

INVESTIGAÇÕES EM MOVIMENTO:

Saberes e vivências da educação contemporânea



Yan Capua Charlot
Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette
ORGANIZADORES



**INVESTIGAÇÕES EM MOVIMENTO:
Saberes e vivências da educação contemporânea**

Organizadores:

Yan Capua Charlot
Alana Danielly Vasconcelos
Carla Roberta Sasset Zanette

ISBN 978-85-60102-19-8

**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 Vasconcelos
Bernard Charlot
Carla Sasset
Cíntia Aparecida Ataíde
Elione Maria Nogueira Diógenes
Elza Ferreira Santos
Marjorie Garrido Severo
Yan Capua Charlot

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

INVESTIGAÇÕES EM MOVIMENTO:

Saberes e vivências da educação contemporânea



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

C479i Charlot, Yan Capua; Vasconcelos, Alana Danielly; Zanette, Carla R. Sasset (org.).
Investigações em movimento: saberes e vivências da educação contemporânea / Organizadores: Yan Capua Charlot, Alana Danielly Vasconcelos e Carla Roberta Sasset Zanette. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021.
2522 p., 21 cm. Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-60102-19-8

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.3
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

A primavera está no ar! As pessoas e os saberes rondam o colorido e o perfume das flores.

É nesse encantamento que celebramos os 15 anos de existência do Educcon, que, ao longo desses anos, vem trilhando caminhos de relações humanas, de incentivo à pesquisa, de relações com o saber.

Nada mais oportuno para comemorar esses 15 anos que lançar, em conjunto, a presente coletânea.

O Livro, intitulado **Investigações em movimento: saberes e vivências da educação contemporânea**, representa um convite para uma leitura atenta e minuciosa acerca de temáticas que versam sobre situações emergentes e contemporâneas, as quais perpassam o cotidiano educacional e circulam em práticas pedagógicas.

Pesquisa é movimento. É um interagir com deslocamentos, com pessoas, ações, saberes e fazeres. Assim, os artigos que compõem este Livro consistem no resultado de estudos realizados por pesquisadores que entrelaçam suas concepções, vivências e percepções ao contexto da educação.

São escritas que problematizam e desafiam o olhar investigativo especialmente no contexto atual, em que vivenciamos tempos de uma educação que passa por complexos desafios nacionais.

Desse modo, o leitor encontrará diálogos que retratam inquietações acerca de saberes construídos e tecidos ao longo de um processo de reflexão e compreensão, especialmente sobre educação, relações humanas, prática pedagógica, entre outras abordagens.

Representa, portanto, a potencialização e o engajamento de diferentes vozes que se somam a um pensar reflexivo e humanizador, cujas reverberações impactam diferentes itinerários e rotas educacionais.

Os Organizadores

SUMÁRIO

- 1** *O Povo Indígena Payayá na Luta por uma Educação Diferenciada*
Ana Cleide Santos de Souza **11**
- 2** *Etnografando ruralidades: Estado da Arte sobre ruralidades contemporâneas*
Charles Mota **33**
- 3** *Ruralidade da presença*
Charles Mota **57**
- 4** *Educação do Campo na Perspectiva do Viver e (Re) Pensar Decolonial*
Josivan dos Santos Moura **73**
- 5** *Educação das Mulheres Através das Lentes de Comenius, Condorcet e Rousseau*
Adenilde de Souza Dantas **91**
Maria Helena Santana Cruz
- 6** *A Figura da Mulher nas Idealizações Pedagógicas de Comenius, Pestalozzi e Méjia*
Telma Amelia de Souza Pereira **113**
Maria Helena Santana Cruz
- 7** *Residência Pedagógica em Biologia: Relação entre Aspectos Tecnológicos e Metodológicos*
Luciana de Lima **133**
Augusto Feynman Dias Nobre
Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

- 8** *Escola do Futuro: Potenciais e Limitações da Metodologia Peer-Instruction*
Alana Danielly Vasconcelos **151**
Gabriele Silva Santos
Karine da Silva Lima
Yan Capua Charlot
- 9** *O Papel da Relação Professor e Estudante no Enfrentamento das Dificuldades de Leitura e Escrita dos Discentes Universitários*
Andrea Santana de Oliveira
Fabrício Oliveira da Silva **163**
- 10** *A Criação dos Nomes dos Personagens em Histórias Inventadas: A Atividade Metalinguística Relacionada às Rasuras Orais em uma Situação de Escrita Colaborativa*
Dayane Rocha de Oliveira **185**
Eduardo Calil
Maria Auxiliadora da Silva
- 11** *As Regras Constitucionais em Descompasso à Educação Superior Federal: a emenda constitucional 95/2016 e a lei 173/2020 em destaque*
Geovânia Moura Vasconcelos **207**
Patrícia Verônica Nunes Sobral de Souza
Veleida Anahi Capua da Silva Chalot
- 12** *Educação: Espaços para o Exercício Profissional da/o Assistente Social*
Carolina Sampaio de Sá Oliveira **231**
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

1 O Povo Indígena Payayá na Luta por uma Educação Diferenciada

Ana Cleide Santos de Souza

 <https://orcid.org/0000-0003-3751-2029>

 Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB), especialista em Docência no Ensino Superior (FAAC) e em Psicopedagogia Institucional (FAAC), possui graduação em Economia (FACCEBA). Servidora pública da UNEB desde 2011 no cargo de Analista Universitária/Economista. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR/UNEB/CNPq). Atua na área de Políticas Públicas, povos originários e Gestão.

 e-mail: acssouza@uneb.br

THE PAYAYÁ INDIGENOUS PEOPLE IN THE STRUGGLE FOR DIFFERENTIATED EDUCATION

RESUMO

Este texto aborda o tema da pesquisa a luta por educação diferenciada do povo indígena Payayá. Trata-se das experiências de uma aldeia localizada na Chapada Diamantina/Ba e suas expectativas no que diz respeito a educação vigente no país em relação aos povos originários. Os resultados preliminares da pesquisa demonstram maior contingente na educação fundamental dos indígenas, abrangendo parcialmente ou de forma limitada a educação de jovens e adultos no ensino fundamental. A questão evidenciada diz respeito ao reconhecimento dos direitos indígenas em relação à educação escolar diferenciada e a educação tradicional, respeitando sua cultura e a preservação ambiental. A metodologia da pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, mediante dados primários e referenciais bibliográficos que constituem a fundamentação teórica deste trabalho. No estudo foi necessário contextualizar os seus avanços e as diversas relações com os saberes existentes e vivenciados no Território em relação à legislação vigente. A luta por uma educação específica e diferenciada continua como reivindicação nas ações e nos movimentos de resistência firmados nos últimos anos.

Palavras-chave: Educação Indígena. Educação Diferenciada. Etnia Payayá.

ABSTRACT

This text approaches the research theme: the struggle for differentiated education of the Payayá indigenous people. It deals with the experiences of a village located in Chapada Diamantina/Ba and its expectations regarding the education in force in the country in relation to the native peoples. The preliminary results of the research show a greater contingent in the basic education of indigenous people, covering partially or in a limited way the education of young people and adults in basic education. The highlighted issue concerns the recognition of indigenous rights in relation to differentiated school education and traditional education, respecting their culture and environmental preservation. The research methodology is exploratory and descriptive, using primary data and bibliographic references that constitute the theoretical foundation of this work. In the study, it was necessary to contextualize their advances and the various relationships with existing and experienced knowledge in the Territory in relation to current legislation. The fight for specific and differentiated education continues as a claim in the actions and resistance movements established in recent years.

Keywords: Indigenous Education. Differentiated Education. Payayá Ethnic group.

I INTRODUÇÃO

Confrontando a historiografia, verificamos que o povo Payayá não foi dizimado no Sertão das Jacobinas. Não obstante, historiadores e arqueólogos, defenderam que a chamada Guerra dos Bárbaros (1650-1720) somada aos conflitos que dela sucederam, provocaram o fim dos indígenas na região de Jacobina. A guerra, declarada justa (DH 3, p. 395-398)¹ no início do século XVII, marcou uma série heterogênea de conflitos que envolveram indígenas, moradores, missionários, soldados, e agentes da Coroa Portuguesa devido às transformações provocadas pela colonização das terras semi áridas do sertão norte, atual Nordeste do Brasil (PUNTONI, 2002).

Conforme Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) no município de Jacobina mais de 300 pessoas se declararam indígenas. Eram os Kiriri, que há algumas décadas chegaram às terras jacobinenses após contradições vivenciadas na aldeia no norte da Bahia, no município de Banzaê. Os indígenas que saíram de casa, não aldeados, sofrem com o estigma ainda maior da precariedade social e assim não eram reconhecidos “índios(as)” na escola, no acesso aos benefícios públicos, dentre outras situações cotidianas, trata-se da identidade indígena imposta pela racionalidade colonial.

Assim, pesquisando-se na internet por “índios em Jacobina” achou-se um portal de diálogo intercultural e interétnico, “Índios on-line”², que reclamava o reconhecimento da existência Payayá na atualidade, os indígenas que sofreram com a retórica de sua própria inumação. Gestado por indígenas Makuki de Roraima, Pankararu de Pernambuco, Kariri-Xocó de Alagoas e Pataxó hã hã hã da Bahia, o portal socializava a necessidade de reunir esforços para ajudar as lideranças Payayá na luta pelo direito desencarcerador da existência. (Lima, 2019)

Assim, os Payayá sobreviveram e, desde a última década do século XX, têm lutado contra a história linear e teleológica que falseou as discontinuidades e os desvios históricos. O grito pela vida, pelo direito de existir do existente, faz coro às críticas dos filósofos Nietzsche (2005) e Foucault (2007; 2011),

¹ “DH” indica a série “Documentos Históricos” transcritos e publicados pela Biblioteca Nacional a partir de 1928, com fins de preservação da documentação original administrada originadas de arquivos de Portugal e do Brasil, sobretudo dos séculos XVI a XVIII. Como forma de referenciar os documentos, indicou-se o volume junto com a sigla DH, visando facilitar a localização na lista final de referências. Para possibilitar a recorrência aos próprios documentos, indicamos seu título, paginação e volume no qual fora publicado.

² http://www.indiosonline.net/viagem_as_terras_payaya/

e do historiador De Certeau (1982) à imponente busca pelos mitos das origens. Os Payayá conquistaram seu reconhecimento pela Fundação Nacional do Índio (Funai) no ano de 2012, mas não foi o bastante para acabar com a proclamação do seu extermínio.

O aldeia dos Payayá, localiza-se no povoado Cabeceira do Rio, município de Utinga, situado ao sul da cidade de Jacobina, no território de identidade baiano da Chapada Diamantina. Os Payayá encontram-se em “Yapira” ou seja, esta palavra de origem tupi significa “o principio do rio”, representados pelo cacique, seu chefe político, pelo pajé, o conselheiro experiente, e pela liderança que conhece profundamente a flora regional e por meio dela cuida da saúde dos membros da aldeia e das demais pessoas residentes em Cabeceira do Rio e adjacências, as quais buscam assistência para o uso de plantas medicinais.

No artigo 231 da CF/88 estabelece-se uma nova ordem entre a Sociedade, o Estado e os povos indígenas, dispendo-se inovações desde o Estatuto do Índio (1973), a primeira onde o índio passa de uma característica social transitória, anteriormente chamado de silvícola, completamente tutelado pelo Estado para uma nova condição, ou seja, sendo observado em sua organização social, respeitado em suas crenças, costumes, língua e tradições e a segunda, assegurando o direito à Terra, elevando o conceito constitucional de Terras Indígenas, reconhecendo os indígenas como povos originários, decorrendo do fato histórico de que os índios já habitavam essas terras antes da colonização brasileira. Assim, criou-se uma maior propensão às comunidades indígenas para se organizarem como pessoa jurídica em associações, cooperativas individuais ou constituírem redes com outros grupos que têm os mesmos objetivos sociais, políticos, com o intento de ganharem mais visibilidade, articulados para assegurar a formulação, adoção e fortalecimento de programas, ações e atividades.

De tal modo, o povo Payayá fundou em 2010 o Movimento Associativo Indígena Payayá (MAIP), entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, sem vínculos políticos partidários e religioso, de duração indeterminada, de caráter cultural e socioeconômico, de gestão comunitária, composta por número ilimitado de associados, que inclui em média de 53 famílias, constituído pela união do povo Payayá para fins de auto sustentabilidade e representação jurídica de seus membros. Dentre as suas finalidades, destacam-se a de promover a proteção e a defesa do meio-ambiente, o desenvolvimento sustentável, a defesa pela vida, pela educação, pesquisa, buscando a sustenta-

bilidade da cultura indígena em seus diversos setores. A Associação além de atender a comunidade indígena Payayá, assiste famílias que vivem na zona rural, distritos de Utinga, Bonito, Morro do Chapéu, dos índios urbanos que moram nas cidades descritas, além de famílias Payayá que migram entre as cidades pela demanda de recursos.

Tabela 01 – Dados Educacionais no Município de Utinga/Ba

Taxa de escolarização - 6 a 14 anos (2010)	96,90%
IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental - Rede pública (2019)	4,9
IDEB - Anos finais do ensino fundamental - Rede pública (2019)	4,2
Matrículas no ensino fundamental (2020)	2.446
Matrículas no ensino médio (2020)	621
Docentes no ensino fundamental (2020)	160
Docentes no ensino médio (2020)	34
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2020)	15
Número de estabelecimentos de ensino médio (2020)	2

Fonte: IBGE/2021

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Cidades/2021, o cenário da educação em Utinga apresentou em 2020 um total de 15 escolas voltadas ao ensino fundamental com total de 160 professores e 2 escolas para o ensino médio com 34 professores.

Em 2020, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município tiveram nota média de 4,9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,2. Na comparação geográfica imediata, a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos de idade) colocava este município na posição 6 de 12. Esta taxa foi de 96.9% em 2010, isso posicionava o município na posição 257 de 417 dentre os municípios do estado e na posição 3751 de 5570 dentre os municípios do Brasil.

Os estudantes indígenas que são assistidos pelas escolas de Utinga submetem-se ao cumprimento do projeto pedagógico e seus processos de aprendizagem tradicionais, não comungando com a educação escolar diferenciada tanto aspirada pelos povos indígenas. Assim, justifica-se todo o movimento existente por uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-CULTURAIS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

O Estado brasileiro, no ano de 1910, criou um órgão específico para cuidar e proteger os índios, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com objetivo de domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional. Entretanto, em outras palavras significava para o SPI e a Funai facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados, tornando menos violento, doloroso e traumático o processo de extinção dos povos originários. Assim, este foi o tom da política indigenista e das políticas de educação escolar para povos indígenas predominantes no século XX, ou seja, continuidade dos séculos anteriores de conquista e colonização, com algumas tentativas de redução das barbáries e violências praticadas. (BANIWA, 2019)

Na década de 1970, após críticas da opinião pública nacional e internacional, o rumo da história dos povos originários começa a mudar no Brasil com intensas campanhas em favor dos direitos indígenas enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados. A Lei 6.001/73, dispõe sobre o Estatuto do Índio, regulando a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com a finalidade de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Esse processo de luta acompanhou temporal e estrategicamente a luta contra a ditadura, propiciando a conquista dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. Com o processo de redemocratização do país, os direitos indígenas então garantidos representaram a maior conquista desses povos em toda história, sendo um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil após anos de colonização com massacres, genocídios e etnocídios.

Para Baniwa (2019):

O direito mais importante conquistado na Constituição Federal de 1988 é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade cognitiva destes. Com isso, a Constituição instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil e cognitiva. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas que

imperou durante boa parte do período colonial, imperial e republicano brasileiro considerava os índios como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural.

No artigo 231 da CF/88 percebe-se a conquista do reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem como tais indefinidamente, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, deixando de serem percebidos e tratados como transitórios e passando a serem reconhecidos como sujeitos coletivos de direitos permanentes.

A Constituição Federal/88, em seu artigo 210, reconhece que os índios podem utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, daí instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de identificação e conexão.

Depois disso, têm-se as leis pospositivas à Constituição que tratam da Educação, como a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

A Portaria Interministerial Nº 559/91 teve-se um avanço em relação à concepção de Educação Escolar Indígena, onde previa-se a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEI) nas secretarias estaduais de educação e definia a prioridade na formação de professores indígenas e isonomia salarial para estes profissionais, independentemente de sua formação anterior. As escolas indígenas foram sendo incentivadas a elaborar Projetos Pedagógicos próprios com flexibilidade nos currículos, materiais e práticas pedagógicas.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96 instituiu-se normas específicas para oferta de educação escolar para os povos indígenas, garantindo o processo educativo diferenciado, respeitando a identidade cultural e bilíngue indígena. Nesse mesmo ano, pela Lei Nº 9.424/96 estabeleceu-se que ficaria à cargo da União a responsabilidade de traçar diretrizes e políticas para a Educação Escolar Indígena devido ao fato de que muitos territórios indígenas abrangem mais de um município e isso gera conflitos na distribuição de políticas públicas.

Em 1999, realiza-se o primeiro Censo Escolar Indígena, pelo INEP³, onde a coleta de dados deu-se por meio de questionário específico enviado a todas as secretarias estaduais de educação. Por conseguinte, neste mesmo ano teve-se a Resolução CEB Nº 3/99, onde foram estabelecidas diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tornando-as realmente específicas, com os profissionais atuando nas escolas pertencendo às sociedades envolvidas no processo escolar.

Destaca-se que nessa conjuntura o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/01, que estabelece a União, em colaboração com os estados para equipar as escolas indígenas com recursos básicos, com o direito à autonomia, tanto na implantação de seus projetos pedagógicos, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, com capacitação dos professores, o reconhecimento público do Magistério Indígena, o que contribuiu na exigência de que todas as comunidades indígenas tenham acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental respeitando seus modos de vida.

Além de toda a legislação contemporânea que dispõe sobre a educação indígena, tem-se a Teoria da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005) como uma matriz de dominação colonial cuja aplicação tem início com o descobrimento da América, pelo extermínio da população indígena, escravização das populações africanas e submissão das diferentes raças, não brancas europeias, a determinados modos de produção que visavam sustentar o atual capitalismo global.

Em 2006, a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia (SJCDH) instituiu a Coordenação de Política para Povos Indígenas (CPPI), o que demonstra que o Estado tem aberto as portas para o diálogo com os povos indígenas, além da sua esfera constitucional que é o repasse de verbas para saúde e educação. Com a Lei Nº 11.897/10, instituiu-se o Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia (COPIBA), com o compromisso de manter o diálogo e o monitoramento permanente de ações afirmativas e políticas públicas voltadas para os povos indígenas abrindo assim mais um canal de comunicação entre os povos indígenas e o Estado da Bahia.

Neste trabalho, diante de toda essa conjuntura, exemplifica-se com a análise do projeto político pedagógico de uma das escolas públicas, em Utinga,

3 http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487101

onde os educandos foram avaliados durante quinze dias, através de entrevista informal, no ano de 2018, tomando-se como referências a Lei de Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/94 e a Portaria Interministerial N° 559/91 que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos das escolas da educação básica, bem como o trato dado à cultura local e aos saberes dos indígenas. Registrou-se que oitenta e dois por cento deles afirmaram que as escolas em que lecionavam suas atividades relacionava muito pouco a educação indígena com a educação escolar indígena diferenciada. Eles reconhecem a influência e a participação da associação na região, onde, nos últimos anos, o MAIP vem desenvolvendo vários projetos para ajudar a comunidade, recebendo equipes de reportagens para divulgar a história, cultura e memórias indígenas da etnia Payayá, realizando campanhas para preservar a nascente do Rio e divulgando seu objetivo de construção de um Centro Cultural no Território.

Além disso, tem-se o depoimento de uma estudante Payayá que ingressou na universidade pública via Enem no curso de psicologia mas que tem enfrentado muitos desafios:

[...] sempre gostei muito de ler e para me preparar para o Enem eu estudei muito, na maioria das vezes sozinha, e sempre aproveitava quando conseguia internet. No cenário acadêmico, os estudantes indígenas enfrentam desafios diários com o deslocamentos até a universidade, quando eu fiz o Enem na primeira vez precisei mudar de estado e foi muito difícil sair de perto dos parentes. Além disso, vivenciei preconceitos dos não-indígenas, dificuldades financeiras para custear alimentação e o aluguel de um local para morar, entre outros. Passei um ano fora e foi uma experiência marcante em minha vida, continuei estudando e agora com os pontos do Enem consegui ingressar no curso de Psicologia na UFBA, penso que as universidades deveriam ampliar o ingresso de indígenas por meio de cotas, além de precisarmos de maior acesso aos programas de inclusão. A vontade de trilhar novos conhecimentos é o que me estimula nessa jornada, somos resistência (Alba Kalil Payayá, 2021).

Percebe-se que, a exemplo do Programa Bolsa Permanência (PBP) criado pelo governo federal em 2013, com recurso oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a oferta de benefício financeiro aos estudantes indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica de universidades públicas. O programa teve o seu funcionamento

ameaçado, sendo quase extinto em 2018 e isso gerou uma revolta nos estudantes universitários que dependiam desse benefício para sobreviver nas cidades onde cursavam o ensino superior. Geralmente, os estudantes ficam preocupados com os cortes das bolsas que servem para auxiliá-los nas despesas básicas com passagem, xerox, alimentação, até mesmo na concentração dos estudos em si, pois diminui a preocupação no final do mês.

As autoridades precisam adotar mais políticas públicas de inclusão para os indígenas, com processo de seleção compatível à realidade da maioria, sem computador, impressora e geralmente distante de cartórios.

De acordo com o Censo Demográfico (2010) das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Contabilizou-se a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em terras indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas.

Alicerçado em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e a etnicidade, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, em consonância a preceitos legais dispostos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e na Convenção 167 da Organização Internacional do Trabalho.

Assim, a esse Ministério compete-se a coordenação das ações de educação escolar indígena no Brasil, através da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias. A implementação dessa política pretende a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas e tem como principal desafio a formação de professores indígenas.

