescimento logo após o início das defesas, em 2013. Nos anos de 2015 e 2017 há uma diminuição. Este dado pode ser decorrente, entre outros fatores, do não preenchimento de vagas e/ou o desligamento de discente. Em geral, o Programa mantém a mesma média de dissertações defendidas ao longo dos anos.

É pertinente dizer que, a partir da análise dos dados, as dissertações estão vinculadas à área de concentração, focalizando temas transversais às duas linhas de pesquisa, tais como: saúde, educação, assistência social, assistência estudantil, sociojurídico, trabalho, violência, formação profissional e projeto ético político. No Gráfico 1, encontram-se esquematizados os grandes temas encontrados nas dissertações que integram as duas linhas de pesquisa do PROSS, e seus respectivos quantitativos.

Gráfico 1 – Temas De Dissertações Defendidas no PROSS/UFS (2013-2018)

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base no Gráfico 1, percebe-se duas temáticas predominantes, cada uma com dez dissertações defendidas durante o período de análise. A primeira, “Formação profissional/Projeto ético-político/Ética, aparece em três dissertações de 2014, duas de 2015, três de 2016 e duas de 2018. Os títulos desses estudos são,

- Estágio supervisionado em Serviço Social: uma discussão acerca da ética profissional;
- Formação profissional e mercado de trabalho do Serviço Social: uma análise dos egressos da EaD em Paulo Afonso/BA;
- Desafios ao projeto ético político profissional do Serviço Social no âmbito da Seguridade Social: respostas ao conjunto CFESS/CRESS;
- Serviço Social, Projeto Ético Político e Participação dos usuários nos centros de Atenção Psicossocial de Aracaju/SE;
- A formação Profissional do Assistente Social na residência multiprofissional em saúde do HU/UFS;
- A autoimagem produzida pelos assistentes sociais que desenvolveram atividades de gestão nas unidades de saúde família – USF do município de Aracaju/SE;
- A ética no trabalho do assistente social: uma análise das particularidades das denúncias em Sergipe;
- A noção de competência no Serviço Social;
- Transversalidade da dimensão na formação profissional: análise dos projetos políticos-pedagógicos;
- Projeto ético-político do Serviço Social: materialização na saúde no município de Aracaju/SE.

A segunda temática “Trabalho/Previdência/ Serviço Social” está presente em dez dissertações. Constatou-se que o tema esteve em pelo menos uma dissertação no período de 2013 a 2018, mas foi mais recorrente em 2017, aparecendo em quatro dissertações. São elas,

- Atividade docente no capitalismo: uma análise da produção acadêmica a partir da categoria trabalho;
- Trabalhadores ambulantes/camelô no centro de Aracaju: trabalho, precarização e (des) proteção previdenciária;
- Significado sócio-histórico da luta pela jornada de trabalho de 30 horas semanais para o Assistente Social Brasileiro;
- Categoria trabalho na formação em Serviço Social na perspectiva de discentes de cursos presenciais em Sergipe;
- Serviço Social na previdência: um estudo a partir da produção na área (2010-2014);
- A reestruturação do Serviço Social do Instituto Nacional do Seguro Social em Sergipe no período de 1998-2003;
- As relações de trabalho e de gênero na percepção dos profissionais que atuam no CAPs AD no município de Aracaju;
- O enfrentamento do trabalho precarizado na agenda sindical de assistentes sociais;
- As condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar em Alagoas e os mecanismos de fiscalização dos direitos trabalhistas;
- Os sistemas de informação no Serviço Social: reforço da racionalidade formal-abstrata no exercício profissional dos/as assistentes sociais.