Segundo o INEP (2007), estão em curso as primeiras experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dando seguimento aos cursos de magistério indígena em diferentes regiões do país. Entende-se que a qualificação profissional desses docentes é condição fundamental para que as comunidades indígenas possam assumir suas escolas, integrando-as à vida comunitária, visto a impossibilidade de existir um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo o país.

Em termos absolutos, em apenas oito Estados a vinculação aos municípios é majoritária: no Amazonas, na Bahia, em Mato Grosso, em Mato Grosso do Sul, no Pará, na Paraíba no Paraná e no Espírito Santo, em todos os demais Estados da Federação predominam as escolas estaduais. (INEP, 2007).

Tabela 02 - Número de Professores de Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena, por Dependência Administrativa, estados com maior vinculação aos municípios – Brasil (2005)

Unidade da Federação	Número de Professores			
	Total	Dependência Administrativa		
		Estadual	Municipal	Particular
Brasil	8.431	4.597	3.747	87
Amazonas	2.034	254	1.733	47
Bahia	278	98	180	0
Mato Grosso	661	242	419	0
Mato Grosso do Sul	662	55	588	19
Pará	270	40	230	0
Paraíba	209	56	143	10
Paraná	134	25	109	0
Espírito Santo	39	0	39	0

Fonte: MEC/Inep (2007)

Nas tabelas, trata-se da educação escolar indígena, bilíngue e intercultural nas escolas destinadas ao atendimento exclusivo de educandos de comunidade indígena.

De acordo com as tabelas 03 e 04 destaca-se que o mesmo professor pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino.

Na tabela 04, evidencia-se que o percentual de professores em atuação nas escolas indígenas com formação em nível superior no país ainda é pouco expressivo. Os 9.945 professores indígenas respondem por 13,2% do total do número de professores, havendo grande heterogeneidade quando observamos as diferenças nos respectivos estados e regiões. No entanto, para uma análise mais criteriosa desse percentual torna-se necessária a realização de uma pesquisa específica que aponte se esses professores são índios ou não, pois estima-se que os professores não índios em atuação nas escolas indígenas do Brasil tenham nível superior completo.

Tabela 03 - Número de Professores de Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena, por Nível/Modalidade de Ensino, estados com maior vinculação aos municípios – Brasil (2005).

Unidade da Federação	Número de Professores						
	Total	Nível/modalidade de ensino					
		Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
Brasil	9.637	55	1.352	6.947	455	2	826
Amazonas	2.493	7	490	1.680	112	0	204
Bahia	297	0	53	195	7	0	42
Mato Grosso	722	1	51	615	49	0	6
Mato Grosso do Sul	678	0	54	558	63	0	3
Pará	298	3	30	240	0	0	25
Paraíba	221	7	36	144	9	0	25
Paraná	140	0	17	123	0	0	0
Espírito Santo	39	0	7	32	0	0	0

Fonte: MEC/Inep (2007).

Tabela 04 - Número de Professores de Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena, por Nível de Formação, estados com maior vinculação aos municípios – Brasil (2005).

Unidade da Federação	Número de Professores							
	Total	Nível de formação						
		Fund. Incompleto	Fund. Completo	Médio Magistério Completo	Médio outra formação completa	Superior licenciatura completa	Superior com Magistério	Superior sem Magistério
Brasil	9.945	989	1.198	4.960	1.487	1.176	98	37
Amazonas	2.537	332	187	1.504	277	207	29	1
Bahia	307	9	24	218	47	9	0	0
Mato Grosso	756	67	123	406	95	54	10	1
Mato G. do Sul	720	19	57	216	133	291	2	2
Pará	318	18	88	160	8	43	1	0
Paraíba	221	1	35	60	42	76	7	0
Paraná	140	5	11	63	10	45	6	0
Espírito Santo	39	0	3	16	4	16	0	0

Fonte: MEC/Inep (2007).

Contudo, observamos que esses dados da tabela 04 fornecidos pelo Inep em 2007 estão desatualizados na Bahia para a formação superior de licenciatura completa. Segundo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2021) desde 2009 o Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) vem sendo ofertado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEC) da Bahia e apoio inicial do Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Trata-se de um curso específico, desenvolvido

pela UNEB com a participação de comunidades e associações indígenas do estado e órgãos públicos parceiros, destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas com vagas para índios de comunidades da Bahia, sobretudo para aqueles que atuam como educadores ou gestores de escolas indígenas. Em 2018 o curso foi implantado na grade de forma regular, no Departamento de Educação, Campus VIII, em Paulo Afonso, com perspectiva de oferta anual tendo como objetivo inicial formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e ensino médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas da Bahia, na formação superior de seus professores, nas áreas de concentração Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Exatas.

3 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Segundo Quaresma e Ferreira (2013), a educação indígena e a Educação Escolar Indígena podem se complementar, a fim de tornar a educação escolar em comunidades indígenas uma educação específica e diferenciada, em que saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral e saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas.

Em muitas comunidades indígenas a educação formal e a educação informal são realizadas associadamente e quase com igual importância, sobretudo naquelas que mantêm maior contato com os não-índios.

A educação indígena, sob o caráter informal, ocorre pelo processo de socialização e de transmissão de conhecimentos e saberes específicos, internos de cada etnia indígena, partilhada entre todos da aldeia, com a influência de seus anciões que passam seus conhecimentos a comunidade. Assim, os povos indígenas transmitem seus conhecimentos e tradições através da oralidade, compartilhando e perpetuando a herança cultural de geração para geração. (QUARESMA; FERREIRA, 2013).

Os povos indígenas olham o mundo e os acontecimentos da vida de um modo particular, a sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituem de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pela sociedade.

A primeira fase da educação escolar para indígenas e da educação brasileira inaugurou-se em 1546 com a chegada dos Padres Jesuítas. A imposição

de modelos educacionais estranhos à filosofia educativa dos povos indígenas seria uma estratégia para acabar com a diversidade linguística e cultural em terra brasileira. Segundo Grupioni (2006), a escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas.

A educação “não-indígena” perdurou por quase cinco séculos, mesmo depois da formação do Brasil enquanto nação, o cenário educacional para indígenas não recebeu mudanças significativas. Apenas em meados dos anos 70, com a reorganização de entidades da sociedade civil, é que o movimento indígena começa a tomar forma, buscando mecanismos de superação para a política integracionista do Estado brasileiro (ZOIA, 2010). As comunidades indígenas receberam apoio dessas entidades no travamento de diversas lutas, onde destacamos a luta pela Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

A Educação Escolar Indígena remete-se à escola projetada para os índios de acordo com as características próprias de cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)/1998, ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Estas características apresentadas para as escolas indígenas são garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/1996 que asseguram e explicitam as responsabilidades sobre a educação escolar indígena e diferencia a escola indígena das demais escolas dos sistemas destacando as particularidades que aquela deve ter.

Contraditoriamente, nos dias atuais, a escola assumiu outro papel face aos indígenas: algo historicamente imposto, agora a escola passou a ser reivindicada por comunidades indígenas, pois elas viram nessa instituição a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem na sociedade. Essa educação formal tornou-se um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. A Educação Escolar Indígena permite que tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas.

Segundo Barão (2009), os índios ainda hoje expressam seus conhecimentos através de símbolos que são gravados na cerâmica ou na cestaria. Esses

símbolos podem representar categorias sociais, identidade grupal, ou podem ter uma relação de representação do meio ambiente. A linguagem encontra-se dentro desse sistema cognitivo. As comunidades indígenas devem trabalhar essa relação entre o escrito e o falado, respeitando a ligação da palavra com o indivíduo, os diferentes processos de desenvolvimento da mente em relação aos novos signos adquiridos, para que o entendimento aconteça de forma gradual e construtiva.

De acordo com Barão (2009):

O fato de termos uma educação bilíngue, ou seja, na língua indígena e em português, cria a necessidade de construção de dois sistemas cognitivos interligados. É necessário que o aluno índio compreenda os símbolos da língua portuguesa com a mesma relação afetiva que tem com a língua materna, que é mais falada, porém há a necessidade de criar uma gramática das diferentes línguas indígenas, e esse trabalho requer essa mesma ligação afetiva, para que produza o mesmo efeito psicológico da passagem do conhecimento por via oral.

De maneira geral, os indígenas demonstram interesse em aprender a ler, escrever, principalmente na língua portuguesa para entenderem o funcionamento da sociedade branca. Atualmente, não somente as lideranças indígenas têm conhecimento da legislação vigente que dispõe sobre seus direitos, eles estão se agrupando, fortalecendo e movimentando os espaços sociais com reivindicações e resistência.

A Educação Escolar Indígena dos dias atuais já avançou muito com conquistas na execução de suas normatizações, apesar de existir ainda muitos impasses dificultando a implementação das novas práticas escolares. Para Grupioni (2006) a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas.

Constata-se ao comparar a distribuição das escolas indígenas por dependência administrativa, no intervalo registrado pelos dois censos, um aumento do percentual de escolas indígenas vinculadas aos Estados, indicando uma acanhada tendência para a estadualização dos estabelecimentos escolares em terras indígenas. Apesar disso, em termos percentuais as escolas indígenas vinculadas aos municípios correspondem a mais da metade do total.

Tabela 05 - Proporção de Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena por Dependência Administrativa – Brasil 199 e 2005.

Dependência administrativa	Proporção de Estabelecimentos de Educação Escolar Indígena 1999	Proporção de Estabelecimento de Educação Escolar Indígena 2005
Federal	0,80%	0,00%
Estadual	42,70%	46,70%
Municipal	54,80%	52,40%
Privada	1,70%	0,90%
Total	100%	100%

Fonte: MEC/Inep (2007).

Paralelo ao reconhecimento dos estabelecimentos escolares como escolas indígenas teve-se o expressivo aumento do número de estudantes indígenas, o que nos impressiona é o crescimento das matrículas na educação infantil e em creches, e no ensino médio que apesar de evidente ainda é considerado incipiente nos dias atuais o que revela a baixa estruturação dos níveis de ensino nas terras indígenas. (INEP, 2007) Logo, os alunos indígenas interessados em prosseguir nos estudos devem sair das terras indígenas e buscar a continuidade dos estudos em escolas não indígenas, nas zonas rural e urbana.

Tabela 06 - Distribuição dos alunos indígenas nas séries do Ensino Fundamental (Brasil 1999 e 2005).

Séries do Ensino Fundamental	Porcentagem de alunos indígenas 1999	Porcentagem de alunos indígenas 2005
1ª série	43,50%	32,80%
2ª série	23,00%	20,80%
3ª série	14,90%	15,80%
4ª série	9,40%	12,50%
5ª a 8ª série	9,20%	18,30%

Fonte: MEC/Inep (2007).

Na tabela 06, mostra-se que apesar dos avanços conquistados nos últimos anos pelos povos indígenas quanto ao direito a uma educação intercultural, muito ainda é preciso ser construído em termos de prática de sala de aula, de formação de professores indígenas, de produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam uma educação diferenciada, de qualidade e que valorize a língua e os conhecimentos tradicionais desses povos. A revelação desses dados, por parte do Ministério da Educação (2007), tem por objetivo permitir uma avaliação da política nacional de educação indígena,

compondo indicadores que propiciem estimar a eficácia de programas e linhas de ação implementadas pelo governo federal e pelos sistemas estaduais e municipais de educação.

4 INSATISFAÇÕES E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS PARA UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Segundo Barão (2009), não faltam documentos que pretendem assegurar aos índios seus direitos, mas nenhum deles deixa claro que os índios estejam sendo ouvidos ou fazendo parte da elaboração dos mesmos.

As políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena devem garantir a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias como forma de evitar o êxodo. A educação escolar indígena diferenciada para os povos originários é um instrumento de resistência e luta. Necessita-se nessa ação a revisão das práticas pedagógicas, de elaboração de calendário diferenciado em consonância à cultura e a tradição daquele povo, assim o currículo ficará diferenciado e a educação escolar praticada no interesse de cada etnia indígena valorizando seus etnoconhecimentos. (SILVA, 2015)

Segundo Baniwa (2019), o século XX ficou marcado na memória dos povos indígenas no Brasil como um período de longo e profundo pessimismo existencial em razão da vertiginosa decadência demográfica e das sistemáticas tentativas do Estado de eliminar os povos originários, pelo menos até a segunda metade do século.

Os povos originários estão mobilizados por uma causa que atingirá os indígenas que é o Projeto de Lei Nº 490/07 que está em tramitação na Câmara para ser aprovado em 2021. A PL 490 propõe novas regras de demarcação de terras, gerando impactos na extinção dos indígenas isolados pois só preveem a garantia da Terra aos que a conquistaram até 05 de outubro de 1988. Este projeto coloca um marco legal temporal para a demarcação de terras indígenas, os povos originários precisariam comprovar que ocupavam a região reivindicada antes da data de promulgação da Constituição Federal de 1988.

Segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (Cimi)/20, nos últimos anos a violência contra os indígenas cresceram, com aumento de 135% nos casos de invasões de terras. A situação dos povos indígenas atualmente é dramática pois o marco temporal exclui todo o processo histórico do Brasil, que envolve expulsões, descasos, retrocesso.

Faz-se necessário o apoio à resistência dos povos indígenas do Brasil nessa situação extremamente preocupante. Para Dallari (2021) há três fatores que geram grande preocupação: o desmonte da Funai, a falta de atendimento especializado à população indígena em face da pandemia do novo coronavírus e a crescente ameaça da tomada das terras indígenas.

A movimentação política indígena tem como objetivo a conservação e delimitação de áreas indígenas com a possibilidade de manter a sua cultura e seu modo de vida. Pode-se conceituar a terra como o local onde estão inseridas reivindicações como saúde diferenciada, educação diferenciada, respeito e reconhecimento à cultura, projetos socioeconômicos destinados aos diversos povos, áreas de preservação e fiscalização ao cumprimento de leis e demarcações. (CHAGAS; FAHS, 2016).

No Brasil, o dia 07 de fevereiro celebra-se o Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, instituído pela Lei Nº 11.696/08. A data foi escolhida em homenagem ao líder indígena Sepé Tiaraju, que lutou contra a dominação espanhola e portuguesa no Rio Grande do Sul de 1753 a 1756. Ele foi um guerreiro indígena Guarani que comandou a revolta dos Sete Povos das Missões contra o Tratado de Madri e enfrentou os exércitos de Portugal e Espanha, em defesa do território do povo Guarani localizado nos atuais centro e leste do Paraguai, noroeste da Argentina, sul do Brasil e norte do Uruguai.

A luta de resistência liderada por Sepé Tiaraju inspiravam-se nas guerras e revoltas de povos indígenas contra os colonizadores europeus e reflete os dias atuais pois a cada ano as lutas se intensificam, os indígenas continuam lutando por seu espaço em uma terra que fora tirada deles.

5 CONCLUSÃO

Os povos indígenas são cidadãos brasileiros, amparados pela legislação vigente quanto a sua condição histórica, precisa-se que a sociedade os reconheçam, os apoiem, minimizando assim essas diferenças étnicas existentes no Brasil, para que haja o bom convívio, a troca de saberes, a construção do conhecimento e o fortalecimento da democracia.

Diante dessa pesquisa e possíveis reflexões, a educação escolar tem conseguido articular com a educação indígena, apresentando alguns avanços para construção de uma educação escolar indígena diferenciada, valorizando as influências dos elementos cognitivos presentes em sua ancestralidade.

Os povos originários têm se mostrado mais presente no cenário político, social e cultural por meio de suas lideranças nas diversas manifestações, fóruns, interações com autoridades de diversas e a sociedade civil. Para resolver ou propor ações pertinentes aos povos indígenas na Bahia faz-se necessário a participação das lideranças tradicionais, associações e cooperativas indígenas e outras formas de organizações com o objetivo de ter acesso às políticas públicas, zelar pelo pleno cumprimento dos direitos indígenas.

Espera-se, que esta pesquisa traga contribuições para que se efetive o controle social indígena sobre as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Governo do Estado da. Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas. Lei Nº 11.987 de 16 de março de 2010. Disponível em: <<https://governo-ba.jusbrasil.com>

BAHIA. Universidade do Estado da. Licenciatura Intercultural em Educação Escolar I de Graduação – PROGRAD, 2021. Disponível em: <https://portal.uneb.br/prograd/progra>. Acesso em 24 de jul. de 2021.

BARÃO, V. M. **Educação indígena**: um breve histórico constitucional e propostas para uma Disponível em: <https://www.seer.furg.br/biblos/article/view/963>. Acesso em 24 de jul. de 2021

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto do Índio**. Lei Nº 6.001 de 19 de dezembro de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Lei Nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cc>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Lei No 10.172 . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. Lei Nº 11.696 de 12 de junho de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11696.htm>. Acesso em 11 jul. 2021d.

_____. Presidência da República. Projeto de Lei Nº 490/2007 que propõe a alteração da Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em:< <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>>. Acesso em 11 jul. 2021e.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em 10 jul. 2021f.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: . Acesso em 10 jul. 2021g.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: . Acesso em 15 jul. 2021h.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: . Acesso em 10 jul 2021i.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Portaria Interministerial MJ e MEC Nº 559, de 18.04.1991. Disponível em: . Acesso em 10 jul. 2021j.

_____. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021k

_____. Conferência Nacional dos Bispos do. Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Acesso em 15 jul. 2021l.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

CHAGAS, Inara.; FAHS, Ana C. Salvatti. Conheça o movimento indígena. Polize! Organização da sociedade civil, 2016. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/movimento-indigena/>>. Acesso em 20 jul. 2016.

DALLARI, Pedro. A situação dos povos indígenas no Brasil é dramática. Rádio USP, 2020. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2021.

DE CERTEAU, Michel. A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DH 3. Carta para o capitão-mor da Capitania de São Vicente Manuel de Souza da Silva acerca dos índios que mandam vir daquela capitania (21 de setembro de 1657). In: Documentos Históricos 1648-1661: correspondência dos governos gerais Conde de Castello Melhor, conde de Atthouguia e Francisco Barretto. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, v. 3, s/d, p. 395-398.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 24 ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em 15 set. 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. 213 p. Disponível em: Acesso em 25 jul. 2021.

LIMA, Jamille da Silva. O sentido geográfico da identidade: metafenomenologia da alteridade Payayá. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2019. Disponível em: Acesso em 14 jul. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich W. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PUNTONI, P. A guerra dos Bárbaros – Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec-Edusp, 2002.

QUARESMA, F. J. P.; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a educação. Revista Práticas de linguagem. V.3.n.2. Juldez, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Alba Kalil Teodoro da. Estudante da etnia Payayá. Depoimento concedido em 29 jul. 2021.

SILVA, Paulo Thadeu Gomes Da. Os Direitos dos índios: fundamentalidade, paradoxos e colonialidades internas. 1. Ed. São Paulo, SP. Editora Café com Lei, 2015.

ZOIA, A. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. (Org.) O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86.

2 *Etnografando ruralidades: Estado da Arte sobre ruralidades contemporâneas*

Charles Mota

 <https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

 Minicurículo. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino Capim-grossense (2009), e em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (2015), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (2012), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

 e-mail: charlesmmota@gmail.com

ETNOGRAFIANDO LAS RURALIDADES: ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS RURALIDADES CONTEMPORÁNEAS

RESUMO

O presente artigo busca mapear pesquisas que versam sobre ruralidades na área da educação entre o período de 2007 a 2017. Trata-se de um estudo realizado no banco de dados disponibilizado pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Assim, o trabalho analisou a categoria ruralidades contemporâneas e suas relações com a Educação Básica desenvolvida em contextos rurais, adotando como princípios as bases sociológicas, históricas e geográficas que dão visibilidade aos diversos e diferentes modos de vida desenvolvidos em localidades rurais. O estudo baseia-se na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e descritivo fundamentada na proposta de inventariar pesquisas já realizadas sobre o tema. Este trabalho nos proporcionou uma maior compreensão sobre o campo de produção acadêmica e científica nos possibilitando conhecer como cada uma das produções constrói seu percurso metodológico e quais vertentes teóricas se inscrevem nestes estudos.

Palavras-chave: Estado da Arte. Ruralidades contemporâneas. Educação Básica.

RESUMEN

El presente artículo busca mapear investigaciones que versan sobre ruralidades en el área de la educación entre el período de 2007 a 2017. Se trata de un estudio realizado en el banco de datos disponibilizado por la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD desarrollada y coordinada por el estudio Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología - IBICT. Así, el trabajo analizó la categoría ruralidades contemporáneas y sus relaciones con los espacios escolares situados en contextos rurales, adoptando como principios las bases sociológicas, históricas y geográficas que dan visibilidad a los diversos y diferentes modos de vida de personas que viven y conviven en localidades rurales. El estudio se sitúa en el abordaje cualitativo de cunho bibliográfico y descriptivo fundamentado en la propuesta de inventariar investigaciones ya realizadas. Este trabajo nos proporcionó una mayor comprensión sobre el campo de producción académica y científica, nos possibilitando conocer cómo cada una de las producciones construyen su recorrido metodológico y a las cuales vertientes teóricas se inscriben.

Palabras claves: Estado del Arte. Ruralidades contemporáneas. Educación básica.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo busca desenvolver um Estado da Arte sobre as ruralidades contemporâneas, com enfoque na Educação Básica, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT¹. Os descritores utilizados foram ruralidades, educação rural, educação do campo e roça. As buscas foram realizadas a partir de cada descritor, separadamente. Como existe uma variação significativa de termos que os autores usam para os estudos das ruralidades contemporâneas, utilizamos os quatro descritores na perspectiva de mapear o conjunto de trabalhos que de algum modo sinalizam a relação que as pessoas que vivem e convivem nos espaços rurais estabelecem com as diversas formas de vida nestes espaços.

Este trabalho se inscreve no âmbito da pesquisa qualitativa, tendo caráter investigativo e descritivo sobre a produção acadêmica e científica referente à temática ruralidades. As questões de pesquisa que motivaram este levantamento foram: Quais pesquisas versam sobre ruralidades na área de Educação Básica no período de 2007 a 2017? Quais são as abordagens sobre ruralidades que os estudos evidenciam? Quais aportes metodológicos apresentam?