A temática “Educação e Serviço Social” aparece no objeto de pesquisa de oito dissertações, das quais quatro foram defendidas no ano de 2013. Vale ressaltar que o tema só aparece em dissertações de 2013, 2014 e 2018, indicando um hiato entre o período de 2015-2017. Os títulos das dissertações são,

- Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho;
- Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe;
- A Assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior público no Brasil: Um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES;
- Expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal;

- Serviço Social na educação: a intersetorialidade no exercício profissional do Assistente Social no IFBA;
- O exercício profissional do Assistente Social na política de educação em Aracaju/Se: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais;
- Modalidade EAD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social;
- Análise do exercício profissional do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Sergipe.

O tema “Gênero/Violência/Exploração/ Serviço Social” foi identificado em seis dissertações do Programa e se destacou em 2014 e 2016, com duas pesquisas respectivamente, uma em 2013 e uma em 2015. Observou-se que essa temática não esteve presente nas produções de 2017 e 2018. As dissertações encontradas possuem os seguintes títulos,

- Prostituição feminina: uma análise a partir da categoria trabalho e gênero;
- Permanência e mudanças: uma análise sobre a efetividade da Lei Maria da Penha a partir da experiência dos profissionais do Centro de Referência de Atendimento à Mulher em situação de violência de Tobias Barreto/SE;
- A violência doméstica contra mulher na experiência da equipe de trabalho da 6ª Delegacia em São Cristóvão/SE;
- Representações de Gestores e Profissionais da Rede de Enfrentamento ao tráfico de pessoas com fins de exploração sexual em Sergipe;
- Violência de gênero: uma análise da rede de atendimento à mulher;
- A Rede de Proteção Social e o enfrentamento à violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Também há seis dissertações relacionadas à temática “Controle Social/ Participação/ Serviço Social”. Estas são predominantemente de 2018, com a produção de três dissertações, enquanto os anos de 2014, 2015 e 2016 tiveram somente uma. As pesquisas são intituladas,

- A atuação do Assistente Social no planejamento e gestão das políticas de assistência e saúde no município de Aracaju – SE;
- A Sociedade Civil nos Conselhos de Políticas Públicas no Âmbito da Assistência Social no Município de Estância/SE;

- Participação social, movimentos sociais e desenvolvimento territorial no Colegiado do Alto Sertão Sergipano;
- Participação social e modelos de gestão: o caso do Conselho Nacional de Saúde;
- Desafios da participação da mulher no Conselho Estadual de Saúde em Alagoas;
- Função pedagógica e controle democrático: o Serviço Social em municípios do território de Identidade Recôncavo/BA.

A temática “Assistência / Serviço Social” fez-se presente em seis dissertações, das quais três foram de 2014, duas de 2015 e uma de 2016. São estas,

- Centralidade às avessas: o lugar da Assistência Social na proteção social brasileira;
- Programas complementares do bolsa família como foco na geração de renda: uma análise de sua operacionalização nos CRAS de Aracaju – SE;
- O Serviço Social e os direitos dos adolescentes: análise das medidas socioeducativa de meio aberto em Aracaju-SE e Fortaleza-CE;
- A Atuação Profissional do Assistente Social na Execução da Medida Socioeducativa de Internação no Estado de Sergipe;
- Os Programas de Transferência de Renda no Governo Dilma Rousseff: uma análise a partir do Plano Brasil sem Miséria;
- Vigilância socioassistencial: instrumentos normativos legais e a implantação no processo de materialização do SUAS.

O tema “Questão agrária / Questão urbana/ Meio ambiente/ Serviço Social” foi apresentado em cinco produções. De 2014 a 2016 apareceu em uma dissertação por ano, enquanto no ano de 2017 foi identificado em dois estudos. As dissertações têm como títulos,

- Questão agrária e “questão social”: mediações do caso brasileiro;
- Elementos para a análise dos fundamentos ideo-teóricos da política nacional do meio ambiente;
- Direito à cidade: respostas do Estado em torno da moradia e sua função social;
- Decifrando o enigma: a pobreza na raiz da financeirização e a mediação do agroamigo no rural do município de Arapiraca-AL;
- A reforma agrária no Governo Dilma.