Cabe ressaltar, que as pesquisas mapeadas compõem o Estado da Arte sobre ruralidades contemporâneas no período de 2007 a 2017. Esse recorte temporal se dá em virtude das políticas públicas da educação do campo e legitimidade de marcos legais efetivados neste período buscando atender ao que institui a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, e a ampliação dessa política educacional através da Resolução CNR/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que compreende também a política nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária – PRONERA.

¹ Este banco integra os sistemas de informação de teses e dissertações que existem em muitas instituições de ensino e pesquisa no país, estimulando a publicação e registro destas produções por meio eletrônico. Atualmente a BDTD tem 15 anos de existência e abriga 348.116 dissertações e 169.522 teses de 119 instituições.

2 ESTADO DA ARTE: PERCURSOS METODOLÓGICOS DE ESTUDO

A construção deste estudo sobre ruralidades contemporâneas baseia-se na abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e tem caráter descritivo a partir do mapeamento de produções acadêmicas e científicas. Assim, tivemos a oportunidade de inventariar pesquisas que se relacionassem com as perspectivas das ruralidades a partir de quatro descritores, quais sejam: ruralidade, educação do campo, educação rural e roça. Dessa maneira, foi necessário especificar etapas para organização, sistematização e análise de cada trabalho.

O Estado da Arte tem sido desenvolvido por vários/as pesquisadores/as que se dedicam a mapear outros estudos como objetivo de trazer à baila o que se tem feito em diversos campos do conhecimento. Neste aspecto, as pesquisas desta natureza, que se dedicam a mapear a produção científica iniciaram-se por uma revisão de investigações que têm caráter bibliográfico e são denominadas “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” (FERREIRA, 2002). Para alguns/mas autores/as, há variações no termo. No campo da educação destacam-se os estudos da professora e pesquisadora Marli André. Para essa pesquisadora, o Estado da Arte é chamado de “síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002) ou por outra estudiosa do campo da biologia, a Ionê Inês, que denomina o Estado da Arte de “pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004).

Compreendemos que a proposta da construção do Estado da Arte em determinada área ou campo do conhecimento evidencia dois movimentos centrais: um de cunho da divulgação e outro da própria produção como pesquisador/a. Neste sentido, esse tipo de pesquisa aporta algumas características, a saber: 1) Impulsiona o/a pesquisador/a a mapear o que já existe de produção acadêmica e científica, dando condições para a disseminação de discussões que são legitimadas como resultados de estudos a partir de condições metodológicas aplicadas/produzidas e teorias que congregam com suas crenças e perspectivas; 2) Instiga o/a pesquisador/a a refletir sobre o que encontrou no mapeamento e o que ele/a elegerá como elemento diferenciador entre sua produção e as outras, como também, 3) Possibilita que o/a pesquisador/a pontue aquilo que converge e diverge a nível de perspectiva teórica e construção metodológica de seu estudo, visando traçar uma trajetória de pesquisa que atenda aos princípios de uma formação efetiva do tornar-se pesquisador/a.

O Estado da Arte se apresenta como uma abordagem interessante de mapeamento de estudos já realizados, sobre a qual o/a pesquisador/a pode dispor para identificar o que já foi ou não produzido em uma determinada área do conhecimento e poder, por esta condição, demarcar a singularidade das novas pesquisas que pretende desenvolver.

Para compreender como o panorama de pesquisas sobre as ruralidades contemporâneas se apresenta, buscamos: identificar quais pesquisas aparecem com a temática ruralidades; analisar quais são as temáticas investigadas e quais aportes metodológicos apresentam; mapear o quantitativo de pesquisas apresentadas em cada ano do recorte e; discutir sobre a relevância do Estado da Arte para o campo da pesquisa em educação e suas contribuições no processo inicial do percurso metodológico de pesquisador.

Neste sentido, o Estado da Arte acaba sendo uma metodologia interessante que permite ao/a pesquisador/a encontrar o que se tem estudado num determinado campo do conhecimento, como também o modo em que os estudos têm sido feito, gerando outras aprendizagens. No caso da pesquisa em tela, foi possível analisar no decênio 2007-2017 como os trabalhos se insurgem no campo da educação a partir das discussões que têm sido produzidas no contexto do que concebemos como ruralidades contemporâneas.

Foram organizadas cinco etapas da organização do Estado da Arte. Na primeira etapa foi feito o mapeamento de teses e dissertações no banco Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e organização de uma tabela geral contendo título, autor/a, ano de apresentação, tipo, programa/instituição/região, objetivo de pesquisa, elementos metodológicos e principais resultados da pesquisa, extraídos do resumo de cada trabalho; na segunda, procedemos com a leitura dos objetivos, elementos metodológicos e resultados finais contidos na tabela geral e categorização dos trabalhos. Já na terceira etapa foi realizada a seleção de trabalhos que mais tinham aderência com a temática ruralidades e Educação Básica. Nesta etapa, fizemos também, a leitura de capítulos teórico-metodológicos e revisão de literatura desses trabalhos. Na quarta etapa realizamos a sistematização de dados referentes às temáticas das pesquisas, tendências teóricas e elementos metodológicos e por fim, na quinta etapa realizamos a análise qualitativa dos dados (interpretação dos números).

Cada uma dessas etapas congregou aspectos metodológicos de análise que são, em seu conjunto, um procedimento importante para o processo do mapeamento, evidenciando os critérios e modos de fazer deste Estado da Arte.

Isso possibilitou perceber qual o panorama do cenário das produções acadêmicas e científicas neste campo temático.

3. CENÁRIO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS

Como critério inicial do mapeamento dos descritores, buscamos analisar sua ocorrência nos títulos e palavras-chave de cada trabalho. Dessa forma, foi mapeado um total de 523 trabalhos e nenhum deles foi encontrado pelo descritor ruralidade. Isso já indica que os títulos dos trabalhos não trazem ruralidade como uma categoria central sobre a qual a pesquisa se desenvolve. Esse dado sugere que essa categoria não é caracterizada como central, ao menos na parte que os autores nominam suas pesquisas. O título de um trabalho científico, geralmente, evidencia as principais categorias sobre as quais o estudo foi realizado e as palavras-chave especificam categorias teóricas centrais de uma produção.

O mapeamento das produções acadêmicas e científicas defendidas no período de 2007 a 2017 nos mostra uma evolução significativa para as discussões sobre a valorização dos povos do campo no que se refere à sua diversidade local, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais desses espaços. Na tabela 1, podemos visualizar o percentual dessas produções por ano e tipo de trabalho para compreendermos como o cenário das produções nessa área se encontra.

Tabela 1 – Teses e Dissertações por data de apresentação (2007 a 2017)

Data de apresentação	Teses (frequência)	Dissertações (frequência)	Nº de trabalhos	Percentual das produções de teses e dissertações
2007	0	1	1	0,8%
2008	4	6	10	8,1%
2009	2	6	8	6,5%
2010	5	2	7	5,7%
2011	5	4	9	7,3%
2012	4	8	12	9,8%
2013	4	13	17	13,8%
2014	5	17	22	18%
2015	3	15	18	14,6%
2016	2	8	10	8,1%
2017	4	5	9	7,3%

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Considerando a produção anual nos Programas de Pós-graduação pode-

mos perceber o crescimento do número de pesquisas desenvolvidas com vista para uma maior reflexão a respeito do tema até 2014 e, depois, vai diminuindo até o ano de 2017. Conforme informações da tabela 1, temos uma grande elevação no número de trabalhos produzidos se observarmos o percentual nos anos de 2007 (0,8%) e 2008 (8,1%), isso mostra que, mesmo tendo a promulgação da lei que institui as Diretrizes operacionais para a educação do campo em 2002², sua efetivação ainda não consegue atingir o contingente de escolas que existem nos espaços rurais.

O ano que tem maior número de produções de teses e dissertações é 2014 com percentual de 18%, daí por diante o número de pesquisas nesta área foi diminuindo. Mas sabemos que mesmo com um número significativo de produções de pesquisas nesta área ainda perdura uma situação crítica no cenário daquelas pessoas que habitam os espaços rurais no que diz respeito ao acesso às políticas públicas em todos os sentidos.

As teses e dissertações são apresentadas conforme as propostas das linhas de pesquisas que os Programas de Pós-graduação se propõem a investigar. Assim, podemos visualizar que o maior percentual de produções (41,5%) de teses de doutorado e dissertações de mestrados está concentrado na região sudeste.

Duas observações poderão ser sinalizadas ao considerar o elevado número de produções nesta região do país. Uma versa sobre uma maior densidade³ existente nesta região implicando em um número significativo de organizações de grupos dos movimentos sociais, outra questão está relacionada a um número maior de universidade que tem seu banco de teses e dissertações vinculados à BDTD.

O menor percentual de produções (6,5%) está concentrado na região norte do país, logo podemos sinalizar, que um dos fatores que pode ter influência nisto é a menor densidade⁴, na qual o número de organizações sociais é pequeno e a quantidade de universidade também é reduzida.

² Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui estas Diretrizes com base na legislação educacional, para atender as especificidades de contextos rurais e da diversidade existente no campo, constituindo um conjunto de princípios que podem atender aos projetos institucionais das escolas situadas em territórios rurais.

³ 92,05 hab./km² (censo, 2010).

⁴ 4,56 hab./km² (censo, 2010).

Tabela 2 – Teses e Dissertações por região

Região	Teses (frequência)	Dissertações (frequência)	Nº de trabalhos	Percentual
Norte	3	5	8	6,5%
Centro-Oeste	4	8	12	9,8%
Nordeste	9	14	23	18,7%
Sudeste	15	36	51	41,5%
Sul	7	22	29	23,5%

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

O cenário das produções acadêmicas e científicas no Brasil no campo das ruralidades tem se apresentado como animador, se considerarmos as especificidade de cada região do país e propostas existentes nos Programas de Pós-graduação que se propõem receber e fomentar proposições de pesquisas sobre tal temática, levando em conta a importância de fortalecer as políticas públicas de educação e outras para os territórios rurais. Nota-se, que como em outros estudos sobre o campo educacional, as regiões sudeste e sul lideram com o maior número de produções. Esse dado tem uma relação com a densidade demográfica elevada dessas regiões, que de algum modo se justifica pelo maior número de Programas de Pós-graduação em Educação, o que favorece, conseqüentemente, uma elevação do número de pesquisas realizadas.

Na tabela 3, temos o quantitativo de pesquisas levantadas considerando os outros três descritores. Isso nos possibilitou identificar que os trabalhos inscritos na área das ruralidades não aparecem neste banco, mas quando buscamos as produções com os outros descritores e buscamos ler cada resumo dos trabalhos fica claro que muitos deles têm uma aderência a essa temática.

Tabela 3 – Teses e Dissertações relacionadas à temática Ruralidade

Descritor	Nº de trabalhos (frequência)
Ruralidade	Nenhum trabalho
Educação Rural	63 trabalhos
Educação do Campo	394 trabalhos
Roça	66 trabalhos
Total	523 trabalhos

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Lembramos que muitos desses trabalhos que apareceram a partir dos descritores apresentados não foram selecionados para compor este Estado da Arte, pela razão de que muitos deles evidenciavam outros enfoques que não tinham nenhuma relação com o campo educacional da Educação Básica.

Parte destas produções tomava a educação do campo nas propostas curriculares de cursos de licenciaturas, outra parte trazia a temática com enfoque na educação popular ligada aos movimentos sociais, ou seja, a Educação Básica não era centralidade nestes trabalhos que não foram selecionados. Cabe ressaltar, que neste banco de teses e dissertações, muitos trabalhos se repetiam.

Considerando os trabalhos que versam diretamente sobre a Educação Básica, ou ainda, tomando o número geral de trabalhos pelos descritores, identificamos que 74,8% são mapeados quando utilizamos o descritor educação do campo. Isso revela que muitos Programas de Pós-graduação têm amparado e fomentado as discussões nesta área do conhecimento, possibilitando que muitos/as pesquisadores/as se debrucem na investigação de problemáticas que emergem das diversas realidades da educação do campo no país.

Como podemos perceber na tabela 4, a baixa frequência (2,4%) de trabalhos tomando o descritor roça demonstra que muitos/as pesquisadores/as não fazem a opção por tomar esta categoria teórica por não conhecer que é uma ruralidade específica e carrega uma política de sentido para grande parte da população que habita territórios rurais situados na região norte e nordeste do Brasil, mas não para a região sudeste, que congrega a maioria dos trabalhos. Pois, conforme Rios (2011) a categoria roça é definida como uma ruralidade própria dos territórios situados na região do sertão da Bahia por considerar uma semiótica da terra a partir de uma perspectiva geográfica e social de quem mora nesses espaços rurais.

As produções que apareceram com o descritor educação rural (22,8%), não se inscrevem na concepção do ruralismo, pois se nota que as dimensões teórico-metodológicas apresentam elementos e bases que congregam e se associam às ruralidades, comungando com os sentidos da luta dos povos do campo em legitimar e garantir uma educação pública de qualidade em espaços rurais, evidenciando a dinâmica de vida nestes espaços.

Tabela 4 – Teses e Dissertações selecionadas

Descritor	Nº de trabalhos	Percentual
Ruralidade	Nenhum trabalho	0 %
Educação Rural	28 trabalhos	22,8%
Educação do Campo	92 trabalhos	74,8%
Roça	3 trabalhos	2,4%
Total	123 trabalhos	100%

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

O cenário de produções nos Programas de Pós-graduação em Educação e áreas afins tem apresentado um quantitativo considerável de trabalhos que abordam a perspectiva das ruralidades pelo viés da educação do campo conferindo uma abertura para discutir e investigar fenômenos que geram questionamentos no cotidiano dos contextos rurais, seja pelas condições da produção da docência em escolas rurais de caráter estrutural e curricular, ausência de políticas públicas ou pelos princípios dos movimentos sociais que não são considerados em suas comunidades.

Então, o número de produções nestes espaços da Pós-graduação revela que tem sido maior a produção de dissertações de mestrado com percentual de 68%, como podemos visualizar na tabela 5.

Tabela 5 – Tipo de trabalho

Tipo	Quantidade	Percentual
Teses	38	32%
Dissertações	85	68%
Total	123 trabalhos	100%

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

No decorrer de uma década as propostas educacionais para uma educação do campo que atendesse aos princípios específicos dessas comunidades começam a se efetivar e a ganhar outras dimensões que geram condições de respeito e cumprimento de proposições legais para aqueles e aquelas que vivem e convivem em territórios rurais.

As diretrizes operacionais para a educação do campo e os decretos sancionados como forma de legitimar uma política pública específica de educação começam a dar maior visibilidade para as necessidades das comunidades rurais, gerando espaço para ouvir os povos do campo e desenvolver estudos a partir disso.

Assim, podemos compreender que de acordo às concepções abordadas nas pesquisas que compõem o banco de dados organizado para a produção do presente Estado da Arte, mesmo quando apresentam a categoria teórica Educação Rural as pesquisas buscam desenvolver uma discussão embasada nos princípios e concepções de Educação do Campo. Consideramos, a partir deste aspecto, que não há um foco em elementos fundados nas bases que cunhavam para os povos do campo uma educação ruralista que motivava o esvaziamento dos territórios rurais e reforçavam ideários de um espaço apenas de produção agrícola e de extração de matéria prima. Neste sentido,

apresentamos na tabela 6 as principais concepções teóricas evidenciadas nas produções acadêmicas e científicas que integram cada conjunto por descritor.

Quadro 6 – Principais concepções teóricas por descritor

Descritores	Principais Concepções teóricas
Educação Rural	Educação do campo tomada a partir da superação da categoria educação rural como fundamento do ruralismo, o mundo rural como espaço de produção de sentido e ressignificação pela educação do campo. Movimento de transição de escolas rurais para escolas do campo.
Educação do campo	O termo é tomado como uma categoria que vincula à educação uma relação que está atrelada aos movimentos sociais em virtude de uma construção política e ideológica de uma Educação do campo em superação de propostas de uma educação para o campo.
Roça	A categoria roça integra as concepções de uma ruralidade a partir dos modos de vida em comunidades rurais e as relações que os sujeitos estabelecem com os territórios rurais que habitam, cuja relação com a urbanidade não está colocada como oposta, mas numa perspectiva de complementariedade aos espaços rurais

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Conforme as concepções apresentadas, podemos compreender que as categorias congregam entre si no que diz respeito à valorização dos povos do campo, seus modos de viver e fazer a vida acontecer nestes espaços. Quando nos atemos aos conceitos de educação rural e educação do campo, percebemos que o fervor dessas pesquisas está centrado no sentido político que o termo educação do campo carrega, tomando princípios dos movimentos sociais para legitimar uma luta por uma educação que valorize as especificidades locais e a escola do campo.

A categoria roça é compreendida aqui, como uma ruralidade que toma como elemento fundante a maneira que as pessoas, que vivem e convivem em espaços rurais, utilizam para produzir a vida, bem como, dão sentido e significado ao vivido nestes espaços. Assim sendo, o conceito de roça não desconsidera os sentidos políticos que a educação do campo emprega.

Considerando as concepções teóricas que cada termo significa, percebemos que mesmo seguindo vertentes distintas para fundamentação das pesquisas e sustentação dos argumentos e especificidades de cada uma, os princípios e objetivações culminam num movimento comum, na valorização da vida e das pessoas que produzem a vida em contextos rurais.

O cenário das produções acadêmicas e científicas apresentado aqui, a partir de uma descrição e discussão do Estado da Arte sobre ruralidades, além de nos possibilitar compreender como os estudos nesta área estão sen-

do construídos ao longo de uma década, nos possibilitam buscar conhecer o que cada uma dessas produções tem tomado como categorias, métodos e abordagens. Por isso, temos a seguir a apresentação de alguns achados que complementam a parte descritiva deste trabalho.

4. ALGUNS ACHADOS: CATEGORIAS, MÉTODOS E ABORDAGENS

Considerando a importância de analisar os trabalhos a partir do que se encontrava explícito nos resumos das teses e dissertações, de modo mais específico, o objetivo de pesquisa, elementos metodológicos e alguns resultados do estudo, fez-se necessário a organização de categorias para sistematização das 123 pesquisas selecionadas como uma maneira que possibilitasse o agrupamento dessas pesquisas a partir dos descritores presentes nos títulos e palavras-chave, em alguns casos, quando o título não deixava tão claro o descritor como elemento direcionador para as categorias elencadas recorria-se, então, ao que estava exposto no objetivo e/ou elementos metodológicos.

No que concerne às abordagem de pesquisa, destacamos aqui que, apenas 1,6% dos trabalhos tomam a abordagem quantitativa estão sistematizados na categoria Práticas educativas e 2,4% que assumem a abordagem quali-quantitativa e se ancoram na abordagem estrutural compõem as categorias Políticas públicas e educacional, Formação e Outros. 96% das propostas se inscrevem com uma abordagem qualitativa.

Vale destacar que as categorias especificadas para o movimento de construção do Estado da Arte e análise de estudos acadêmicos e científicos sobre ruralidades emergiram de fatores que estão articulados a políticas de sentido embutidas nos termos que aparecem nos títulos e resumos dos trabalhos. Percebemos que os estudos congregam com as condições epistemológicas de pesquisas em educação que tomam as ruralidades como modo de vida nos espaços rurais a partir de perspectivas sociológica, histórica e geográfica como base ou concepção teórico-metodológica.

Neste sentido, os trabalhos analisados evidenciam as seguintes categorias:

a) Práticas educativas - As pesquisas que compõem esta categoria versam sobre práticas educativas em escolas rurais, tomando o descritor Educação do campo com maior frequência. A perspectiva da prática educativa tem sido utilizada para discutir sobre a convivência e os sentidos que os povos do campo produzem. Observa-se, ainda, que essa categoria revela como são

desenvolvidas aulas e propostas didáticas e pedagógicas nos espaços da sala de aula que tratem sobre as relações étnico-raciais, compromissos ético-social-político da escola, saberes da infância, agroecologia, mediações e significações entre mundo rural e educação do campo. Temos aqui um quantitativo de 13 teses e 3 dissertações. Do total de 16 produções acadêmicas e científicas, temos 14 pesquisas numa dimensão empírica e 2 na dimensão teórica.

As escolas citadas nessas pesquisas se apresentam como espaços constituídos com classes multisseriadas, algumas situadas em assentamentos do Movimento Sem Terra – MST ou Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. As perspectivas assumidas são de cunho fenomenológico com enfoques descritivos-compreensivo.

Quanto aos métodos apresentados, fica evidente uma variação que aborda o estudo de caso, revisão bibliográfica, proposta de prática humanizadora centrada na pedagogia freiriana, pesquisa participante e pesquisa etnográfica. As propostas de análise não são reveladas com muita frequência nos estudos que compõem esta categoria. As poucas que explicitam, apresentam as perspectivas fundadas na compreensão fenomenológica, análise temática e de conteúdo. Os dispositivos de pesquisa são compreendidos nestes estudos como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas, questionários, oficinas de diálogos, roda de conversas, depoimentos, relatos orais e fotografias.

Em algumas destas produções são mencionadas bases teóricas importantes para ancorar conceitos de educação do campo, pedagogia da alternância e pedagogia da terra, tais bases tem fundamentação nas obras de Paulo Freire e Miguel Arroyo. Os sujeitos colaboradores das pesquisas aqui apresentadas são professores/as, coordenadores, estudantes, gestores/as escolares e pessoas da comunidade.

Os resultados apontados pelas pesquisas convergem bastante no que diz respeito a práticas educativas urbanocêntricas, com uma forte relação à educação tradicional que não levam em conta o contexto rural e, quando muito, apontam para a importância da valorização do conhecimento prévio e saberes locais como potência para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes que frequentam as escolas rurais, seja nas classes multisseriadas, escolas de assentamentos ou EFAs.

Outro fator convergente nas produções acadêmicas e científicas que ressoa é o protagonismo que é assumido pelos povos do campo. Também pode ser enfatizado que o espaço rural tem se colocado como um campo de tensão,

sobretudo em locais de assentamentos e onde existem outros tipos de movimentos de organizações civis e sociais;

b) Políticas públicas e educacional - As produções acadêmicas e científicas relacionadas a esta categoria abarcam uma amplitude de aspectos que estão diretamente articulados às políticas públicas e educacionais de nosso país. Estes aspectos estão compreendidos como políticas educacionais e formação de professores/as, educação do campo numa perspectiva rural, relações de poder, campos de disputas, programas instituídos e deliberados a partir de reivindicações dos grupos sociais que habitam os territórios rurais, marcos legais que instituem a implantação e legitimam uma educação do campo e não para o campo, direitos humanos e propostas contra hegemônicas. Tais produções dão ênfase ao movimento social, econômico e político em que a educação se vincula, chamando nossa atenção para temáticas de grande relevância social, tanto no campo teórico quanto no empírico, pois das 36 pesquisas divididas em 12 teses e 16 dissertações, 18 compõem a dimensão empírica e 18 a dimensão teórica.

Estes trabalhos tomam como princípios para suas análises a perspectiva descritiva. Os métodos apresentados nestas produções estão articulados como pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, pesquisa participante, estudo de caso, materialismo histórico-dialético. As propostas de análises estão centradas na análise do discurso e crítico dialética.

As abordagens teóricas que aparecem nestes estudos buscam fundamentar categorias como políticas educacionais, educação rural, prática pedagógica, formação de professores/as e ruralidades. Abordam, também, Programas como PRONERA, PRONACAMPO, Escola ativa, Projovem campo – Saberes da Terra, como também, documentos referentes à Constituição Federal, Plano Nacional de Educação 2014/2024, Conselho Nacional de Educação em 2002, as Diretrizes Operacionais da educação do Campo, Conferência Nacional de Educação 2010. Alguns trabalhos são produzidos com ênfase na contribuição de teóricas como Roseli Caldart, Mônica Molina e Adelaide Coutinho que trazem discussões e reflexões sobre o direito à educação.

Quanto aos dispositivos de pesquisa encontra-se em evidência a entrevista semiestruturada, questionários com questões abertas e fechadas, observações, análise documental e registros fotográficos. Os/as colaboradores/as das pesquisas são professores/as, estudantes, gestores/as municipais, diretores/as, funcionário/as e outros sujeitos da comunidade como pais, mães e outros.

Salienta-se que os resultados finais destas pesquisas têm uma relação intrínseca entre os trabalhos, no que diz respeito aos Programas específicos para escolas do campo. Esses Programas têm sido caracterizados como política de governo em algumas regiões do país. No entanto, a baixa escolaridade da população rural não é problematizada no contexto desses Programas. De igual modo, a política de formação de professores/as não tem considerado as questões do universo das comunidades rurais. Outro elemento que tem sido apontado nos resultados das pesquisas anuncia que, quando há uma política pública e/ou educacional que lance mão de propostas de formação diferenciadas vinculadas aos espaços de vida no campo há um desenvolvimento nas comunidades em que as escolas estão inseridas e, conseqüentemente, uma modificação nas ações e posições dos sujeitos desses espaços;

c) Diversidade - A categoria diversidade vem abarcando as produções acadêmicas e científicas que atendem às discussões relacionadas a gênero, geração e identidades. Estas pesquisas estão apresentando perspectivas outras no âmbito das ruralidades a partir de estudos desenvolvidos em contextos rurais, se colocando aqui como os processos de produção da vida e dos sentidos se dão nestes espaços. Assim, temos um total de 5 trabalhos, sendo 2 teses e 3 dissertações, em que todas as produções são consideradas na dimensão empírica.

Nestas pesquisas sistematizadas são enfatizadas as temáticas que abordam a respeito da juventude rural, a presença de homens como professores de crianças e as relações de gênero nesses espaços, identidades, discursos e saberes na escola. O termo roça é tomado como uma ruralidade específica na maioria dessas produções, propondo uma ampla discussão à luz de perspectivas sociológicas, históricas e geográfica por valorizarem os modos de vida das pessoas que vivem e convivem nestes espaços.

Em relação aos métodos presentes nestes trabalhos, temos as histórias de vida e etnografia como preponderantes. Sujeitos da pesquisa estão caracterizados como jovens residentes em territórios rurais que cursaram a Educação Básica em escolas do campo e da cidade, pais/mães, professores/as e gestores/as. Os procedimentos de análise situam-se aqui como a análise do discurso. Assim, os dispositivos de pesquisa que aparecem nestas produções são entrevistas semiestruturadas e com profundidade, pesquisa bibliográfica, depoimentos, rodas de conversas, observação-participante e caderno de anotações.

Como resultados finais vão aparecendo indicativos muito fortes a respeito de uma tendência para a divisão sexual das atividades e do trabalho nestes espaços, reforçando-se visões, posições e ações calcadas no machismo, produzindo-se uma descontinuidade a partir da presença física do gênero masculino na escola para crianças, num contexto do magistério feminilizado, em que imperam práticas docentes associadas à masculinidade tradicional heterossexual. É importante mencionar que os sujeitos que moram em espaços rurais (de)marcam seu itinerário pela escola da cidade (re)significando suas tradições, em um movimento de tradução de suas próprias experiências.

d) Formação - As pesquisas consideradas aqui, na categoria formação, compõem um total de 9 estudos, 3 são teses e 6 são dissertações. No que tange à dimensão, temos 8 trabalhos compondo a dimensão empírica e 1 na dimensão teórica. Os trabalhos apresentados versam sobre a formação de professores/as nos espaços rurais, em contextos de classes multisseriadas. A formação é tomada a partir de elementos e concepções da educação popular e representações sociais construídas por estudantes-professores/as de cursos de pedagogia. Também se apresenta a formação pelo viés das histórias de vida e formação com ênfase nas experiências. Evidenciam-se, ainda, temáticas sobre a formação no contexto dos movimentos sociais.

Quanto aos métodos utilizados nesses estudos pode-se mencionar o materialismo histórico dialético, estudo de caso, teoria das representações sociais e revisão bibliográfica. Os sujeitos, em geral, são caracterizados pelo perfil de professores/as e lideranças sindicais. No que tange aos dispositivos de pesquisa, os mesmos são compreendidos aqui como observação participante; relatos autobiográficos, entrevistas, questionários, entrevistas narrativas, questionário sócio demográfico e pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e estudo de caso.

No que diz respeito a elementos suscitados como propostas de análise e compreensão dos dados estão fundados na orientação do materialismo histórico dialético e por meio da análise narrativa autobiográfica, análise de conteúdos, técnica de associação livre de palavras.

O que está sendo evidenciado como resultados finais das produções acadêmicas e científicas no campo da formação se apresentam como a necessidade de um maior investimento na formação de professores/as que possibilite uma aproximação de perspectivas outras independentes dos formatos que

têm sido propostos que tomam como princípios fatores de outros espaços distantes dos contextos da docência em escolas rurais.

Também são apontados como resultados as práticas desenvolvidas por professores/as em classes multisseriadas como potência, mesmo não tendo as condições mínimas e necessárias para que a docência pudesse acontecer nas localidades rurais. Estes trabalhos também apontam em seus resultados que professores/as e alunos/as estão construindo representações sociais sobre a educação do campo;

e) Movimentos sociais - Os aspectos das temáticas relacionadas aos movimentos sociais como uma categoria organizada neste mapeamento de produções acadêmicas e científicas revelam que neste contexto tem sido recorrentes as propostas sobre dilemas e perspectivas da educação em assentamentos, histórico da educação como cenário para a construção de proposições políticas da educação do campo, ruralismo pedagógico em contraponto com concepções de educação do MST, movimento popular e política pedagógica no âmbito das propostas de processos de territorialização, significações sociais imaginárias no contexto de projetos de educação do campo, educação matemática nas relações estabelecidas por camponeses/as e professores/as. Dos 13 trabalhos apresentados nesta categoria temos 5 teses e 8 dissertações. Dos 13 estudos, 8 estão na dimensão empírica e 5 na dimensão teórica.

Os métodos que ressoam nestas pesquisas, da categoria em questão, são a história oral, pesquisa bibliográfica, (auto)biográfica e pesquisa participante. As análises apresentadas no bojo de cada pesquisa, quando explícitas no resumo, evidenciam a análise de documentos e análise comparativa e interpretativa. Cabe mencionar que os/as estudiosos/as que aparecem como maior ênfase para a sustentação das discussões teóricas sobre o movimento da educação do campo tem sido Miguel Arroyo e Caldart.

Sobre dispositivos de pesquisa compreende-se que as produções têm tomado com muita frequência a utilização de fontes documentais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Decretos, Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Internos das escolas, Pareceres e outras fontes das Secretarias de Estados. Em poucas pesquisas apareceram, também, entrevista semiestruturada e observação participante.

Aparecem como sujeitos colaboradores das pesquisas jovens, pais/mães, monitores, docentes, coordenação pedagógica, alunos egressos, representantes dos movimentos sociais e membros da comunidade.

Os resultados finais dessas pesquisas mostram diversos pontos inerentes ao processo sociopolítico promovido no âmbito dos movimentos sociais que têm refletido e gerado desdobramentos outros em relação à educação em contextos dos assentamentos dos grupos do MST, pois os princípios do movimento têm potencializado o fortalecimento das comunidades rurais.

Assim, revelam-se que o ensino praticado em escolas de assentamentos tem seguido as diretrizes impostas por sistemas oficiais de ensino, ou seja, acentuando-se, ainda, características de práticas urbanocêntricas. Ao analisar como esse ensino tem sido desenvolvido, as pesquisas revelam que há discrepâncias entre as propostas de ensino que são desenvolvidas em escolas do campo, com as reais necessidades educacionais daquela população. As propostas metodológicas e didáticas são construídas por sujeitos que não estão no campo e isso é um indicador de que as necessidades educacionais não são pensadas e produzidas por sujeitos que vivem no campo. Dessa forma, os trabalhos são indicativos para reformulações de propostas educativas que possam atender à diversidade, princípios ético-político-social desses grupos;

f) Memória e História da Educação - As produções acadêmicas e científicas organizadas nesta categoria fazem uma abordagem histórica com uma ênfase nos movimentos que situam a trajetória da Educação Rural a partir de recortes temporais que possibilitam uma compreensão a respeito dos percursos educacionais vivenciados pelos povos do campo. Neste contexto, as discussões não tomam o descritivo Educação Rural a partir da proposta ruralista. Assim, ressalta-se que as discussões aderem a princípios e concepções das bases consolidadas teórica e epistemologicamente que apresentam a Educação do Campo e Ruralidades. Tais pesquisas versam também sobre a memória social e educação rural, abordando sobre as histórias de professores/as que atuaram em contextos rurais em determinadas épocas.

Dos 11 estudos, 5 são teses e 6 são dissertações. 3 compõem a dimensão teórica e 8 se encontram na dimensão empírica. Sobre os métodos identificados nestas produções, verificamos a predominância da história oral e revisão bibliográfica. Os dispositivos de pesquisa são identificados como análise de fontes documentais, depoimentos orais, fotos, matérias de jornais e revistas, bibliografias, entrevistas semiestruturadas, material didático, entrevista narrativa. Procedimentos de análise estão associados aos procedimentos de descrição e compreensão, tomando a memória como uma categoria para contribuição nas análises em alguns trabalhos. Verificamos, ainda, trabalhos

que utilizam o modelo de análise do conteúdo. Observou-se, também, uma proposta que está estruturada numa vertente que se caracteriza como momentos da heurística, da crítica e da interpretação, ou seja, com fundamentos na hermenêutica. Identificamos, ainda, alguns que tem a base de análise no materialismo histórico dialético.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, estes são professoras aposentadas, professores/as que são militantes no movimento da Educação do Campo e MST e alunos/as do ensino técnico profissionalizante em nível Médio em EFAs.

Principais resultados finais das produções apresentam que há um interesse de órgãos federativos em efetivar uma educação rural primária rural e atendimento à demanda populacional existente entre as décadas 1940 e 1950, intencionando alcançar determinado índice de instrução nas áreas rurais. Existem resultados que apontam a grande necessidade de melhorias das condições no oferecimento da educação em áreas rurais. Também são apontadas estratégias utilizadas pelas organizações governamentais e instituições que representavam o poder de grandes latifundiários para minimizar as tensões e conflitos sociais provocados pelas maneiras de ocupação e utilização da terra, tudo com ênfase na visão de um espaço rural como, apenas, espaço de produção agrícola e industrial.

g) Currículo - Na categoria em questão são discutidos temas sobre propostas curriculares contextualizadas, perspectivas que atentam a princípios e aspectos sociolinguísticos com base na realidade local, política de currículo para a educação do campo, cultura e currículo nas propostas de educação do campo e currículo com um enfoque em aspectos da diversidade sócio territorial em espaços rurais.

São 5 pesquisas identificadas nesta categoria e todas elas são produções acadêmicas e científicas caracterizadas como dissertações. Das 5 produções, 3 são associadas à dimensão empírica e as outras 2 são compreendidas na dimensão teórica.

Os métodos versam em descritivo, estudo de caso, pesquisa documental e revisão bibliográfica e os dispositivos de pesquisa são colocados como documentos oficiais, material didático, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Perspectivas de análise estão compreendidas como análise do conteúdo, materialismo histórico dialético e análise documental. Os sujeitos da pesquisa são técnicos/as pedagógicos/as, professores/as e lideranças sociais, alunos/as e outras pessoas da comunidade local.

Alguns resultados finais apresentados nas pesquisas estão compreendidos como o entendimento do papel propositivo das organizações sociais populares no processo de contextualização do currículo da convivência como o semiárido e outras especificidades locais de cada região em espaços rurais. Também são apresentados que há um caráter privilegiado para aquelas realidades que constroem suas bases curriculares a partir das experiências dos movimentos sociais e de cada comunidade. Neste sentido, aparece como grande necessidade a formação continuada de professores/as que atuam em comunidades rurais.

h) Outros tipos - As pesquisas categorizadas aqui, apresentam uma variedade de temáticas que não se associaram a nenhuma das outras categorias especificadas anteriormente. Temos 28 produções divididas em 18 dissertações e 10 teses. Das 28 pesquisas, 18 então consideradas na dimensão empírica e 10 na dimensão teórica.

Tais produções apresentam aprofundadas discussões a respeito de abordagens sobre educação de jovens e adultos no campo em uma vertente contemporânea, modelagem matemática em escolas rurais, profissionalidade docente, territorialidade e educação do campo, geografia na educação do campo, representações sociais da educação do campo, letramento, questões epistêmico-históricas sobre a educação do campo no Brasil, gestão das classes multisseriadas, agroecologia nas escolas do campo, alfabetização em classes multisseriadas, sentidos produzidos a partir dos modos de vida de camponeses/as.

Os métodos identificados são pesquisa participante, etnográfico, revisão bibliográfica e os dispositivos de pesquisa se colocam como pesquisa-ação, pesquisa participante, mapa de campo, vídeos, relatórios, fotografias, códigos éticos, entrevista, observação participante, questionário, diário de campo, entrevista semiestruturada e história oral de vida.

As bases que fundamentam as análises a partir de abordagem multirreferencial, materialismo histórico-dialético, análise de conteúdo, perspectiva exploratória e descritiva, análise comparativa, perspectivas conceituais da Teoria Antropológica do Didático (TAD), da Etnomatemática e compreensivo-interpretativa. Os sujeitos da pesquisa são alunos/as e professores/as, diretores/as escolares e outras pessoas de comunidades rurais, moradores/as de assentamentos.

Alguns resultados finais indicados nos estudos dizem que a modelagem matemática na educação do campo permite uma relação entre saberes ma-

temáticos e saberes da cultura local, bem como, a importância de práticas de escolarização como uma dinâmica de formação humana que atravessam a constituição da profissionalidade docente na educação do campo. Revelam que há uma diversidade de representações sociais sobre territórios rurais, educação do campo que apontam para processos de territorialização em busca de outras maneiras de envolvimento e desenvolvimento rural sustentável. Tem-se também um destaque para as tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo e a resistência da imposição de práticas curriculares que atendem à realidade urbanocêntrica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Estado da Arte nos proporcionou compreender o cenário das pesquisas sobre ruralidades contemporâneas, desencadeando que a educação do campo já tem ganhado visibilidade no espaço das universidades, pois ainda persistem tentativas de imposição de lógicas urbanocêntricas para os espaços rurais numa concepção dualista e não de complementaridade. Neste sentido, foi possível analisar como os trabalhos têm revelado discussões sobre ruralidades contemporâneas, apresentando uma diversidade de categorias no campo da educação. Assim, desde práticas educativas aos processos de formação de professores/as, os estudos transversalizam temáticas que trazem para o centro das pesquisas as questões curriculares, de Programas e Políticas governamentais como forma de estudar a educação no contexto das ruralidades.

De certo modo, o estudo mostrou que há uma significativa predominância de trabalhos de cunho qualitativo, o que evidencia a preocupação de autores/as na tentativa de desenvolver pesquisas que compreendam os sentidos, as experiências e as vivências dos sujeitos no contexto das ruralidades contemporâneas. Assim, os sujeitos, suas práticas, fazeres e dizeres ganham conotações específicas e destaque no campo das pesquisas em educação. A preocupação com os elementos quantitativos não são destaques nas pesquisas mapeadas, sendo encontrado apenas um trabalho com a base quantitativa. Isso reforça a ideia de que em se tratando dessa temática, sobretudo no campo educacional, é o sujeito, suas práticas e discursos que mais interessam aos/às pesquisadores/as.

É importante ressaltar que os resumos apresentados nas teses e dissertações, de modo geral, apresentam uma estrutura variada, o que dificulta

a identificação, em alguns trabalhos dos elementos necessários para que se possa ter identificação clara a respeito dos objetos de estudo. Neste sentido, os resumos nem sempre trazem de modo evidente o objetivo do estudo, os aportes teórico-metodológicos da pesquisa e resultados finais. Foi comum percebermos no resumo uma estrutura linguística que evidencia uma discussão sobre as temáticas abordadas na pesquisa. Isso foi um elemento dificultador da realização de levantamentos que fizemos nesse trabalho, fato que nos faz concluir que essa diversidade com que os resumos são produzidos tem, também, sido um elemento dificultador para quem realiza pesquisa de Estado da Arte, como a que aqui fizemos.

No conjunto dos trabalhos analisados, percebemos uma tendência de produção mais recorrente na categoria educação do campo em Programas de Pós-Graduação do sudeste do país. A densidade demográfica dessa região foi um elemento observado para justificar a recorrência da maior frequência de trabalhos. O estudo evidenciou, também, que no que tange à categoria ruralidade nenhum trabalho foi mapeado, quando considerada a existência da palavra no título.

Nos contextos de trabalhos que tomam a educação do campo como categoria central, vimos que os trabalhos refletem uma predominância da abordagem qualitativa, tendo nos professores/as e alunos/as como sujeitos por excelência das pesquisas. Percebemos, ainda, que há diferentes metodologias e dispositivos que demarcam distintas maneiras dos/as pesquisadores/as tratarem a temática.

A proposta da construção do Estado da Arte evidenciou dois movimentos centrais, considerando o levantamento bibliográfico das produções e a sistematização dos trabalhos, no que se refere à divulgação das produções acadêmicas e científicas, este impulsionou-nos como pesquisadores/as a mapear as produções existentes na área das ruralidades, possibilitando um maior conhecimento a respeito da construção metodológica e outro de nossa própria produção como pesquisadores/as que no propôs um movimento de reflexão a partir do que foi inventariado para pensar no que elegerá como elemento diferenciador entre sua produção e as outras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, p. 301-309, 1999. Disponível em: Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=regi%C3%B5a%20sudeste&searchphrase=all>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Acesso em: 29 maio. 2018.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SLONGO, Iône. Inês. Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004. (Tese de Doutorado).

3 *Ruralidade da presença*

Charles Mota

 <https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

 Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino Capingrossense (2009), e em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (2015), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (2012), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

 e-mail: charlesmota@gmail.com

RURALIDAD DE LA PRESENCIA

RESUMO

Este texto tem como objetivo compreender como professores/as que atuam em escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença. Utiliza-se como método a Pesquisa Narrativa associada à abordagem qualitativa, este se encontra ancorado nas bases da fenomenologia e hermenêutica por apresentar condições propícias para interpretação do ser em seu contexto de vida e a partir dos sentidos que atribuem à sua condição de existir em contextos rurais. Os dispositivos de pesquisa tomados como possibilidade de recolha e produção de dados se configuram em torno das entrevistas narrativas e etnografias da roça. Conclui-se que a ruralidade da presença se mostrou como possibilidade de tradução de sentidos do viver a roça e reunir condições para des-ver a roça que cada pessoa produz, se colocando como assenhramento de ruralidades diversas que cada pessoa que mora na roça toma para representar e significar seus modos de existir no rural e produzir a vida e suas experiências com e na roça.

Palavras-chave: Ruralidade da presença. Pesquisa Narrativa. Docência na roça.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo comprender cómo los docentes que trabajan en las escuelas rurales constituyen la presentificación del ser-en-el-campo para significar su existencia desde la ruralidad de su presencia. La Investigación Narrativa se utiliza como un método asociado a un enfoque cualitativo, que se ancla en las bases de la fenomenología y la hermenéutica ya que presenta condiciones favorables para la interpretación del ser en su contexto de vida y desde los sentidos que atribuyen a su condición de existir en contextos rurales. Los dispositivos de investigación tomados como posibilidad de recolección y producción de datos se configuran en torno de las entrevistas narrativas y etnografías del campo. Se concluye que la ruralidad de la presencia resultó ser una posibilidad de traducir los significados de vivir en el campo y reunir las condiciones para des-ver el campo que produce cada persona, ubicándose como dominio de las diversas ruralidades que cada habitante del campo toma para representar y significar sus formas de existir en el campo y producir la vida y sus vivencias con y en el campo.

Palabras claves: Ruralidad de presencia. Investigación narrativa. Docencia en el campo.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a escola como espaço da diferença, sendo um lugar potente para a produção das relações baseadas em pro-posições políticas e sociais, tenho percebido que as diferentes maneiras de ser e viver a roça¹ neste espaço, se colocam como um complicador para aqueles/as que não conseguem compreender os sujeitos a partir das experiências que produzem, por terem configurações outras e destoarem daquilo que a mesmidade toma como padrão numa lógica hegemônica e urbanocêntrica.