A temática “Saúde/ Serviço Social” foi identificada em quatro dissertações, uma em 2013, uma em 2015, e duas em 2018, a saber,

- Novas determinações do capital na saúde brasileira: A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares em questão;
- O acesso e a proteção do conhecimento tradicional associado no âmbito da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicas (PNPMF): um estudo de seus determinantes e contradições no contexto do novo imperialismo;
- Os serviços de saúde pela população em situação de rua: um estudo no Centro Pop/Aracaju;
- Tensão, limites e possibilidades: Assistentes Sociais no cotidiano do Programa de Tratamento Fora do Domicílio na região de saúde de Alagoinhas.

A temática “Produção de conhecimento e Serviço Social” está presente em três dissertações, das quais uma foi produzida em 2016 e duas em 2018. São elas,

- A produção do conhecimento do Serviço Social: para além da academia;
- A era Lula e suas interpretações no interior do Serviço Social;
- Determinantes do silenciamento da questão étnico-racial no Serviço Social brasileiro.

O tema que menos apresenta recorrência nos trabalhos é o campo sócio jurídico, apenas com duas dissertações, intituladas “Intersetorialidade no campo sócio-jurídico” e “O Serviço Social no campo sócio-jurídico: requisições conservadoras e implicações para o projeto ético-político profissional”, defendidas em 2014 e 2016, respectivamente.

Vale ressaltar que o maior quantitativo de dissertações defendidas na linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” está ligado à formação e exercício profissional. Nessa direção é relevante mencionar que as produções relacionadas à linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” estão mais voltadas para analisar os fundamentos da política social e sua relação com o Serviço Social, assim como contemplar os movimentos sociais.

Quadro II: Temáticas Dissertações Defendidas (2013-2018) - Linhas de Pesquisa

Nº Ordem	Temáticas	Linha 01	Linha 02	Total
01	Formação Profissional – Projeto ético-político – Ética / Serviço Social	07	03	10
02	Trabalho – Previdência / Serviço Social	05	05	10
03	Educação - Serviço Social	06	02	08
04	Gênero – Violência – Exploração/ Serviço Social	02	04	06
05	Controle Social – Participação – Gestão de Políticas / Serviço Social	02	04	06
06	Assistência - Serviço Social	03	03	06
07	Questão agrária – Questão Urbana – Meio Ambiente / Serviço Social	01	04	05
08	Saúde / Serviço Social	02	02	04
09	Produção de conhecimento e Serviço Social / Serviço Social	03	-	04
10	Sociojurídico / Serviço Social	01	01	02
TOTAL		34	26	60

Fonte: Elaborado pelos autores.

Linha 01: Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social

Linha 02: Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social

A partir do Quadro 2, é notório que as temáticas são comuns às duas linhas de pesquisa, com exceção do tema produção de conhecimento, que não apresenta nenhuma dissertação na Linha 2. No entanto, embora façam parte de uma mesma temática, esses estudos possuem focos distintos.

Observa-se que a preocupação com a temática “Formação profissional/ Projeto ético-político/Ética está presente majoritariamente nas pesquisas da linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”, com sete dissertações, o que demonstra consonância com a proposta da linha de pesquisa. Na Linha 1, foram realizadas investigações com os seguintes focos: a ética profissional no estágio supervisionado; os egressos do ensino EaD; os desafios do projeto ético-político profissional no âmbito da seguridade social; a autoimagem produzida pelos assistentes sociais no âmbito da gestão de unidades de saúde; a ética no exercício profissional dos assistentes sociais a partir de uma análise das denúncias; a noção de competência no Serviço Social; e a transversalidade da dimensão investigativa na formação profissional, por meio de análise dos projetos pedagógicos.