Sendo assim, o presente estudo insurge desse contexto anunciado por docentes da Educação Básica nas escolas rurais, motivado por minha história de vida-formação-profissão por compreender a diversidade como um princípio que tem atravessado minhas experiências com variados sentidos, podendo desencadear um movimento formativo a partir da proposição de uma *ruralidade da presença*² que se coloca através da presentificação do *ser-na-roça*³, em que a *autobioformação*⁴ se apresenta como espaço fecundo para re-pensar a formação que valorize as pessoas e as experiências que lhe constituem.

É importante ressaltar que Heidegger (2015) utiliza o termo *Dasein* que significa existência e numa tradução literal para o português temos *Ser-aí*. A primeira tradutora da obra *Ser e Tempo* para português achou por bem traduzir *Dasein* por *presença*. Sendo assim, entendo que *ruralidade da presença* neste estudo representa bem uma ruralidade do *Ser-aí*. Esse *ser-aí* é abertura de um ser sendo que traz possibilidade de existir de forma autêntica ou inautêntica e, *Desain* é um movimento, um transcender como a possibilidade de um ser que se lança no mundo a partir de si mesmo, uma abertura para outros horizontes possíveis.

1 Rios (2011, p. 21) concebe a roça como uma ruralidade específica centrada na semiótica da terra, um território configurado por “[...] uma cartografia que passa às margens das roças, que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas”.

2 Esse termo está construído a partir das discussões que realizei com base nos escritos de Heidegger a partir da primeira tradução para o português feita por Marcia Sá Cavalcante (HEIDEGGER, 2015), para pensar como as existencialidades do ente constitui o ser-na-roça, conforme o que vai se dando na vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais instituídos nos modos de ser-viver-na-roça.

3 Este termo é apresentado a partir dos modos de ser-viver-na-roça, se colocando aqui como um construto que tem inspiração na proposta de ser-sendo (HEIDEGGER, 2015).

4 O termo *autobioformação* é reorganizado por Pineau (2016) que desmembra a palavra (auto)biográfica, tendo *gráfica* substituída por *formação* e a retirada dos parênteses de (auto) com o intuito de emancipar as narrativas da base do *gráfico* para pensar possibilidades de superação de um grande desafio: pensar a formação docente parametrizada na “formação da vida e de sua própria vida por si mesmo” (PINEAU, 2016, p. 11).

A proposição de construir um conceito para a *ruralidade da presença* que institui a categoria *ser-na-roça*, tem uma forte relação com os estudos das ruralidades contemporâneas que têm considerado os sujeitos que habitam os territórios rurais e os modos de ser, viver e fazer que vão sendo constituídos nestes espaços. Nesse sentido, é relevante pensar numa categoria ou dimensão que se encontre a altura dos sentidos e significados que são produzidos pelas pessoas que vivem na roça, mantendo viva suas tradições que vão sendo representadas numa dinâmica da tradução, difundindo elementos do passado e do presente, re-significando⁵ os processos culturais e sociais a partir da construção simbólica que fazem ao habitar a roça.

Desse modo, a *ruralidade da presença* insurge aqui como uma condição para se pensar a existência do ente evocada pelo ser-sendo que habita os espaços rurais como forma de compreensão dos modos de ser e viver nestes espaços, a partir da interpretação que esse ser realiza por si próprio.

A *ruralidade da presença* se coloca como uma condicionalidade para que as pessoas que vivem em territórios rurais possam constituir-se como ser-na-roça a partir da produção de sentidos outros que tenham significância do real vivido. Assim, a categoria *ser-na-roça* compõe a dimensão da ruralidade da presença por abarcar dois sentidos, um está no âmbito do que o sujeito está envolvido coletivamente e de maneira mais global, desencadeando processos intersubjetivos, o outro se encontra no campo do individual e de cunho da interioridade desse sujeito, insurgindo de sua subjetividade.

Desse modo, tomo minha história de vida como possibilidade inicial para pensar os caminhos dessa pesquisa por compreender que a centralidade desse trabalho está nos modos de viver a roça e habitar a profissão docente em contextos rurais, para entender como as experiências da docência acontecem nas escolas rurais.

Cabe mencionar que o presente texto versa sobre uma pesquisa em fase de conclusão do percurso de um processo de doutoramento, tendo sua centralidade nos processos de vida das pessoas que vivem na roça, propondo-se um movimento de compreensão e interpretação que leve em conta a subjetividade dos sujeitos. Busca-se compreender como professores/as que atuam em

⁵ Ao longo do texto, utilizarei algumas expressões hifenizadas como forma de provocação a partir de atravessamentos em que fui e estou sendo ex-posto. Também, porque tais expressões nos oportunizam pensar na semântica dos termos hifenizados de maneira mais singular e específica do traço de escrita que busco desenvolver nesta pesquisa, possibilidades para de-marcas como estou significando minhas compreensões sobre os estudos de Heidegger (2015) e da poesia de Manoel de Barros (2009 e 2015).

escolas da roça constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência a partir da ruralidade da presença.

Neste sentido, pensar os caminhos percorridos no processo de realização dessa pesquisa, considerou pensar narrativamente o movimento que integra as acontecimentos da pesquisa narrativa, por evidenciar formas do fazer e narrar como possibilidade de desvelamento de ser-docente que se presentifica com as relações que produzimos nos contextos das escolas da roça.

2. ENVEREDAMENTOS METODOLÓGICOS: PESQUISA NARRATIVA EM CONTEXTOS DA ROÇA

O estudo utiliza como método a Pesquisa Narrativa associada à abordagem qualitativa, estando ancorado nas bases da fenomenologia e hermenêutica por buscar interpretar o ser em seu contexto de vida e a partir dos sentidos que atribue à sua condição de existir em contextos rurais. Os dispositivos de pesquisa utilizados na pesquisa foram as Entrevistas narrativas e Etnografias na roça configuradas através de textos de campo. O processo de análise das narrativas se deu à luz da proposta interpretativo-compreensiva, por trazer possibilidades de interpretação do que narram professores e professoras de escolas da roça, considerando os contextos de vida de quem narra.

A pesquisa narrativa se apresenta como possibilidade de abertura para o ser-sendo por congregar valor ao que professores/as da roça narram sobre as experiências logradas na docência em escolas rurais, trazendo à tona seus processos de vida-formação-profissão, demarcando como compreendem os movimentos de interação com suas comunidades, como pensam a respeito de si, do espaço de vida e das relações que são instituídas nesse envolvimento.

Neste sentido, a pesquisa narrativa se coloca como potência neste estudo, por nos oferecer melhores condições para um movimento compreensivo-interpretativo que toma a vida como centralidade para construção de um posicionamento epistemo-político-metodológico em que o ser anuncia-se por si mesmo numa proposição heideggeriana. Isso significa dizer que as narrativas do/a pesquisador/a se cruzam com as narrativas de professores/as participantes da pesquisa.

Então, o que vem à baila são os processos de subjetividade e intersubjetividade que se constituem do e pelo envolvimento que professores/as da roça realizam a partir das experiências constituídas ao habitar a roça e desenvolver a docência em escolas rurais, buscando ancoragem na hermenêutica

fenomenológica para considerar não somente as narrativas recolhidas, mas também todo o contexto de vida de quem narra.

Heidegger (2015, p. 77) institui que a “Fenomenologia da presença é hermenêutica no sentido originário da palavra em que designa o ofício de interpretar”. É com essa perspectiva que tomo as narrativas apresentadas pelos/as professores/as da roça e também as narrativas que apresento no decorrer da pesquisa, como modo de desvelamento do ser.

Neste sentido, tal estudo tem base hermenêutica fenomenológica (GADAMER, 2013), por considerar a necessidade de buscar elementos que possam apoiar-me num trabalho com as subjetividades de sujeitos que têm uma experiência de vida, uma concepção de mundo e um fazer docente permeado de sentidos e significados, adoto uma centralidade no processo de formação docente calcado na vertente compreensiva-interpretativa (RICOEUR, 2010) como proposta de análise das narrativas recolhidas.

Cabe mencionar que a Pesquisa Narrativa que estou tomando, se configurou como campo político e epistemológico, trazendo para este estudo possibilidades outras no movimento formativo das pessoas envolvidas na pesquisa. Clandinin e Connelly (2015, p. 85) apresentam uma caracterização tridimensional que baliza as concepções da pesquisa narrativa no que se refere a termos e espaços da pesquisa narrativa.

Nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira.

Essa tridimensionalidade da interação, continuidade e situação está em consonância com os princípios que ressoam desse posicionamento epistemológico-político que mencionei anteriormente, fortalecendo o processo de pesquisa que valoriza o sujeito nos aspectos da individuação e da coletividade a partir das temporalidades desses sujeitos e de suas comunidades.

Nesta perspectiva, as narrativas de vida têm se colocado como um elemento desencadeador de uma multiplicidade de categorias consonantes ao fazer docente num contexto da Educação Básica, por amparar e dar sustentabilidade às experiências vividas pelos/as docentes em suas trajetórias de formação-profissão, já que estas são entendidas por Souza (2006, p. 95) como “experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que

cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

Os/as docentes narradores/as desta pesquisa são 3 professores/as de escolas da roça, que desenvolvem a docência na rede municipal de ensino de Várzea do Poço, interior da Bahia. Os critérios utilizados para a seleção de docentes narradores/as da pesquisa foram colocados como: a) ser professor/a do Ensino Fundamental de escolas rurais municipais; b) atuar há mais de três anos em qualquer uma das 3 escolas rurais existentes no município.

3. RURALIDADE DA PRESENÇA

A sobrecarga de sentidos para o termo *ruralidade da presença* que busco cunhar aqui, traz uma equivalência semântica do ser-aí, ou seja, *ruralidade da presença* se co-forma com ruralidade do ser-aí. Para Heidegger (1991, p. 186), “as palavras existência, ser-aí, atualidade, designa um modo de ser”.

Neste sentido, são os modos de ser das pessoas da roça que têm, nesta pesquisa, maior relevância, em que posso dizer que são esses modos de ser que significam o fazer docente de professores e professoras da roça, determinando a compreensão de mundo de meninos, meninas, homens e mulheres que moram na roça.

A *ruralidade da presença* surge para congregar valor à forma que cada morador e moradora da roça compreendem de si mesmo e do espaço de vida em que estão inseridos. Num sentido mais amplo do que significa *ruralidade da presença*, entendo-a como assenhoreamento de ruralidades diversas que cada pessoa que habita a roça toma para significar sua forma de viver a roça e produzir a vida neste lugar.

Dessa forma, é essa ruralidade da presença que institui o ser-na-roça a partir da presentificação de um ser que já é e quer ser mais, re-velando compreensões de como são ao produzirem as redes de significados que dão sentido às suas vidas, sendo condição própria de entendimento sobre a forma como vivem, pensam e se relacionam com a roça.

A *ruralidade da presença* não significa apenas a compreensão dos modos de vida das pessoas na roça. Representa de maneira muito bem acentuada acontecimentos que são construídos nas relações com seu lugar de vida da forma que entendem a vida e veem o mundo. Quero reiterar que, farei o uso do termo acontecimento, reestruturando a palavra com um hífen para significar um fazer que se perfaz-se naquilo que (acontece) afeta, expõe e o toca.

Neste caso, acontecimento traz para a condição do ser-sendo toda a manifestação desse ser-na roça reverberado pela *ruralidade da presença*. Ao viver a roça, cada pessoa vai produzindo sentidos que demarcam quem são e o que pretendem ser neste lugar. Isso está muito relacionado aos acontecimentos provocados pelo produzir. Nesse movimento de produção que cada pessoa da roça realiza, vão sendo tecidas inúmeras maneiras que tornam essas pessoas clareira para o ser.

O professor Sebastião-Acauã de-marca o envolvimento com o outro para representar como constrói suas relações com sua comunidade a partir do espaço da escola, dizendo: “Conheço todo mundo aqui, brinco com todo mundo. Eu acho que o colégio é nossa escola, que hoje em tudo que tem a comunidade toda participa. Então o nosso colégio aqui, graças a Deus, é inserido na comunidade e, é referência”. (Sebastião-Acauã, Entrevista narrativa, 2020). O ser-na-roça vai sendo desvelado com a maneira que as pessoas da roça se envolvem com seu espaço habitado, permitindo-se a uma produção provocativa da co-presença que vai sendo desencadeada da ruralidade da presença como possibilidade de representação do lugar habitado e das relações oriundas do envolvimento com o outro.

Com isso, entendo que a ruralidade da presença abarca toda significação que as pessoas da roça produzem a partir do afeto com as pessoas de sua comunidade e com a forma como isso vai sendo representado, provocando constantemente um des-velamento do ser-na-roça numa condição instituída pelos modos de como os acontecimentos envolvem as pessoas com seus espaços de vida, numa proposição que reúne possibilidades que compõem as existencialidades de professores/as da roça. Como narra o professor Geni-Acauã.

Nasci e me criei aqui, minha família é totalmente daqui de Várzea do Poço, tanto a família paterna quanto a materna, meus pais são os primeiros moradores da comunidade. O velho Chico e Venância, uma vizinha aqui são os moradores mais velhos daqui e, meu pai são os primeiros fundadores daqui que ainda estão vivos, com isso a gente acaba tendo aquele amor pelo lugar de vivência, a gente criou nossos laços afetivos com amigos e familiares, na escola. Então, vejo a minha comunidade hoje como um lugar muito bom de se viver, acredito que poucos lugares no mundo eu vou trocar por Nova Esperança, São Paulo, Rio de Janeiro, Nova York, Roma, Tóquio, jamais vou querer abandonar Lagoa da Roça. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Compreender e significar as relações com as pessoas da comunidade, situando historicamente os processos e condições de envolvimento na composição do espaço habitado, são decorrências de um processo que se efetiva das possibilidades instituídas no movimento de de-morar-se junto às coisas e ao lugar, fazendo-se clareira e morada do ser-na-roça.

Esse processo desencadeado do de-morar-se juntos às coisas e ao lugar representa, circunstancialmente, o tempo das coisas e dos acontecimentos necessários para a produção de sentidos e significados existenciais, conforme cada pessoa da roça toma para compreender-se no lugar habitado.

Neste sentido, são os modos de viver e se relacionar com o lugar de vida, que fazem emergir as formas de habitar comunidades rurais, em que professores/as trazem à tona como constituem a presentificação do ser-na-roça, evidenciando como produzem suas existencialidades neste lugar habitado – ruralidade da presença, ruralidade do ser-aí que apresenta e afirma o que é viver nesta comunidade.

Ao viver a roça, meninas, meninos, homens e mulheres se lançam como entes nesse lugar, provocando e sendo provocados por um tempo das coisas que se coloca como elemento que acolhe esses acontecimentos na roça. Na obra de Heidegger (1991, p. 206), tomo como provocação para compreender a roça e o que o tempo das coisas se apresenta como oportunidade de acontecimentos neste lugar a partir do que estou chamando de ruralidade da presença.

Cada tentativa de pensar satisfatoriamente a relação entre ser e tempo com o auxílio das representações usuais e aproximativas de tempo e ser embarça-nos imediatamente numa rede inextricável de relações não pensadas em todo o seu alcance. Nomeamos o tempo quando dizemos: “cada coisa no seu tempo”. Isso quer dizer: cada coisa que sempre é a seu tempo, cada ente vem e vai em tempo oportuno e permanece por algum tempo, durante o tempo que lhe é concedido. Cada coisa tem seu próprio tempo.

Esta relação não pensada que aparece entre ser e tempo pode ser considerada como acontecimento que vai sendo produzido no tempo e com as coisas. Assim, é o tempo de cada coisa que determina os acontecimentos de um processo de vida na roça. Esse tempo das coisas na roça é o tempo que cada ente aparece, é o tempo que institui a abertura para o ser.

Tomando o tempo por esta perspectiva, compreendo que o ser-na-roça instituído pela *ruralidade da presença* possibilita a cada pessoa um modo

de ver a si mesma e a roça através do modo como interpretam-se como será e entendem o movimento que estão produzindo ao construírem as relações simbólicas que carregam os significados de ser quem são.

O lugar de vivência a gente cria uma relação muito forte com ele, é onde a gente cria os laços familiares, com amigos. Então, venho desempenhando esse trabalho aqui e me dando muito bem com isso. Em todo lugar que a gente mora, existem os nossos amigos e inimigos também, mas a amizade que a gente construiu aqui é muito boa dentro desse espaço, tem pessoas que ajudam a comunidade a viver melhor. (GeniAcauã, Entrevista narrativa, 2020)

Com as narrativas do professor Geni-Acauã, posso evidenciar que, são os acontecimentos de um processo de uma vida na roça que vai se dando na constância conforme cada pessoa se lança, em que o ser-aí, como provocação da abertura para o ser-sendo se vale desse tempo das coisas para significarem as relações produzidas em seus espaços de vida, seja numa perspectiva de afetos ou desafetos, ambas perspectivas são produzidas a partir de como o envolvimento de cada pessoa se dá em seu contexto de vida.

Entender que o demorar no lugar propõe um movimento convocativo para uma compreensão de si, bem como, daquilo que desempenha no demorar-se que se apresenta como fator instituinte de processos intersubjetivos que direcionam as maneiras de ver, sentir, fazer e pensar as coisas da roça. São essas relações dos processos intersubjetivos produzidos no envolvimento com a roça e com quem vive neste espaço, que a ruralidade da presença se coloca como condição para o desvelamento do ser-na-roça, possibilitando a produção da experiência.

Com os processos de intersubjetividades que professores/as da roça produzem, são potencializadas as condições de ser-sendo, convocando um ser que já é como possibilidade de afirmar uma vida autêntica com todos os significantes que isso inclui. Como fica exposto na narrativa da professora DiAcauã.

Para mim a roça traz todos os valores, hoje sou o que sou agradeço aos meus pais, meu pai analfabeto faz apenas um nome e minha mãe estudou só até a quarta série, mas me ensinaram os valores que eu precisava, eles transmitiram para mim. Tento a todo momento transmitir esses valores também para todos os meus alunos, como morar na roça e não se envergonhar, porque nós somos da roça, mas somos pessoas, somos profissionais, somos cidadãos. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Como posso notar, a narrativa da professora faz uma apresentação de como ela significou e ressignifica suas compreensões a partir dos vínculos estabelecidos com seu espaço de vida, com sua família e alunos/as. Há uma apropriação da condição e nível de escolaridade decorrentes da falta de oportunidade em usufruir o direito à educação por habitarem a roça, como possibilidade de insurgência para afirmar processos que representam as existencialidades das pessoas da roça.

Entendo que os valores mencionados na narrativa da professora, se mostram como modos de ser-na-roça, disso são tecidos os significados para resistir às situações impostas por um sistema capitalista que subalterniza a roça e quem mora nesse lugar. Na roça, produzimos experiências que são constituídas de um ser-na-roça que nos propõe pensar caminhos e possibilidades de existir nesse lugar, entendendo que a presentificação desse ser que se manifesta em nós-entes, nos ajuda a perceber a sobrecarga de simbologias e sentidos que carregamos como modo de ser-na-roça.

4. DES-VER A ROÇA E O MUNDO DAS COISAS

Me sinto mobilizado a narrar sobre minha experiência com a lua nos espaços da roça. Pois a lua se coloca como elemento místico e simboliza tempo. Tempo das coisas na roça. Tempo de aparecimento e, também, de ocultamento. A lua influencia em tudo que compõe o espaço da roça. De-marca o brotar das plantas, o colher dos frutos, o cio dos animais, a mudança do estado físico das coisas.

A lua para as pessoas da roça representa ciclos de vida, determinando cada estação e como cada lavrador e lavradora precisará cuidar da terra. Além de todas essas relações que a lua significa em minha vida e na vida das outras pessoas da roça, ela traz consigo o mistério da noite e o misticismo que alimentamos a partir das narrativas das pessoas mais velhas de nossa comunidade.

Isso significa dizer que, em noite de lua, podemos sair até determinado horário sem se preocupar com o perigo que a escuridão pode reservar, pois sem lua clara no céu, fica difícil ver o mundo e as coisas. Por não conseguir ver com nitidez as coisas físicas da roça à noite, criamos lendas e histórias para explicar algumas coisas quando não as entendemos.

A noite na roça propõe recolhimento, quietamento, solidão na minha roça e no meu coração. Isso, significa para mim proposição de isolar-se, abrir

distância como possibilidade de produzir arte, escrever (FOGEL, 2012). Sendo assim, a lua tem grande influência em minha vida na roça, por se colocar como elemento de um tempo que me permite recolhimento para escrever e sentir meu serna-roça numa outra dimensão.

Tomo essa narrativa para buscar compreender que cada coisa é de um tempo e o ser que se manifesta em meu ente me provoca a pensar o movimento de des-ver a roça e o mundo das coisas como proposição de uma compreensão outra da vida e dos modos de perceber as relações que são construídas nos contextos desse espaço.

Des-ver para ver as coisas da roça, está ancorado aqui, pelo movimento de deslocamento que sou provocado a fazer a partir de meu processo de distanciamento daquilo que durante muito tempo se colocou para mim como conhecido e familiar e, não mais possibilita desafio para entender a vida na roça por outros modos de olhar, ouvir e sentir.

Então, me apoio na poesia de Manoel de Barros (2015, p. 141), para explicar o que significa des-ver a roça, de maneira a compreender meu movimento de vida neste lugar, entendendo que cada pessoa significa para si seu lugar de vida a partir da forma como vê a roça e sua vida na roça, isso tem a ver com aquilo que vive e já viveu, com aquilo que se tornou experiência constituída pelo que nos afetou, nos tocou, nos provocou exposição.

[...] Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!

A mãe que ouvira a brincadeira falou: já vem você com suas visões! Porque formiga nem tem joelhos ajoelháveis e nem há pedra de sacristias por aqui.

Isso é traquinagem de sua imaginação. O menino tinha no olhar um silêncio de chão e na voz uma candura de Fontes.

O pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.

Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras. Então Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore.

Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado.

A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.

O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis.

[...]

São as traquinagens de minha imaginação que significam a roça e meu ser-na-roça. Assim, entendo que para as outras pessoas que moram nesse lugar são também suas traquinagens de imaginação que produzem condições para compreenderem seus espaços de vida da maneira como compreendem. Não há aqui, nenhuma intenção de fazer avaliação de como cada pessoa da roça se utiliza dessa “traquinagem de imaginação” como apresenta a poesia de Manoel de Barros (2015), mas o que aparece como entendimento é que essas formas de ver a roça, pode ser provocações para que no acontecimento que cada pessoa desse lugar produz, seja condição de deslocamento.

Essas provocações que estou fazendo referência, são aqui, o movimento que nos propomos a desenvolver a partir desse deslocamento que institui o des-ver a roça como possibilidade de valorização dos diferentes jeitos de ser, viver e fazer em contextos rurais. Isso, desencadeia uma forte relação entre cada pessoa que se propõe a des-ver a roça com as experiências constituídas neste lugar.

Significa mencionar que cada menina, menino, mulher e homem, tomará como condição para esse des-ver maneiras próprias de como entendem-se ser-na-roça, contestando-se, co-formando-se e reinventando-se numa proposição de ser-mais através de um ser-aí que se coloca como transformador de cada ente que o ser pode se manifestar.

Pensar o ser-aí que se presentifica conforme provocações que fazemos a nós mesmos no envolvimento com a roça e as coisas que significamos para des-ver a roça é uma possibilidade de ser-mais des-velada numa presencialidade de um ser-sendo, que mobiliza suas formas de compreender e habitar sua roça, como a professora Di-Acauã expõe.

A liberdade da roça é uma grande característica, sinto aqui na minha roça uma liberdade, geralmente a vida no campo estimula uma existência mais saudável, principalmente por conta dessa interação do cotidiano com a natureza, acordar pela manhã respirar um ar puro, ouvir o canto dos pássaros, me traz tranquilidade, essa é a palavra que melhor define minha vida na roça, tranquilidade. (DI-ACAUÃ, Entrevista narrativa, 2020)

Compreendo que a liberdade mencionada pela professora Di-Acauã, representa a reunião que esta faz com as traquinagens de sua imaginação, sendo uma maneira de atribuir sentidos e significados ao que se apresenta em seu espaço habitado, provocando-as a des-ver a roça conforme suas interações com as coisas do lugar.

As experiências que são constituídas desse movimento de des-ver a roça que cada pessoa se propõe a fazer, tem uma relação de intimidade com os modos de lançar-se na roça para contemplar cada elemento e movimento que se instaura no lugar habitado, para isso, é necessário entender-se abertura e clareira para o ser-na-roça.

Reitero que as condições de desver a roça, estão vinculadas ao desvelamento do ser-na-roça que cada ente da roça se pré-dispõe como morada do ser. Isso é a convocação de um habitar poeticamente a roça, por mobilizar uma ampliação das condições de ver, sentir, ouvir e pensar o lugar e as coisas do lugar. Essa é uma proposição constituída no processo de co-formação que nos propomos fazer fazendo-se roça.

Des-ver a roça, é proposição em que encontramos novas possibilidades de ver. Nessa proposta de desver a roça está a concepção de sentir e auscultar (FOGEL, 2012), duas novas condições para a apreensão daquilo que se manifesta na realidade em que estamos imersos. Mas esse movimento de des-ver somente pode ser descoberto por quem se propõe a formas outras de compreender seu ser-na-roça.

Muitas vezes, serão necessárias criar novidades com palavras, desencadeadas do processo de traquinagem da imaginação. As traquinagens da imaginação nos darão oportunidade de sair desse lugar de vida para que possamos entender quais os sentidos e significados ele tem para cada habitante.

Entender o ser-na-roça que é instituído pela *ruralidade da presença* é um lançar-se no desconhecido, tomar a poesia e a arte como perspectiva do ver, sentir e auscultar (FOGEL, 2012). É também, fazer da escrita uma arte, pois com ela sou mobilizado a des-ver minha realidade, buscando encontrar novas palavras de ver a roça. Essa compreensão que busco para des-ver a roça, me provoca a escrever com a mesma intensidade e comprometimento, em que um pintor pinta sua tela, como um poeta que desnuda realidades com sua poesia e mostra abertura para o ser.

Conforme Fogel (2012, p. 184), busco com essa proposição de des-ver a roça um movimento de olhar, sentir e dizer que se mostre para além do que está sendo mostrado. Um movimento que intenta para o desnudar as formas de olhar a roça que nos ensinaram, ou seja, instaurar nesse movimento formas de afastamento de um “olhar simples, seco, que vê e se satisfaz com o pouco e o parco do possível tornado necessidade (lei) e que não é, pois o olhar típico, próprio da concupiscência do e no ver, que é justo o ver sem medida, sem contenção, sem forma. Sem pudor”.

A ruralidade da presença é condição e abertura para ver a roça como potência e um lugar de vida, sobrecarregado de sentidos para os que a vivem e buscam possibilidades de existir e resistir, na insistência de compreender que são as formas diversas de perceber os significados construídos nas relações que são estabelecidas neste lugar que promovem modos específicos de vinculação com o espaço e nos provoca a produzir experiências responsáveis por redes de afeto que, simbolicamente nos mobiliza a ser-mais conduzidos/as pelo ser-na-roça.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa se colocou como a configuração da presença do ser por possibilitar a representação da condição de provocação de como compreendemos as temporalidades do narrar e do narrado, como potência da ruralidade da presença, do ser-aí, que nunca está dado e que vai se fazendo no fazer-se. A partir disso, compreendo que a narrativa significou uma trama que foi sendo enredada e logrou uma estrutura construída e reconstituída numa temporalidade própria que insurgiu do movimento significado nas relações subjetivas e intersubjetivas produzidas por professores/as da roça.

É com estas relações que o ser-na-roça se institui, numa significação e simbolização que as pessoas da roça constroem com seus modos próprios de existencialidades no lugar, considerando o que é vivido e se constitui como experiência na e com a roça. Dessa maneira, a roça representa uma presencialidade do ser que vai sendo manifestado nos entes que somos, instituída numa espacialidade de nosso ser-no-mundo, que também representa nosso espaço de vida.

O ser-na-roça, neste estudo, significou uma construção importante, tendo centralidade no processo de apresentação de minhas ruralidades e das ruralidades de outros/as professores/as da roça, representando como produzimos nossas existências como possibilidade de ser e habitar a roça, convocando as singularidades das relações que produzimos neste espaço, mostrando como reconfiguramos os modos de ver, ouvir, pensar e sentir como proposição de abertura apresentada através das circunstancialidades de um ser que se mostra e é desvelado com os acontecimentos que constituem as experiências das pessoas da roça.

A ruralidade da presença que institui o ser-na-roça é a compreensão que tenho, conforme a pesquisa desenvolvida, como assenhoramento de rurali-

dades diversas que cada pessoa que mora na roça toma para representar e significar seus modos de existir no rural e produzir a vida e suas experiências com e na roça. Isso vai sendo evidenciado a partir das narrativas e etnografias da roça como elementos relevantes na compreensão do ser-na-roça relacionados ao entendimento de que a ruralidade da presença possibilita deslocamentos provocados por acontecimentos.

A ruralidade da presença se mostrou como possibilidade de tradução de sentidos do viver a roça e reunir condições do ser-sendo que vai se desvelando conforme as condições de des-ver a roça que cada pessoa produz. O ser-na-roça é instituído pelo movimento de habitar poeticamente a roça e vai sendo desvelado conforme o ente demora-se junto as coisas e a roça.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Compêndios para uso dos pássaros**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/EFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FOGEL, Gilvan. **Sentir, ver, dizer: cismando coisas de arte e de filosofia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas Ernildo Stein. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada de Marcia Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PINEAU, Gaston. **Narrativas autobiográficas**. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; GONÇALVES, Marlene. **Gênero, diversidade e resistência: escrita de si e experiências de empoderamento**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 11-16.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. V. 2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

4 Educação do Campo na Perspectiva do Viver e (Re) Pensar Decolonial

Josivan dos Santos Moura

 <https://orcid.org/0000-0002-1693-5164>

 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestre em educação desde 2007 pela mesma instituição. Graduado em Licenciatura em Informática pela Universidade Tiradentes (UNIT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação (FOPTIC).

 e-mail: josivandsm@gmail.com

RURAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF LIVING AND (RE) THINKING DECOLONIAL

RESUMO

Este trabalho tem como propósito compreender questões a respeito da (de)colonialidade a partir de intelectuais sentipensantes para projetar como poderia se pensar a educação do campo nos dias atuais na perspectiva do viver e (re)pensar decolonial. Nesse sentido, a decolonialidade surge como um movimento de extrema importância para pensarmos em soluções de combate as políticas que vão de encontro aos interesses e necessidades do campesinato brasileiro. Para elucidarmos as questões relacionadas com o viver e (re)pensar decolonial, analisamos trechos de depoimentos de alguns participantes do IV colóquio colonialidade/decolonialidade “latino-americano do poder, saber, ser” realizado na cidade de Salvador em abril de 2018. Os depoimentos analisados foram os de Catherine Walsh, Joselita Santos, Andreia Oliveira e Faiga Moreira. Para compreender o significado dos depoimentos utilizamos uma postura crítica capaz de enxergar as contradições existentes no modelo de organização política da sociedade, ancorado com o pensamento de teóricos como: Miguel Arroyo (2005), Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon (2008), Walter Mignolo (2008), Catherine Walsh (2013) entre outros.

Palavras-chave: Educação do campo. Modernidade/colonialidade. Decolonialidade.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand questions about (de)coloniality from sentipensante intellectuals to project how one might think the rural education in the present day in the perspective of living and (re)thinking decolonial. In this sense, decoloniality emerges as a movement of extreme importance to think of solutions to combat policies that meet the interests and needs of the Brazilian peasantry. To elucidate the issues related to living and (re)thinking decolonial, we analyzed excerpts from statements of some participants of the IV colloquium latin american coloniality / decoloniality “of power, knowledge and being” held in Salvador in April 2018. The statements analysed were from Catherine Walsh, Joselita Santos, Andreia Oliveira and Faiga Moreira. In order to understand the meaning of them we use a critical posture capable of seeing the contradictions existing in the model of political organization of society, anchored with the thought of theoreticians such as Miguel Arroyo (2005), Aníbal Quijano (2005), Frantz Fanon Walter Mignolo (2008), Catherine Walsh (2013) and others.

Keywords: Rural Education. Modernity / coloniality. Decoloniality.

1. INTRODUÇÃO

Este texto foi elaborado a partir das reflexões sobre a modernidade/colonialidade para pensar a decolonialidade. Ao falarmos desse aspecto é preciso dizer que todos nós estamos submetidos ao processo histórico de colonização e precisamos superar tal situação. A modernidade, com seu discurso universal, busca esconder a colonialidade, oculta-a. Porém, não teria havido modernidade sem a colonialidade, pois elas são mutuamente constitutivas. É por isso que Mignolo, ao afirmar que a colonialidade é a face oculta da modernidade, sugere que este processo passe a ser denominado modernidade/colonialidade, pois, não pode haver modernidade sem colonialidade, (CARVALHO, 2015).

Nesse contexto, nos deparamos diante de um mundo repleto de perguntas, dúvidas e respostas apesar de quase sempre efêmeras. No caso deste trabalho, é uma necessidade fazermos uma intersessão entre educação do campo e o viver e (re)pensar decolonial.

Assim, a decolonialidade – do viver e (re)pensar decolonial - surge como um movimento de extrema importância para pensarmos em soluções de combate as políticas que vão de encontro aos interesses e necessidades do campesinato brasileiro. Isso nos remete “pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Desse modo, ousamos dizer que é preciso viver e (re)pensar decolonialmente a todo instante. Esta ideia será desenvolvida ao longo do texto. Por ora, queremos deixar claro que a intersessão de que estamos falando navega entre a luta campesina por uma escola do campo agregadora de sonhos e, conseqüentemente, que possa transformar a vida dos sujeitos do campo, libertando-os do processo de modernidade/colonialidade a que estão submetidos.

Propomos pensar nessas duas dimensões (educação do campo e decolonial - decolonialidade) em direção a uma trajetória de estudos a partir de intelectuais sentipensantes e educadores terceiromundistas, haja vista, que eles navegam numa perspectiva crítica da natureza colonialista da sociedade, da pedagogia e da ciência dominante. Além disso, eles apresentam construções teóricas e práticas alicerçadas na transformação e/ou destruição da ordem estabelecida. Podemos chamar essa situação de ato político de subversão su-

peradora que se apresenta ao longo da história através de enfrentamentos de resistência e posições políticas frente à lógica hegemônica estabelecida.

Nessa perspectiva, pretendemos trabalhar com alguns teóricos importantes que dedicaram as suas vidas para lutar por essas causas. Entre eles Paulo Freire que junto com outros intelectuais antecederam o debate da decolonialidade na América Latina. Paulo Freire é citado em muitas obras que abordam a decolonialidade com o intuito de dar sustentação teórico-metodológica ao tema. Intelectuais críticos como Paulo Freire apostam em uma educação popular dialógica, intercultural, conscientizadora e pesquisadora; apostam também e, não poderia ser diferente, em propostas utópicas rebeldes, subversoras e insurgentes.

Para contribuir com este trabalho e fazer a intersessão entre educação do campo e decolonialidade, nos valem das produções científicas e experiências vividas de alguns intelectuais: Paulo Freire (2005), Miguel Arroyo (2005) entre outros contribuíram no embasamento teórico-metodológico sobre a educação do campo. Aníbal Quijano (2005), Manuel Bomfim (2008), Frantz Fanon (2008), Walter D. Mignolo (2008), Catherine Walsh (2013) contribuíram para nos dar suporte às questões sobre conceitos, ideias, concepções e propostas metodológicas relativas à decolonialidade (também sobre colonização, colonialidade). Lembramos que a decolonialidade a partir desses intelectuais “designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Assim, na próxima sessão a proposta é levantar questões a respeito da colonialidade/decolonialidade. É nela que tentaremos explicar as bases epistemológicas, antropológicas, sociais e pedagógicas que validam a Teoria da Decolonialidade. O conceito decolonialidade será aqui compreendido como modo de viver em sociedade e, a partir daí, buscar enfrentar todo modo de opressão, discriminação, desigualdade etc., bem como traçar caminhos de luta contra as perdas de oportunidades e direitos negados às classes menos favorecidas, como, por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos, os indígenas. A eles tem sido negado, por exemplo, uma educação apropriada a suas necessidades sociais e culturais (também educacionais).

2. QUESTÕES A RESPEITO DA (DE)COLONIALIDADE

A princípio para falarmos de colonialidade é preciso epistemologicamente distingui-la de colonização. São compreensões parecidas, mas de ações e interesses distintos e, por isso, merece serem diferenciadas. Walter Mignolo em “la colonialidad en cuestión” – Entrevista de Norma Fernández – faz uma diferenciação interessante dos termos. Para ele, a colonização “refere-se a etapas históricas específicas: colonialismo espanhol na América, colonialismo britânico na Índia, colonialismo Francês na Argélia e, se preferir, russo e depois colonialismo soviético na Ásia Central; [...] ou os Estados Unidos no Afeganistão e no Iraque, e assim por diante”. (MIGNOLO, [entre 20162018], p. 2, tradução nossa). Então, entendemos a partir daí que colonização, ou colonizar é sobretudo uma ação de força, de poder. Em outras palavras, é exercer claramente um poder com a intenção de dominar e, portanto, controlar o dominado.

Nesse aspecto, a América Latina também tem um histórico de opressão e domínio colonial que partiu do processo de colonização. Tal processo nega a raça, a cultura e o modo de vida do homem latino-americano, aprisionando-o de toda maneira possível. Quem explica melhor isso é Aníbal Quijano em “colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” quando diz:

Desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120).

A colonialidade segundo alguns intelectuais como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh entre outros exerce outras lógicas e sentidos presos no eurocentrismo epistemológico com o intuito de manter a ordem de domínio construída de maneira histórica e hegemônica a partir da colonização.

É a lógica do controle que conecta todas essas instâncias do século XVI até hoje. E a máscara que a cobre é o conceito de «modernidade». Daí o título. Mas, acima de tudo, porque o conceito de «colonialidade» (como o inconsciente ou o valor excedente ou a desconstrução) abriu outro

campo de pesquisa, reflexão e reorientação epistêmica política. Basicamente, o conceito de colonialidade, ele abriu outra opção, a opção decolonial, ao lado da opção psicanalítica e da opção marxista. E por certo, outra opção para as várias versões do pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo. (MIGNOLO, [entre 2016-2018], p. 2, tradução nossa).

É a partir desse ponto que iniciamos as reflexões necessárias sobre as questões acerca do processo de (de)colonialização da América Latina e, em especial, no Brasil. Isto não é uma tarefa fácil, pois corremos pelo menos dois riscos: o da incompletude e o da contradição. Contraditório, porque a dinâmica que envolve as (inter)relações são múltiplas e incompleto porque as explicações de fatos ocorridos no passado em outros países podem ser inadequados para explicar os ocorridos no Brasil. Desse modo, ao lançar a proposta de estudar educação do campo na perspectiva do viver e (re)pensar decolonial, vamos buscar encontrar conceitos, ideias, concepções e propostas metodológicas que nos permitam articular a referida proposta com os princípios teóricometodológicos da decolonialidade, de modo que, a partir desse cruzamento, possamos apresentar um discurso pedagógico crítico do colonialismo nas zonas rurais do Brasil, cuja educação do campo se materializa de algum modo e enfrenta enormes desafios. Manuel Bomfim em seu livro “A América latina: males de origem” apontava os males do processo de colonização.

Quando começou a colonização da América, já as nações peninsulares estavam viciadas no parasitismo, e o regime estabelecido é, desde o começo, um regime preposto exclusivamente à exploração parasitária. Desde o início da colonização, o Estado só tem um objetivo: garantir o máximo de tributos e extorsões. Concedem-se as terras aos representantes das classes dominantes, e estes, aqui – pois não vêm para trabalhar – escravizam o índio para cavar a mina ou lavrar a terra. Quando ele recalçitra ou se extingue, fazem vir negros africanos, e estabelece-se a forma de parasitismo social mais completa,[...]. (BOMFIM, 2008, p. 77-78).

A partir do autor mencionado também percebemos o quanto o processo de colonização foi tão devastado para o povo latino-americano não só estabelecendo regimes de opressão, escravidão, mas, principalmente tirando dos que estavam sendo oprimidos, os escravos (índios e negros) o direito de se tornarem cidadãos:

O processo dos capitães ibéricos, na América, não foi nem mesmo o da vespa preguiçosa e agressiva, que invade a colmeia pacífica e se farta de mel alheio, matando, destruindo as abelhas que se lhe querem opor, mas que, em todo caso, deixa subsistir o cortiço; que será aproveitado pelas sobreviventes. Não; aqui chegando, eles encontraram impérios constituídos, populosos, civilizações vivazes; e, para se apoderarem de alguns carregamentos de ouro, destruíram tudo, tudo. Esse proceder não podia deixar de trazer consequências consideráveis para a vida econômica das futuras sociedades. (BOMFIM, p. 87-88).

É através desses apontamentos e formas de colonializar que a lógica da decolonialidade se materializa como uma forma, talvez única de “grito”, justamente, para dizer ao mundo “basta! eu existo” e, portanto, com reivindicações a fazer, pois, “a decolonialidade refere-se ao esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

A aposta no conceito de decolonialidade, [...], deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (MOTA NETO, 2015, p. 18-19).

Podemos dizer que a decolonialidade – viver, (re)pensar decolonial –, tem importância singular e coletiva para o campesinato brasileiro. Em outras palavras, a decolonialidade acaba fortalecendo a ampla luta social e cultural que se faz necessária pela manutenção da identidade e da cultura dos sujeitos do campo, uma luta, também, necessária de acesso à educação, à escola, à terra e, mais ampla ainda, pelas diversas formas de acesso às tecnologias (TIC, tecnologias ligadas à terra entre outras), uma luta que se traduz por ser a favor da formação de professores que atuam no campo enquanto sujeitos de um devir.

Assim, relacionamos a educação do campo com a decolonialidade. Nesse sentido, trabalhamos a partir das demandas do campesinato brasileiro relacionando-as com a capacidade do homem camponês de abraçar para si pensamentos, ensinamentos da teoria da decolonialidade e seguindo uma

postura de militância potencializar as suas posições políticas em prol do viver e (re)pensar decolonial e, assim, reivindicar direitos ao se deparar com a dinâmica perversa da lógica capitalista estabelecida no campo. A lógica capitalista além de explorar a força de trabalho do homem do campo (camponês), os expropria da terra, intensifica os processos de precarização do trabalho de quem vive *no e do* campo.

Daí, a necessidade de aliar o pedagógico ao decolonial enquanto dimensão política de ler o mundo, estar e atuar criticamente nele. Esta é uma discussão que surge entre “lo pedagógico-político y lo político-pedagógico”. Nesse ponto, a pedagogia freiriana torna-se uma obrigação teóricometodológica de ler criticamente o mundo cujo “político-pedagógico; es inseparable del pedagógicopolítico, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvencción de la sociedad” (FREIRE, 2004, p. 18 citado por WALSH, 2009, p. 38).

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DECOLONIALIDADE

Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2013, p. 28).

O pensamento em destaque de Catherine Walsh justifica a existência do livro “Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” cujo capítulo “lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos” lhe pertence. No entanto, mais do que justificar a existência de um livro, a epígrafe convida-nos a viver um modo de vida diferente: ultrapassar limites e vencer barreiras. A epígrafe impulsiona o debate sobre educação do campo na decolonialidade.

A educação do campo, mais do que qualquer outro tipo de educação, tem “lugar e território” próprios de atuação e necessita de “pedagogias que inci-

tam possibilidades de ser, de sentir, de existir, de fazer, de pensar, de olhar, escutar e conhecer de outra maneira, pedagogias ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial” (WALSH, 2013, p. 44, tradução nossa).

Obviamente, estamos falando de uma pedagogia decolonial de educação do campo voltada para o campesinato brasileiro. Em uma perspectiva geral,

o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. (WANDERLEY, 2014, p. 26-27).