Destarte, é preciso dar ênfase na dissertação intitulada “Transversalidade da dimensão na formação profissional: análise dos projetos políticos-pedagógicos”, de autoria de Livia Roberta Silva Teles Costa, na qual a autora

ênfata a dimensão investigativa e interventiva na formação e no exercício profissional numa perspectiva ético, crítico, reflexivo e interventivo no desvelamento da realidade social, a fim de evidenciar que não existe neutralidade na intervenção profissional. Ressalta a articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Na Linha 2 foram identificadas três dissertações com essa temática, uma com ênfase na contribuição dos assistentes sociais para a participação dos usuários nos CAPS, tendo como referência o projeto ético-político profissional; uma que destaca as contribuições da residência multiprofissional para a formação dos profissionais de Serviço Social; outra que investiga a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social no campo da saúde, a qual é intitulada “Projeto ético-político do Serviço Social: materialização na saúde no município de Aracaju/SE”. Essa última dissertação, de autoria de Vivia Santos Santana, identifica como o projeto ético-político se materializa na atuação de assistentes sociais da atenção primária a partir de uma análise das condições objetivas e das demandas e respostas realizadas pelos profissionais.

A temática “Trabalho/Previdência/ Serviço Social” perpassa as duas linhas de pesquisa de forma proporcional. A Linha 1 apresenta cinco dissertações com enfoques variados, tais como, a atividade docente no capitalismo a partir da categoria trabalho; a luta pela jornada de trabalho de 30 horas semanais dos assistentes sociais; a perspectiva de discentes acerca da categoria trabalho no processo de formação profissional; as condições de trabalho dos assistentes sociais na previdência; a reestruturação do Serviço Social no INSS.

Percebe-se que as dissertações dessa linha de pesquisa possuem um debate mais centrado no trabalho como ser ontológico fundante de uma sociabilidade, mediante os objetos de pesquisa. No entanto, é preciso ainda observar que a jornada de trabalho do assistente social foi fruto de lutas sociais e históricas no decorrer da profissão e que está posta na Lei de Regulamentação nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Ademais, na dissertação intitulada “A reestruturação do Serviço Social no Instituto Nacional do Seguro Social em Sergipe no período de 1998 a 2003”, observa-se que a autora Rita Regina Domingos da Cruz Rodrigues enfatiza a luta dos assistentes sociais locais articulada ao movimento nacional, para manter e regulamentar a profissão no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Na Linha 2 também foram identificadas cinco dissertações com esse tema, mas com recortes de pesquisa distintos, tais como, a articulação do trabalho

dos ambulantes com a previdência; as relações de trabalho e de gênero na percepção dos profissionais que atuam no CAPS AD; a atuação dos sindicatos dos assistentes sociais no enfrentamento da precarização do trabalho; as condições de trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar, e as implicações dos sistemas de informação no exercício profissional dos assistentes sociais.

Cabe aqui destacar a dissertação intitulada “Os sistemas de informação no Serviço Social: reforço da racionalidade formal-abstrata no exercício profissional dos/as assistentes sociais”, de autoria de Fabio dos Santos, a qual, segundo Sales (2020), trata da relação entre as tecnologias de informação e o Serviço Social, de forma a analisar as implicações dos sistemas de informação na instrumentalidade do assistente social, evidenciando seu papel na intensificação da exploração do trabalho desses profissionais, assim como no reforço da padronização das respostas profissionais e institucionais.

O tema “Educação e Serviço Social” está presente em seis dissertações da Linha 1, nas quais destacam-se os seguintes objetos de estudo: a assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior público; a expansão dos cursos públicos de Serviço Social; a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no campo da educação; a atuação profissional do assistente social na política de educação; a expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD, e o exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil.

Em relação ao tema “Educação e Serviço Social”, a dissertação da discente Renildes Santos Maciel, intitulada “Modalidade EaD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social”, aborda a educação dando ênfase no modelo EaD, o qual é deflagrado como mercadoria e lucratividade do empresariado e do capital a partir dos anos 1990.

Nascimento (2020, p. 17), ao analisar a dissertação, enfatiza que, “a formação EaD oferece uma formação deficitária em que qualifica o discente para fornecimento de mão de obra no mercado de trabalho e não para ser um profissional crítico, ético e comprometido com a redução das expressões da questão social”.

A Linha 2 possui duas dissertações que abordam essa temática, com um viés centrado no funcionamento da política estudantil. Uma é intitulada “Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe”, a qual realiza uma investigação sobre a política de assistência estudantil adotada no IFS do município, ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissio-

nal, Científica e Tecnológica. A outra dissertação tem como título “Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho”, e busca identificar as interfaces das políticas de educação e trabalho com o Programa Mulheres Mil, que se trata de um programa de assistência estudantil, no espaço do IFS do município.

A temática “Gênero/Violência/Exploração/ Serviço Social” está presente na Linha 1 em duas dissertações, uma tendo como objeto de estudo a análise da prostituição feminina a partir da categoria trabalho e gênero; a outra analisa a rede de atendimento aos casos de violência de gênero. Na Linha 2, foram encontradas quatro dissertações, as quais possuem ênfase em diferentes objetos, uma analisa a efetividade da Lei Maria da Penha a partir da experiência de profissionais do CRAS; outra investiga a concepção de violência doméstica dos profissionais da rede de atendimento às mulheres em situação de violência. Ainda, uma possui ênfase nas representações de gestores e profissionais sobre o trabalho da rede de enfrentamento do tráfico de pessoas para fins de exploração sexual em Sergipe; e a outra busca compreender as ações realizadas pela rede de proteção à criança e adolescente vítimas de violência doméstica.

A temática “Controle social/Participação/Gestão de políticas/ Serviço Social” foi identificada em duas dissertações da Linha 1. A dissertação “A Sociedade Civil nos Conselhos de Políticas Públicas no Âmbito da Assistência Social no Município de Estância/SE” busca compreender a concepção de sociedade civil para identificar o significado da mesma presente no controle social. Já a dissertação intitulada “Função pedagógica e controle democrático: o Serviço Social em Municípios do território de Identidade Recôncavo/BA”, tem como objeto de pesquisa a representação do governo e da sociedade civil no Conselho Municipal de Assistência Social de Muribeca/BA.

Na Linha 2, as quatro dissertações que abordam essa temática apresentam diferentes recortes de pesquisa, a saber: a atuação dos assistentes social na gestão social de políticas de assistência e saúde em Aracaju/SE; a participação dos movimentos sociais no espaço de controle social a partir do Colegiado do Alto Sergipano; o posicionamento do Conselho Nacional de Saúde frente aos novos modelos de gestão para a saúde; análise dos desafios construídos nas experiências de participação das mulheres nos espaços de poder do Conselho Estadual de Saúde de Alagoas. Esse último objeto de pesquisa citado está presente na dissertação “Desafios da participação da mulher no Conselho Estadual de Saúde em Alagoas”, no qual a autora Niedja Tavares

Correia realiza uma análise sob a perspectiva de gênero da participação das mulheres nos espaços de controle social, como o referido Conselho.

O tema “Assistência / Serviço Social” foi identificado em seis dissertações, sendo três da Linha 1 e três da Linha 2. Na Linha 1, uma dissertação está centrada na garantia dos direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto a partir do Serviço Social; uma possui foco no exercício profissional do assistente social nas medidas socioeducativa de proteção social especial, e a outra analisa a vigilância socioassistencial na gestão do SUAS e os desafios de sua materialização.

Na Linha 2, uma dissertação dá ênfase na centralidade da assistência na proteção social básica brasileira; outra tem foco na operacionalização dos programas de transferência de renda complementares ao Bolsa Família, e outra analisa os programas de transferência de renda no governo Dilma Rousseff, a partir do Plano Brasil sem Miséria.