De outro modo Costa e Carvalho (2012, p. 115) também colaboram dizendo:

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. [...]. Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações – a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa natureza essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua forma de existência. Nessa condição concreta, constituem um campesinato.

Naturalmente, esta caracterização pode ser adequada à compreensão de uma grande diversidade de situações concretas de (re)produção dos camponeses. No caso do campesinato brasileiro, fica claro que é preciso considerar que a agricultura brasileira, na qual ele está historicamente inserido, manteve, mesmo longamente após o fim do período colonial, seus traços estru-

turantes, que consistiam na grande propriedade monocultora e no trabalho escravo. É nesse tripé que a educação do campo ao ser compreendida a partir de uma ótica da pedagogia decolonial nos remete ao pensamento freiriano cuja “pedagogia é entendida como uma metodologia essencial (imprescindível) para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica”. (FREIRE citado por WALSH, 2013, p. 29).

Por tudo isso, Gramsci nos é bastante útil no sentido de acreditar no poder das massas.

Como lembra Mochocovitch (1992, p. 8), o pensamento de Gramsci “tem um compromisso com a transformação da sociedade”. Tal compromisso a partir dos atos políticos de uma decolonialidade vivida pelos camponeses pode sugerir tomar posse dos códigos das classes dominantes transmitidos por uma educação diferente e, ao mesmo tempo, transmitidos por uma escola que na sua dinâmica possa embutir na cabeça de cada camponês novas ideias - ideias que lhe deem a possibilidade de auto-reconhecer e reconhecer a realidade que o cerca. “É preciso, pois, saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta”. (MOCHOCOVITCH, 1992, p. 8)

Nessa lógica, acreditamos que a prática no campesinato brasileiro tem que acontecer através do processo educativo e político da sua escola, uma escola não só comprometida com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive *no e do* campo, mas, acima de tudo, uma escola capaz de formar cidadãos conscientes e, portanto, transformadores de suas realidades, pautados e direcionados sempre em uma conduta decolonial de enxergar o mundo e viver no mundo.

Se assim for, os camponeses se manterão resistentes na luta pela transformação da sociedade campestre. Uma possível transformação que poderá acontecer a partir da ideia de liberdade que “só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. (FREIRE, 2005, p. 17). A educação do campo e a decolonialidade podem ter esses propósitos, ou seja, através delas e seus conjuntos de saberes, criam uma prática de formação de consciência política e, assim, comungam a ideia de libertar-se.

É mister destacar que os estudos de Freire - patrono da educação brasileira - nos dão uma valiosa contribuição. Seu debate nos revela e amplia o entendimento acerca das (inter)relações entre Estado e movimentos sociais (militância); entre ser cidadão e o exercício da cidadania pelas regras de uma

educação do campo transformadora, por exemplo. Assim, tal educação não pode ser qualquer educação como já sabemos, mas aquela que possa conduzir os sujeitos coletivos e culturais à liberdade. Nessa perspectiva, tanto Gramsci quanto Freire apontam de forma crítica e revolucionária, os caminhos para uma possível transformação das sociedades.

Por isso, os questionamentos referente à educação do campo numa perspectiva revolucionária tem que acontecer no dia a dia a partir de “lutas sociais” e diárias invocadas por uma pedagogia decolonial de enfrentamentos mentalizada em cada conjunto de camponeses.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas reconhecer que ações direcionadas para mudar a ordem do poder colonial, muitas vezes começam a partir da identificação e reconhecimento de um problema, anunciar o desacordo com e oposição à condição de dominação e opressão, organizar-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e fazer algo mais possível. (WALSH, 2009, p. 29).

Entretanto, em relação à educação atualmente ofertada, existe uma enorme contradição como salienta Taffarel (2011, p. 14):

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Desse modo, para finalizar esta sessão precisamos dizer que a pretensão da educação do campo aliada à decolonialidade tem que está pautada em uma educação política emancipatória, portanto, deve contradizer as bases políticas e de interesse da educação de reprodução. Esta que reproduz o modo capitalista não cabe aos povos do campo. Seguindo um caminho possível de transformação no campesinato brasileiro e nas zonas rurais em Sergipe na perspectiva de uma educação política emancipatória e de base decolonial, potencializa: “a luta pela terra, a luta pelas políticas públicas no campo como

direito dos [camponeses], demonstram que os pilares da escolarização na perspectiva da transformação social” (TAFFAREL, 2011, p. 15) são os que se ligam “a consistente base teórica, consciência de classe, formação política e organização revolucionária” (TAFFAREL, 2011, p. 15-16).

4. SIGNIFICADO DO VIVER E (RE)PENSAR DECOLONIAL

Nesta última sessão vamos nos dedicar a pensar no significado do viver e (re)pensar decolonial. É mister pensar nessa realidade junto a educação do campo a todo instante. Isto porque, vale lembrar através do pensamento de Freire (2005, p. 19):

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experiênciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.

É a partir do que diz Freire que concluímos, ainda que não de maneira unânime, definitiva e estanque que o verdadeiro significado do viver e (re) pensar decolonial só tem efeito de mudança, ou seja, de possibilitar uma possível transformação da ordem ideológica vigente ou de transformar a(s) vida(s) de cada camponês, de cada homem do campo, ou ainda, de quaisquer sujeitos históricos e submetidos as mesmas condições de opressão, de modernidade/colonialidade, se a vida de cada um desses sujeitos forem experiênciada no viver e (re)pensar decolonial.

Como é viver e (re)pensar decolonial? Com a intenção de ter respostas a respeito dessa problemática, de fato, respostas que pudessem vir de sujeitos históricos e atuantes, fomos buscar no IV Colóquio Latino Americano Colonialidade/Decolonialidade do Poder/Saber/Ser que aconteceu na cidade de Salvador entre os dias 9 a 11 de março de 2018 alguns depoimentos - os depoimentos foram capturados e transcritos no Word a partir de fontes secundárias em formato de vídeo disponibilizado no Youtube. Foram coletados 9 (nove) depoimentos, no entanto, para esse artigo vamos transcrever quatro deles.

DEPOIMENTO 1: Catherine Walsh vive e (re)pena o decolonial da seguinte forma,

O decolonial é bem diferente, para mim não é uma perspectiva teórica, sim uma práxis. [...], um sentimento de luta de construir algo distinto. Para mim decolonial é um projeto de vida, não é simplesmente escrever livros e falar de teorias e sim como vivemos isso de forma diária e como criamos espaços dentro das fissuras para construir algo distinto (TRA-DUÇÃO NOSSA).

DEPOIMENTO 2: Joselita Santos vive e (re)penha o decolonial da seguinte forma,

Meu nome é Joselita Gonçalves dos Santos, quilombola, da cidade do São Francisco do Conte na Bahia, minha comunidade Quilombola Dom João, hoje estou fazendo faculdade na UNILAB e hoje nesse contexto da faculdade to aprendendo aqui no colóquio, vim apreender uma palavra que não sabia decolonizado, fissura. Essas coisas, então eu passei a saber o que era isso: era minha luta, minha convivência dia a dia na minha comunidade. A perda de direito, isso “buliu” muito comigo, [...], com o colóquio aprendi hoje o que eu passo hoje, o que eu vivo na minha comunidade, isso é decolonialização, é uma fissura. Derrubar essa barreira na minha luta! Hoje saio daqui com outra visão, vou passar lutar pelos meus direitos dentro da minha comunidade, dentro de um fórum com um juiz, dentro da UNILAB que estou frequentando dificuldades com os meus professores, onde ele mostra que a filosofia africana só existe na África, eu estou aqui acabando com isso. Filosofia africana também existe aqui no Brasil, onde to passando por isso, a minha vivência é africana e hoje quero mostrar isso, quero quebrar esse tabu dentro da faculdade que não é só na África, aqui no Brasil também existe.

DEPOIMENTO 3: Andreia Oliveira vive e (re)penha o decolonial da seguinte forma,

Estou desenvolvendo uma pesquisa junto ao programa de pós-graduação em dança da UFBA, sou de Salvador nascida e criada na Bahia e a minha pesquisa, que venho desenvolvendo é justamente considerar a intelectualidade das mulheres negras marisqueiras de encarnação de Salinas. Então a minha decolonialidade é exatamente essa: criar enfrentamentos ao pensamento dominante, branco, racista que me exclui dessa construção de conhecimento tanto dentro da academia quanto fora. Então a minha dança intitulada “Estela”, tem nome de gente, é uma dança manifesto, é uma dança revolta, é uma dança denuncia, então meu comprometimento é esse criar outras possibilidades, outras narrativas que partam do que está marginalizado, invisibilizado.

DEPOIMENTO 4: Faiga Moreira vive e (re)pensa o decolonial da seguinte forma,

Eu sinto que vivo o decolonial nas minhas relações mais cotidiana e no mais profundo do meu ser. Moniz Sodré que é um intelectual negro, militante, daqui da Bahia, ele diz: que é muito fácil a gente valorizar e defender a pluralidade cultural, ou seja, as diferenças do ponto de vista racional e intelectual. Mas o mais difícil é a gente conseguir viver essa diferença, então é bem no lugar do afeto que a gente deve se descolonizar, então eu sinto que vivo o decolonial nessas profundezas, quando eu percebo que eu to sentido com preconceito a pluralidade, as diferenças e aí eu escavo dentro de mim a decolonialidade e me coloco, me questiono. E nas relações eu acho muito importante também a gente colocar a decolonialidade como pensamento-ação, quando minha avó, por exemplo, desde pequena falava tal pessoa tem o cabelo ruim, tal pessoa tem o cabelo liso, isso criava em mim essa separação entre simbologicamente, esteticamente o que é aceitável e o que não é. Desconstruir isso com afeto, com meus avós, como minhas família, com meu companheiro e, principalmente, com meus filhos é desafio decolonial que me coloco.

Os depoimentos dos participantes do IV Colóquio Latino Americano/ Colonialidade/Decolonialidade do Poder/Saber/Ser são reveladores no sentido de mostrar como eles vivem e (re)pensam o decolonial, como esta condição faz parte das suas “entranhas” e como eles estão envolvidos na luta por (re) significar suas vidas diante das injustiças e a situação de opressão a que todos nós estamos submetidos. Mas, isso não os intimida, eles seguem em frente e avante! Tal situação nos remete logicamente a imaginar como o decolonial também pode se fazer presente no campesinato brasileiro, justamente, a partir de pedagogias, como falamos anteriormente, que traçam caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. É aí que está o

elo entre o pedagógico e decolonial.

O depoimento 1 – Catherine Walsh – O decolonial no sentido prático para Walsh tem a ver como criamos espaços dentro das “fissuras” para construir algo distinto. Quando os camponeses – por exemplo –, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam as suas capacidades transformadoras; quando se movimentam em ações políticas coletivas para buscar atingir um objetivo comum, eles se constituem de maneira autêntica como sujeitos históricos de luta pautados na persistência, insistência e, principalmente, no viver (re)pensar decolonial. Com isso, os camponeses abrem

uma janela em direção a práticas políticas, sociais, culturais, epistêmicas, insurgentes e existencial que lhes ensinam acima de tudo como se rebelar, resistir, seguir, prosperar e viver apesar da modernidade/colonialidade presente.

O depoimento 2 – Joselita Santos – nos remete a pensar sobre o processo de colonização da América Latina. “A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 117), com a colonização vieram juntos as condições impostas de opressão, injustiças e preconceito e as ausências de liberdade. A partir do pensamento eurocêntrico de supremacia impostas aos índios e em seguida aos negros africanos que chegaram a América Latina, inclusive no Brasil, de lá para cá, infelizmente, os índios e negros ainda são brutalmente invisibilizados.

No entanto, as práticas do movimento negro do Brasil têm contribuído historicamente para que mais “Joselitas” possam se empoderar a partir do viver e (re)pensar o decolonial (decolonialidade). Isto se torna claramente um dos maiores eixos de ação política que pode ser utilizado para diminuir os efeitos devastadores do processo de colonização e, hoje, representado pela modernidade/colonialidade que infelizmente age e fere as classes existentes, principalmente, de países periféricos, em particular, a classe negra e suas sociedades quilombolas com base na herança dos processos citados cuja “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

O depoimento 3 – Andreia Oliveira – Cria enfrentamentos ao pensamento dominante, branco, racista que lhe exclui da construção de conhecimento tanto dentro da academia quanto fora. Nesse sentido, tanto Andreia quanto Joselita são vozes contra o racismo. Este é o pior dos males da história humana. Um dos maiores intelectuais do projeto decolonial chama-se Frantz Fanon, ele tinha como “projeto a tentativa de fazer o negro desvenhar-se da epidermização da inferioridade”. (MOTA NETO, 2015, p. 16). A intenção de Fanon sempre foi “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p. 74). É preciso que através do viver e (re)pensar decolonial negro/a iguais a Andreia e Joselita se libertem do racismo que lhes inferioriza como seres humanos e que nega todas as suas formas e expressões culturais.

Então, o trabalho realizado por Andreia junto às mulheres negras marisqueiras de encarnação de Salinas/BA entra na ordem do dia como um

manifesto contra o racismo, contra a inviabilidade dessas mulheres. Não podemos esquecer que da mesma forma que essas mulheres são inviabilizadas social e culturalmente, os povos do campo também passam pelas mesmas sentenças sociais.

O depoimento 4 – Faiga Moreira – De uma forma diferente ela nos chama a atenção, pois levanta uma questão muito importante dentro da pluralidade cultural existente que é aceitar o outro não só pela diferença, pelas suas particularidades, mas também pelas suas escolhas. Tais escolhas são pessoais e intransferíveis. Ao pensar em um modo de viver e (re)pensar decolonial no campo, dos sujeitos que vivem *no e do* campo, em um primeiro aspecto tem-se que pensar em educação do campo que assimile as diferenças e especificidades do homem do campo, do camponês. Esta é uma das enormes lutas da educação do campo na contemporaneidade. Isto é viver e (re)pensar decolonial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste texto e para tanto, gostaríamos, de invocar a questão apresentada no título - educação do campo na perspectiva do viver e (re)pensar decolonial. Entendemos, pois, que a teoria decolonial tem um forte olhar, um olhar positivo para os sujeitos históricos que lançam no mundo os enfrentamentos necessários, capaz, por exemplo, de questionar os processos de modernidade/colonialidade tão criticado por tantos intelectuais utilizados neste texto.

Desse modo, julgamos que as ideias aqui apresentadas, ideias entorno do viver e (re)pensar decolonial, sobretudo, dos sujeitos camponeses, mas, também dos negros e índios são de extrema importância para o projeto de emancipação social e superação do capital. Nesse processo, a crítica decolonial passa ser também um projeto agregador de sentimento revolucionário que quer, por exemplo: desnaturalizar a separação racial que existe no mundo desde a colonização das Américas.

Como a nossa proposta foi desenvolver uma ideia de educação do campo na perspectiva do viver e (re)pensar decolonial não podemos deixar de dizer que, segundo Arroyo (2005, on-line), “é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, se fecham impuneamente escolas, ou se levam os meninos de um lado para outro, ou seja, não há um sistema, não há ainda algo a ser respeitado”.

Seguindo a linha de protesto de Arroyo, temos que apontar que fechar escola é crime. Trata-se de uma lógica perversa que persegue a vida de quem vive *no e do* campo, de quem necessita de uma escola do campo agregadora de sonhos para possibilitar de algum modo que a vida dos sujeitos do campo possam (co)existir. Portanto, possam se transformar e, transformados possam se libertar da colonialidade que se esconde no espelho da modernidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Que?** Palestra proferida no Seminário Nacional **educação básica para os povos do campo** “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/105828463/Que-Educacao-Basica-Para-OsPovos-Do-Campo-Texto-de-Miguel-Arroyo>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BOMFIM, Manoel. **A América latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. ISBN: 978-85-99662-78-6.

CARVALHO, Priscila Delgado de. **Há lugar para movimentos sociais na teoria decolonial?** Trabajo preparado para su presentación en el VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015. Disponível em: http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wpcontent/uploads/2015/01/Texto_Alacip_PriscilaDelgadoCarvalho.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. **Campesinato**. In. Dicionário da educação do campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 115-122.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 158p. IV COLÓQUIO. **Trechos de entrevistas com participantes do IV colóquio colonialidade/decolonialidade latino-americano do poder, saber, ser**. Salvador, Bahia, Publicado em 24 de abr de 2018. (12 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXmHozOp2Mo>. Acesso em: 22 de dez/2018.

MIGNOLO, Walter D. **la colonialidad en cuestión**. Entrevista de Norma Fernández. Disponível em: Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-encuestión.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008, p. 287-324.

MOCHOCOVTCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3 Ed. São Paulo: Ática, 1992, 80p. (Coleção Princípios).

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. I Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores, UERJ, 2011. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=881>. Acesso em: 04 jan. 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver** . In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. In: WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato brasileiro: uma história de resistência** . Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília , v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 Jan. 2019.

5 *Educação das Mulheres Através das Lentes de Comenius, Condorcet e Rousseau*

Adenilde de Souza Dantas

 <https://orcid.org/0000-0003-0825-1456>

 Doutoranda e Mestra em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da rede Estadual de Ensino de Sergipe e da rede Municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE. Participa do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero” - UFS. Aracaju/Sergipe/Brasil.

 adidantas77@gmail.com

Maria Helena Santana Cruz

 <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

 Professora Emérita dos Programas de Pós-graduação em Educação e Serviço Social da UFS; Pós-doutora em Sociologia da Educação (UFS); Doutora e Mestra em Educação (UFBA); Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero” (UFS); Coordenadora da REDOR – REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO e do (NEPIMG/UFS) Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero.

 helenacruz@uol.com.br

EDUCATION OF WOMEN THROUGH THE LENSES OF COMENIUS, CONDORCET AND ROUSSEAU

RESUMO

O presente artigo pretende identificar e refletir como a educação feminina foi proposta a partir dos discursos produzidos por Comenius (A Didática Magna), pelo Marquês de Condorcet (Cinco memórias sobre instrução pública) e por Rousseau (Emílio, ou Da Educação). O texto em tela é fruto de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. A metodologia partiu da leitura dos textos desses autores, com o intuito de levantar suas principais concepções e propostas acerca da educação feminina. Os resultados da pesquisa apontaram que os três autores têm como ponto em comum, a compreensão de que a missão da mulher é a maternidade, o cuidado da família e a educação dos filhos. A pesquisa evidenciou que, dos três autores, Condorcet é o mais progressista quanto à educação feminina, e que, apesar de reproduzir ideias essencialistas, contribuiu para a emancipação da mulher na sociedade.

Palavras-chave: Educação das mulheres, Poder, Relações de Gênero.

ABSTRACT

This article aims to identify and reflect how female education was proposed from the speeches produced by Comenius (Didactica Magna), by the Marquis de Condorcet (Five Memories on Public Education) and by Rousseau (Emile, or On Education). The text on screen is the result of qualitative research of the exploratory type. The methodology started from reading the texts of these authors in order to raise their main conceptions and proposals about female education. The results of the research showed that, the three authors have in common the understanding that woman's mission is motherhood, family care and the education of children. The research showed that, from the three authors, Condorcet is the most progressive in terms of female education, and despite reproducing essentialist ideas, he contributed to the emancipation of women in society.

Keywords: Education of women, Gender relations, Power.

1. INTRODUÇÃO

As mulheres viviam enclausuradas em preconceitos construídos socialmente. Às mulheres das classes mais favorecidas, não era permitido circular livremente na sociedade, ter formação escolar tal qual era ofertada aos homens, exercer profissões e até mesmo trabalhar no espaço público. “As opções para educação de mulheres se restringiam a alguns poucos conventos que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, todos se ocupando apenas das prendas domésticas” (ARRUDA, 2019, p. 31). Quanto às mulheres escravizadas e das classes proletárias, além de não terem acesso à educação e de não lhes ser permitido exercer profissões socialmente mais reconhecidas e vantajosas financeiramente, trabalhavam em atividades domésticas, nas lavouras, nas fábricas e no comércio, uma vez que a sociedade não abria mão dessa força de trabalho mais barata e, conseqüentemente, mais lucrativa para seus patrões e/ou senhores de escravos. Fica visível nessa divisão do uso dos corpos das mulheres, que as primeiras existiam para fornecer herdeiros que dariam continuidade às famílias socialmente privilegiadas, enquanto as outras, mulheres do povo, além de produzirem mão de obra, também significavam força de trabalho da qual a sociedade precisava economicamente e não abria mão.

A religião cristã, utilizando-se dos textos sagrados, incutiu no imaginário coletivo que as mulheres devem ser governadas, submissas e abnegadas, já que precisam renunciar a si mesmas e viver suas vidas e seus desejos em prol do outro. O destino das mulheres foi traçado com o objetivo de “cuidar” da família que constituiu por meio do casamento, promovendo a sobrevivência da espécie e repondo a mão de obra para o trabalho. Quando isso não acontecia, as mulheres eram vistas pela sociedade como incompletas, indignas, incapazes de cumprir o seu papel social, e isto culminava em perseguições e marcas sociais.

Os fundadores do cristianismo não viam as mulheres com bons olhos; seus discursos misóginos descreviam o corpo das mulheres como uma porta para o inferno. Os primeiros teólogos da igreja tinham as mulheres como a principal causa do pecado original. Seus escritos não questionam a ideia de que o primeiro homem poderia, se quisesse, ter recusado comer do fruto proibido. Coube à mulher esse peso. Os textos da época retrataram as mulheres como demônios da sedução, e por isso era preciso que elas fossem trancafiadas e vigiadas para não desencaminhar e levar os homens à ruína.

Entretanto, Carole Pateman (2020), observa que as raízes da opressão das mulheres estão inscritas na teoria do contrato sexual, segundo o qual a subordinação feminina está centrada no poder que os homens exercem sobre as mulheres. A autora cita que existem três tipos de contrato: *contrato social*, *o contrato sexual* e *o contrato original*. O primeiro refere-se à liberdade civil exercida pelos homens e que exclui as mulheres; o segundo refere-se à sujeição vivida pelas mulheres em relação aos homens; e no terceiro, que é a junção do contrato social com o contrato sexual, estão inscritas a liberdade do homem e a dominação da mulher. Esse contrato revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres foi criado. A “lei do direito sexual masculino”, criada com base no contrato original, dá aos homens direitos políticos e sexuais sobre os corpos das mulheres e sobre a prole. Neste contrato, o corpo da mulher é visto como um objeto, uma propriedade particular que o homem pode dispor como quiser.