Foram encontradas cinco dissertações com o tema “Questão Agrária/ Questão urbana/Meio Ambiente/Serviço Social”. Na Linha 1, somente a dissertação “Elementos para a análise dos fundamentos ideo-teóricos da política nacional do meio ambiente” aborda a temática, com foco na compreensão dos elementos que delineiam as direções ideo-teóricas da Política Nacional do Meio Ambiente. As quatro dissertações da Linha 2 enfatizam focos distintos, tais como: a relação entre questão agrária e “questão social” no caso brasileiro; o direito à cidade e as respostas do Estado em torno da moradia e sua função social; o enfrentamento da pobreza por meio das políticas de crédito no campo e o papel do Programa Agroamigo, e, por fim, as ações de reforma agrária no período do governo Dilma.

Como observado no Quadro 2, a temática “Saúde/Serviço Social” é vislumbrada em duas dissertações da Linha 1 e duas da Linha 2, totalizando quatro dissertações. Na Linha 1, a dissertação intitulada “O acesso e a proteção do conhecimento tradicional associado no âmbito da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF): um estudo de suas determinações e contradições no contexto do novo imperialismo”, de Ingrid Mendes Guimarães, tem como objeto de estudo o acesso às plantas medicinais, as implicações do sistema capitalista e a importância da referida política pública no âmbito do SUS.

A outra dissertação tem como título “Tensão Limites e possibilidades: Assistente Social no cotidiano do programa de tratamento fora do domicílio na região de Saúde de Alagoinhas/BA” de autoria de Jeruzia Silva dos Santos.

A saúde é observada na perspectiva da Constituição Federal de 1988, numa conjuntura adversa de restrições, sucateamento e estreitamento orçamentário nos repasses federais. A partir disso, a autora teve como objeto de pesquisa as demandas e as respostas sócios profissionais dos Assistentes Sociais no cotidiano Programa de Tratamento Fora de Domicílio (PTFD), frente a um compromisso ético-político, e as contradições e tensões geradas por um projeto privatista e focalizador do acesso ao direito universal à saúde.

Na Linha 2, uma das dissertações que aborda o tema “Saúde/Serviço Social” tem como título “Novas determinações do capital na saúde brasileira: A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares em questão”, tendo como autora Andrea Mattos Dantas do Nascimento Cardial. Seu objeto de estudo diz respeito às determinações do capital na saúde brasileira a partir da implementação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). A outra dissertação, intitulada “Os serviços de saúde pela população em situação de rua: um estudo no Centro Pop/Aracaju”, foi defendida por Inea Rebeca Marques Reis, e, segundo Sales (2020), “o estudo tratou a temática das políticas de saúde, mediante o seu objeto de pesquisa: a materialização do direito à saúde da população em situação de rua no município de Aracaju/SE”. Nesse sentido, a autora investiga os aparatos legais que resguardam o acesso desse grupo social às políticas de saúde, apontando a exclusão social e negação de direitos de tal população.

Fazem parte da temática “Produção de conhecimentos e Serviço Social” três dissertações da Linha 1. Os estudos possuem focos distintos, tais como, a produção de conhecimentos realizada por assistentes sociais inseridos em espaços fora da academia; as interpretações do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) na produção teórica do Serviço Social, e os determinantes do silenciamento da questão étnico-racial nas ações e reflexões do Serviço Social brasileiro.

A temática “Sociojurídico /Serviço Social” aparece em duas dissertações, sendo uma de cada linha de pesquisa. A dissertação “Intersetorialidade no campo sociojurídico”, de autoria de Sonale Santana Freitas, faz parte da Linha 1 e possui ênfase na operacionalização da intersetorialidade no processo de trabalho no campo sociojurídico. A dissertação “O Serviço Social no campo sociojurídico: requisições conservadoras e implicações para o projeto ético-político profissional” está situada na Linha 2 e tem como objeto de estudo as requisições conservadoras para o assistente social inserido no campo sociojurídico e a ameaça representada ao projeto ético-político profissional.

Cabe ressaltar que, no que se refere aos aspectos metodológicos, as duas linhas de pesquisa apresentam procedimentos comuns em suas produções, tendência que não demonstra variações significativas ao longo dos anos. Em geral, as dissertações analisadas fazem uso da pesquisa bibliográfica, que envolve documentos já tratados antes tais como, livro, artigo, tese, dentre outros, da pesquisa documental, cujo objetivo é analisar documentos que nunca foram analisados ou foram parcialmente trabalhados. A pesquisa empírica também se fez presente em algumas dissertações buscando dados relevantes de vivência e experiência do sujeito da pesquisa. Além disso, as dissertações investigadas usaram nas análises abordagens de cunho quantitativo e qualitativo.

Constatou-se também que, de forma geral, as dissertações realizaram suas análises à luz do método materialista histórico-dialético. O uso da teoria social de Marx nesses estudos acompanha a tendência hegemônica da formação e produção de conhecimentos do Serviço Social, e está fundamentada na sua capacidade de apreensão das determinações sócio-históricas através de sucessivas aproximações do real, numa perspectiva de totalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou as principais temáticas presentes nas dissertações de mestrado do PROSS/UFS defendidas no período de 2013 a 2018, como também a relação dos objetos de estudo com as linhas de pesquisa do curso, enfatizando a contribuição da produção de conhecimentos do Programa para o aporte teórico do Serviço Social.

Por meio da análise das dissertações, verificou-se que as pesquisas possuem temas transversais à formação profissional, projeto ético-político, ética, trabalho, previdência, educação, gênero, violência, exploração, controle social, participação, gestão de políticas, assistência, questão agrária e urbana, meio ambiente, saúde, produção de conhecimentos e sociojurídico. As temáticas que mais aparecem nas dissertações são “Formação Profissional/Projeto ético-político/Ética e “Trabalho/Previdência” e as menos recorrentes são “Produção de conhecimentos e Serviço Social” e “Sociojurídico”.

Observou-se também que os objetos de pesquisa desses estudos estão em consonância com as respectivas linhas. Na linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” as dissertações priorizam o debate acerca das condições e relações de trabalho, além das particularidades do processo de formação profissional. Já na linha de pesquisa “Políticas Sociais,

Movimentos Sociais e Serviço Social”, as produções teóricas estão centradas nos fundamentos e mecanismos das políticas sociais, e em menor quantidade, nas investigações sobre os movimentos sociais.

É importante ressaltar que o conhecimento não é acabado, mas está em movimento constante, acompanhando as transformações da realidade. Logo, a produção de conhecimentos, inclusive a do PROSS/UFS, também está alinhada aos determinantes sócio-históricos, apresentando tendências hegemônicas diferentes de acordo com cada conjuntura. Em 2013, a temática mais recorrente nas dissertações foi “Educação e Serviço Social”. No ano de 2014 e 2015, os temas mais utilizados foram “Formação Profissional/Projeto ético-político/Ética” e “Assistência/Serviço Social”. Em 2016, as pesquisas continuaram tendo ênfase na temática “Formação Profissional/Projeto ético-político/Ética”. No ano de 2017, o tema “Trabalho/Previdência” ganha destaque nas dissertações. E em 2018, o tema Controle Social/Participação/Gestão de Políticas se torna predominante nas produções do Programa.

Tendo em vista os resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que o PROSS/UFS tem cumprido o seu papel no enfrentamento à lógica mercantilista que cerca a universidade pública, uma vez que sua produção de conhecimento se mostra embasada numa perspectiva crítica, que ultrapassa de fato a imediatividade e a superficialidade abstrata da realidade. Nesse espaço, consolida-se o compromisso da profissão em produzir saberes que apontam para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, M. L., TERRA, S. H. **Código de ética do/a Assistente Social comentado**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- BOURGUIGNON, J. A. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social. **Revista Katálysis**, v.10, n. spe, 2013, p. 46-54. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300005>
- CAPES. **Documento de Área**, 2013. Serviço Social. Brasília.
- CAPES. **Relatório de Avaliação 2013-2016** - Quadrienal 2017 / Serviço Social. 2017. Brasília.
- CARDIAL, A. M. D. do N. **Novas determinações do capital na saúde brasileira**: a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares em questão [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2013.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira**

de Educação, n. 24, p. 5-15, 2003, dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CORREIA, N. T. **Desafios da participação da mulher no Conselho Estadual de Saúde em Alagoas** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

FREITAS, S. S. **Intersetorialidade no campo sociojurídico**. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Ed. Atlas S.A, 1995.

GONÇALVES, M. da C. V. **Produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: análise das dissertações defendidas em 2018** – Projeto de Pesquisa Apresentado e Aprovado - Edital nº 02/2019 - COPEs / POSGRAP / UFS, 2019.

GONÇALVES, M. da C. V. **Produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: análise das dissertações defendidas em 2019** – Projeto de Pesquisa Apresentado e Aprovado - Edital PIBIC 2020/2021 - nº 01/2020 - COPEs / POSGRAP / UFS, 2020.

GUERRA, Y. **A dimensão investigativa no exercício profissional. Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/C8pQHQOyl68c9Bc41x5Y.pdf>

GUIMARÃES, I. M. **O acesso e a proteção do conhecimento tradicional associado no âmbito da Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF): um estudo de suas determinações e contradições no contexto do novo imperialismo** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2015.

MACIEL, R. S. **Modalidade EAD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

MATHIS, A. A., SANTANA, J. V., SILVA, M. N. M. da, & CRUZ, J. N. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA: elementos históricos e temas de pesquisa em 20 anos, 2017. *Revista Katálysis*, 20(2), 216-224. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p216>

NASCIMENTO, M. S. do. **Dissertações de 2018 da linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”**. Relatório Parcial PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, 2020.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Temporalis*, 2(3), 2001, 41-49. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf. Acesso em 20 de jan de 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

REIS, I. R. M. dos. **Os serviços de saúde pela população em situação de rua: um estudo no Centro Pop/Aracaju** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

RODRIGUES, R. R. D. da. **A reestruturação do Serviço Social do Instituto Nacional do Seguro Social em Sergipe no período de 1998 a 2003** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2017.

SALES, A. C. R. **Dissertações de 2018 da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”**. Relatório Parcial PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, 2020.

SALES, A. C. R., NASCIMENTO, M. S. do, GONÇALVES, M. da C. V. G. Pós-graduação em Serviço Social produzindo conhecimentos, 2020. **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - (EDUCON)**. 14(10). São Cristóvão, SE. DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.10.01>

SANTANA, V. S. **Projeto ético-político do Serviço Social: materialização na saúde no município de Aracaju/SE** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

SANTOS, F. dos. **Os sistemas de informação no Serviço Social: reforço da racionalidade formal-abstrata no exercício profissional dos/as assistentes sociais** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

SANTOS, J. S. dos. **Tensão, limites e possibilidades: Assistentes sociais no Cotidiano do Programa de Tratamento Fora do Domicílio na Região de saúde de Alagoinhas**. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

SILVA, L. R. T. C. **Transversalidade da dimensão investigativa na Formação profissional: análise dos projetos políticos-pedagógicos** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe], 2018.

SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social, 2007. **Revista Katálysis**, 10(SPE), 15-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300002>

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2013. São Paulo, SP: Instituto Lukács.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/UFS. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão/CONEPE. **Resolução nº 43/2010, de 18 de junho de 2010**. Aprova criação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, seu Regimento Interno e a Estrutura Curricular do Curso de Mestrado em Serviço Social. São Cristóvão, SE: Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, 2010.