Segundo essa visão, percebe-se que o controle do corpo da mulher tem como um dos objetivos a produção de herdeiros legítimos nascidos dentro da sociedade do casamento, visando à transmissão das riquezas acumuladas a partir do surgimento da propriedade privada, conforme Engels (2012).

Delumeau (2003) afirma que a concepção agostiniana de pecado original levou à misoginia. Para ele, o pecado que começou pela mulher mata a alma, privando-a da graça e arrasta assim o corpo na dor do pecado. Araújo (1997), confirma que nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden.

A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado que tirou da humanidade futura a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada (ARAÚJO, 1997, p. 46).

Primeiro através da religião, as mulheres foram consideradas culpadas por todos os males da humanidade. Perigosas como as serpentes deveriam ser mantidas presas e vigiadas, sem direitos, controladas e submetidas à moral dos homens. Para essa moral, ela era posse de um homem, tornando-se apenas um objeto no domínio masculino, conforme nos diz Foucault (2001): “Trata-se de uma moral dos homens [...]. Conseqüentemente, moral viril, onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras as quais convém formar, educar e vigiar, quando as tem sob seu poder

[...]”. Sua principal função era a perpetuação da raça humana. Ribeiro (2000), confirma que as mulheres brancas no século XVI deveriam ser importadas de Portugal para o Brasil com o intuito de reprodução e fixação do padrão étnico europeu/branco. Segundo, Ribeiro, fica claro que não tinha importância a procedência social, a condição física e mental dessas mulheres; o que importava é que fossem meras reprodutoras dos filhos dos portugueses.

De acordo com Lerner (2019, p. 45), “quando o argumento religioso perdeu força, a explicação tradicionalista da inferioridade das mulheres tornou-se “científica”. As teorias Darwinistas reforçaram as crenças de que a sobrevivência da espécie era mais importante do que a autorrealização”. Propagava-se a inferioridade da mulher em relação ao homem, observando aspectos físicos e biológicos. Pregava-se que a mulher era um ser mal acabado, deficiente, incapaz de aprender. Em suma, por serem “deficientes”, nunca assumiriam a maioridade, e precisavam ser conduzidas sempre por homens tais como: seu pai, marido, irmãos, tios, cunhados, etc.

Teorias científicas, como por exemplo a da Frenologia, segundo Souza (2012), justificavam por meio do estudo do tamanho e do peso do cérebro a incapacidade intelectual da mulher e das pessoas não brancas. Corroborando com essa ideia, outros defensores científicos do patriarcado afirmavam que a

definição de mulheres era justificada pelo papel materno e pela exclusão de oportunidades econômicas e educacionais como algo necessário para a sobrevivência da espécie. Era por causa da constituição biológica e da função materna que as mulheres eram consideradas inadequadas para educação superior e muitas atividades vocacionais. Menstruação, menopausa e até gravidez eram vistas como debilitantes, doenças ou condições anormais, que incapacitavam as mulheres e as tornavam de fato inferiores (LERNAR, 2019, p. 45).

Segundo Lerner (2019), a psicologia, através da máxima Freudiana de que, para as mulheres “a anatomia é o destino”, também colaborou para que se determinasse o destino biológico da mulher, reforçando os papéis de gênero predominantes e justificando a dominação masculina. Ainda, segundo ela, de acordo com a visão falaciosa da sociobiologia, “os grupos que praticam a divisão sexual do trabalho têm vantagens evolutivas e que de algum modo tornam-se parte da nossa herança genética” (LERNAR, 2019, p. 45-46). Como se pode notar, esses discursos justificaram a condição da mulher como presa de sua espécie e, conseqüentemente, sua subjugação pelo homem es-

taria escrita no código genético. A intenção parece querer colocar um ponto final nesse assunto, já que, se está inscrito no gene não há como fugir disso.

Partindo disso, o interesse pela pesquisa em tela surgiu a partir das leituras realizadas durante as aulas ministradas na disciplina *Fundamentos em Educação II*, no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. A partir das leituras e discussões das obras: *A Didática Magna* ou como outros a conhecem *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (publicado por Jan Amos Komensky ou Comenius em 1649), *Cinco Memórias sobre Instrução Pública* (publicado pelo Marquês de Condorcet em 1791) e *Emílio ou Da Educação* (publicado por Jean Jacques Rousseau em 1792), foi possível perceber as nuances nas ideias desses autores sobre a educação das mulheres, seus objetivos e visões de mundo.

O presente artigo pretende identificar e refletir como a educação feminina foi proposta a partir dos discursos produzidos por esses autores, levando em consideração seus tempos históricos e a sociedade na qual estavam inseridos. O texto que se inicia é fruto de uma primeira abordagem de pesquisa do tipo qualitativa exploratória. A metodologia partiu da leitura dos textos desses autores com o intuito de levantar suas principais concepções e propostas acerca da educação das mulheres.

2. EDUCAÇÃO PARA OS OFÍCIOS ELEVADOS

Mesmo aqueles que, aos olhos de seus contemporâneos propuseram ideias progressistas, trouxeram consigo valores patriarcais e machistas em relação às mulheres. Exemplo disso é o *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* denominado também de *Didática Magna*, escrito por Comenius no século XVII, que traz em seu bojo uma inovação no que tange à educação, especialmente a feminina. É contextualizado num tempo em que a esmagadora maioria das mulheres era analfabeta e vivia trancafiada em casa, sem nenhum direito, como comprovam esses dois provérbios populares: “uma mulher digna só saía de casa em três oportunidades: para ser batizada, para se casar e para ser enterrada”. Outro dizia que “o melhor livro é a almofada e o bastidor” (VESSONI, 2019, p. 38).

Comenius defendia a educação para todos/as, um protótipo, um primeiro tronco, do que poderíamos nominar de Educação Popular. Ele propôs o ensino fosse ofertado de forma universal por meio de professores qualificados, que deveriam seguir seu método de ensino. Ele defendia que

o ensino deveria ser realizado nas escolas comuns e que essas deveriam ser construídas e mantidas pela autoridade pública (reis, príncipes ou repúblicas).

Essa proposta de educação defendida por Comenius foi muito progressista para o seu tempo histórico, contexto social e cultural por dois motivos. Primeiro, porque era uma ideia embrionária de financiamento público para a educação, em um contexto em que somente os filhos dos ricos tinham acesso à educação. Esta, quando acontecia, se dava em casa por meio de preceptores, professores particulares ou em irmandades religiosas.

Segundo, porque pretendia ensinar tudo a todos, independentemente de classe ou sexo de nascimento. Para esse autor: “Toda a Juventude de ambos os sexos deve ser enviada às escolas”, não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMENIUS, 2001, p. 38). Comenius entendia que de posse dos conhecimentos fundamentais adquiridos os atores sociais podiam desenvolver suas verdadeiras vocações. Ele via na educação um meio de moldar os costumes e os comportamentos para desfrutar de uma vida plena na Terra e depois da morte no céu.

O texto de Comenius nos mostra que em relação ao direito de acesso à educação, ele via as mulheres com os mesmos direitos e capacidades cognitivas que os homens. Segundo ele, as mulheres também tinham o direito à educação por serem filhas de Deus, e como os homens, são imagem e semelhança dele,

igualmente participantes da graça e reino dos céus, igualmente sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados; uma vez que, frequentemente, são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutarens conselhos a reis e a príncipes, para exercer a medicina e outras artes salutarens ao gênero humano, para pronunciar profecias e exprobar sacerdotes e bispos (COMENIUS, 2001, p. 39).

Nessa passagem, fica claro que é garantido à mulher ter acesso à educação, para que execute melhor os chamados ofícios elevados, e para viver uma vida voltada para fé, para a maternidade e para os cuidados com a família, exercendo o papel de esposa e mãe. Usando o termo “*sexo frágil*” em relação à educação das mulheres ele faz uma ressalva dizendo:

(...) pois é nossa opinião que as mulheres sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família (COMENIUS, 2001, p. 39).

A educação pensada por Comenius para as mulheres serve para controlar e manipular seus pensamentos e, conseqüentemente, seu comportamento, evitando que fiquem ociosas e tenham pensamentos pecaminosos, ou seja, é uma forma de controlar a sexualidade da mulher e sua forma de ver o mundo pelas lentes da religião, nesse caso, o protestantismo seguido por ele. Nesta passagem do texto suas intenções ficam claras: “Temos medo que cometam temeridades? Mas quanto mais lhes tivermos ocupado o pensamento, tanto menor lugar encontrará a temeridade, a qual, normalmente, é originada pela desocupação da mente” (COMENIUS, 2001, p.39). Mais adiante ele aconselha que não seja ofertado todo tipo de livros, somente aqueles que levam ao “conhecimento verdadeiro de Deus”:

Todavia, com que precaução? Todavia, de tal maneira que lhes não seja dado como alimento toda a espécie de livros (do mesmo modo que à juventude de outro sexo; sendo deplorável que, até aqui, este mal não tenha sido evitado com maior precaução), mas livros nos quais possam haurir constantemente, com o verdadeiro conhecimento de Deus e das suas obras, verdadeiras virtudes e a verdadeira piedade (COMENIUS, 2001, p. 39).

O comportamento perpassado na sociedade cristã e ratificado no tipo de educação pensado por Comenius para as mulheres reflete uma mulher temente a Deus, que educa seus filhos e filhas no caminho da fé e honra seu marido com um comportamento fiel e dedicado. Uma mulher que vive e se prepara para salvação eterna dela e de sua família. Esse comportamento determina qual mulher é respeitável ou não socialmente, quais papéis ela pode ou não desenvolver na sociedade, determinados por um discurso essencialista que aponta o sexo biológico como demarcador das ações e espaços que a mulher pode ocupar dentro do grupo social.

Apesar de apresentar ideias progressista para época, o texto de Comenius retrata o medo de perder o controle sobre o corpo da mulher e, conseqüentemente, sobre a sua sexualidade limitando, portanto, o que ela deve ler e

aprender. Contudo, é preciso reconhecer que suas ideias trouxeram, como efeito colateral, a possibilidade de as mulheres entrarem para o mundo dos letrados, permitindo o contato, ainda que proibido, de pensamentos e valores que, mais tarde, culminaram com o movimento feminista, a partir do turbilhão de ideias presentes na Revolução Francesa.

Pautada em torno dos interesses burgueses econômicos, a Revolução Francesa foi deflagrada em 1789. Apesar da existência de alguns pensadores que abordaram as questões femininas, esse movimento foi engendrado por homens, para manter seus direitos e privilégios sociais em relação à aristocracia e, conseqüentemente, em relação às mulheres. Os ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade* serviram para facilitar suas transações econômicas e ascensão ao poder social. A liberdade partia da ideia de que o comércio só pode se desenvolver em uma sociedade de pessoas livres, que possam realizar transações econômicas. Ademais, sem indivíduos livres que recebessem por seu trabalho, não poderia existir um amplo mercado consumidor que possibilitasse o acúmulo de capital, por isso a defesa do fim da escravidão. A igualdade pensada por eles era, em termos jurídicos, para facilitar a compra e venda de seus produtos, já que todas as desigualdades sociais entre compradores e vendedores não são essenciais, o que importava era a igualdade jurídica dos participantes do ato comercial. Todos eram considerados cidadãos, embora com diferentes situações econômicas. Além disso, o comércio só seria possível com quem detivesse propriedades de bens e capitais, e que pudesse dispor deles, por isso a defesa da propriedade privada tão essencial à sociedade capitalista. Da mesma maneira, para a realização do comércio, pouco importavam as convicções religiosas, por isso o estado deveria ser laico.

Esses ideais defendidos pela burguesia conduziram a esperança de que todos teriam os mesmos direitos, exerceriam sua liberdade de forma universal e que o progresso humano, advindo da razão, da ciência e da tecnologia, beneficiaria a todos/as igualmente. Contudo, o que se viu foi a exploração do trabalho no contexto do capitalismo industrial, e as mulheres continuaram sem exercer sua liberdade de ir e vir, de ter propriedades, de ter a guarda dos filhos, já que estes pertenciam aos pais, em virtude do pátrio poder que era considerado natural. Os homens, por meio do contrato sexual, continuavam proprietários das mulheres e de seus descendentes.

3. ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO DO “SEXO FRÁGIL”

Devemos ter em mente que o iluminismo não tinha em suas raízes ideias feministas, e que Jean Jaques Rousseau pensava como a maioria dos iluministas em relação à educação que deveria ser dada às mulheres. Em seu tratado de educação em forma de romance, *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau descreve, no capítulo V, como deve ser a educação ofertada ao *sexo frágil*, e tece comentários revoltantes pensados para os padrões atuais. Percebe-se, a partir da leitura da obra, que a educação pensada para as mulheres por Rousseau é uma educação doméstica, passada de mãe para filha, a partir de concepções patriarcais de submissão feminina, com conhecimentos elementares que servem para o exercício do matrimônio e da maternidade.

Ao afirmar que “Sofia deve ser mulher, como Emílio é homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 515), Rousseau estabelece o lugar de cada um na sociedade desde comportamentos a atitudes. Ele compreende que homens e mulheres são diferentes em tudo o que depende do sexo. Tais diferenças são pensadas por ele a partir de aspectos físicos e biológicos que acabam por criar papéis sociais diferentes para ambos os sexos. Esses papéis sociais ditam os comportamentos e valores esperados por cada sexo e, por consequência, estabelecem diferenças na educação de homens e mulheres: uma voltada para o espaço público e outra para o espaço privado do lar.

Uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer das mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que os dirigem. Depois de procurar formar o homem natural, vejamos como devemos formar-se também essa mulher que convém a esse homem (ROUSSEAU, 2014, p. 524).

Ao afirmar que “o fim do trabalho é comum, mas que os trabalhos são diferentes” ele demonstra reconhecer que os dois sexos desenvolvem trabalhos úteis para a sociedade: um voltado para o espaço público remunerado e o outro voltado para o espaço privado reprodutivo. Esta divisão de tarefas e papéis sociais entre os sexos denomina-se divisão sexual do trabalho, e visa a reprodução de seres humanos com dois objetivos: primeiro dar continuidade

a espécie humana e, segundo repor a mão de obra para o capital, possibilitando o funcionamento da estrutura social e do lucro, segundo Biroli (2016),

A distinção entre trabalho remunerado e não remunerado é colocada, assim, no cerne das formas de exploração características do sistema patriarcal no mundo capitalista. O trabalho que as mulheres fornecem gratuitamente como aquele que está envolvido na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, libera os homens para que se engajem no trabalho remunerado. São elas apenas que fornecem esse tipo de trabalho gratuitamente, e sua gratuidade se define numa relação, o casamento. É nele que o trabalho gratuito das mulheres pode ser caracterizado como não produtivo (BIROLI, 2016, p. 726).

Nessa concepção, os homens devem ser os provedores e as mulheres as cuidadoras do lar, dos filhos e da paz conjugal, de modo que a educação de cada um ofereça ferramentas para que desenvolvam com maestria suas funções sociais em uma nova sociedade voltada para formação do “cidadão” do sexo masculino. Este sim será formado para exercer sua maioridade social, gozando de todos os direitos e privilégios.

Aqui reside uma diferença entre as ideias de Rousseau e Comenius: se para o primeiro a educação deve preparar o indivíduo para fazer prevalecer nos seus comportamentos as exigências racionais da vida em sociedade exercendo sua cidadania, para o segundo a formação do Homem é para a vida eterna, porque este é espírito destinado à imortalidade; desta forma, seu aprendizado visa contribuir para que ele evolua rumo à perfeição espiritual e intelectual que o conduzam para o Criador.

Em seu texto, Rousseau (2014) afirma ser um princípio que: “toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens”, ou seja, a educação ofertada às mulheres, desde a infância, deve ser para prepará-las para seus deveres de mãe e esposa servil e fiel, procurando agradar, apoiar e servir ao homem através de sua doçura, seu amor, conselhos, cuidados e consolo, quando for necessário (Rousseau, 2014, p. 527). Para Rousseau, uma boa esposa contribui para um ambiente familiar feliz, mostrando ao marido que os prazeres domésticos compensam os prazeres públicos (Rousseau, 2014, p. 543).

Ele indica como lugar ideal para educação física feminina “os conventos, onde as pensionistas têm uma alimentação grosseira, mas também muitas diversões, corridas, jogos ao ar livre e nos jardins são preferíveis à casa paterna”. Esta, segundo ele, demonstra não proporcionar exercícios físicos e alimenta-

ção adequados ao desenvolvimento saudável dos corpos femininos. Em contraposição à educação nos conventos, a educação nos lares mostrava-se como extremamente severa: “a menina [...] sempre mimada ou repreendida, sempre sentada sob as vistas da mãe em um recinto bem fechado, não ousa levantar-se, nem andar, nem falar, nem murmurar [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 529).

Além da educação física feminina, Rousseau (2014) orienta a aprendizagem de atividades manuais como a costura, o bordado e as rendas, pois esses aprendizados vêm por si mesmos, a partir do interesse que elas têm em um dia se enfeitarem. Este aprendizado culmina com a aprendizagem do desenho (de folhagens, frutas, flores e roupagens) e para a tapeçaria. Outros saberes como a música e a dança também são pertinentes. Mais um componente presente na educação das meninas é a leitura, contudo, segundo ele, aprendem com relutância. A utilidade da aprendizagem da leitura e da escrita se limita à administração de sua casa, ou seja, a condução das atividades domésticas. Entretanto, o autor recomenda que, antes de tudo, as meninas devem aprender a fazer contas, pois nada tem mais utilidade visível, uma vez que, evita erros na economia doméstica (ROUSSEAU, 2014, p. 533).

Rousseau propõe que “toda menina, sem exceção, deve estar sujeita à religião de sua mãe e, posteriormente, à do seu marido” (ROUSSEAU, 2014, p. 547), e que o ensino religioso deve se dar pelo exemplo e pela imitação e não pelo catecismo. Para ele, mais importante que conhecer os dogmas, é saber que Deus se revela por meio das suas obras e é por meio dos seus feitos que o conhecemos, e nem mesmo assim o conheceremos plenamente. A menina aprenderá que está sempre sob as vistas de Deus. Ele não só será a testemunha dos seus atos, mas dos seus pensamentos, da sua virtude e dos seus prazeres. (ROUSSEAU, 2014, p. 555).

Ainda faz parte da educação feminina pensada por Rousseau (2014) o domínio que a mulher deve ter de si mesma, por meio do controle de suas emoções. Essas atividades são pensadas como forma de disciplinar o comportamento feminino a partir de padrões patriarcais vigentes, uma vez que, uma mulher dócil e obediente é mais fácil de ser dirigida e controlada pelos interesses masculinos.

Devemos treiná-las primeiros para as coisas obrigatórias, para que nunca lhes custem; devemos ensiná-las a domar todas as suas fantasias para submetê-las a vontade de outrem. Se quisessem trabalhar sempre, deveríamos forçá-las a nada fazer. A dissipação, a frivolidade, a inconstância são os defeitos que nascem facilmente de seus primeiros gostos

corrompidos e sempre satisfeitos. Para prevenir esse defeito ensinai-as principalmente a vencerem a si mesmas. Em nossas loucas instituições, a vida da mulher de bem é uma luta perpétua contra si mesma e é justo que a mulher compartilhe o sofrimento pelos males que nos causou (ROUSSEAU, 2014, p. 534).

Vários autores/as, entre eles John Stuart Mill (2017) e Foucault (1996, 2001, 2008), têm demonstrado em suas obras o quanto a moral burguesa visava enclausurar as mulheres no espaço privado do lar, inibindo suas criatividades e inviabilizando seus direitos de viverem suas próprias vidas como desejassem. Mill (2017), demonstrou em seu texto, *A sujeição das Mulheres*, que os homens querem mais das mulheres do que apenas dominar seus corpos pela força, eles querem dominar a mente das mulheres através dos sentimentos, eles objetivam ter uma escrava voluntária e para isso eles se valem da educação perpassada pela família e pela religião para perpetuar a cultura da dominação. Essas duas instituições são responsáveis inicialmente pela construção das condutas de comportamentos e dos papéis sociais baseados no sexo de nascimento. Elas levam as mulheres à crença de que

o ideal de seu caráter é exatamente o oposto do ideal do homem; nem vontade própria, nem governo por autocontrole, mas submissão e rendição ao controle de outros. Todos os conceitos morais lhes informam que é dever das mulheres, com todo o sentimentalismo corrente que é de sua natureza, viver para os outros; abdicar completamente de si mesmas, e não ter uma vida a não ser em suas afeições. [...] Quando juntamos três coisas — primeiro, a atração natural entre sexos opostos; segundo, a total dependência de uma mulher a seu marido, sendo que todo privilégio ou prazer desfrutados por ela sejam considerados presentes dele, ou atos dependentes inteiramente de sua vontade; e por fim, que o principal objetivo do empenho humano, a consideração, e todos os objetos de ambição social geralmente só possam ser buscados ou obtidos por ela por intermédio dele —, seria um milagre que o objetivo principal de ser atraente para um homem não se tornasse o norte da educação feminina e da formação de seu caráter. E, uma vez assimilado esse grande agente de influência na mentalidade das mulheres, um instinto egoísta fez os homens se valerem disso a um limite extremo, como meio de manter as mulheres sob sujeição, ao lhes venderem a ideia de que a docilidade, a submissão e a resignação de toda a vontade individual da mulher aos desígnios do homem é parte essencial da atratividade sexual (MILL, 2017, p. 243-244).

Esse comportamento social é explicitado por Foucault a partir do conceito de *governamentalização* dos indivíduos. De acordo com ele, o que se propôs a chamar de governamentalidade é a maneira como a sociedade, por meio das relações de poder, *regula a conduta dos indivíduos* a partir de ideais de comportamentos, atitudes e valores de um determinado grupo dominante, ou seja, a partir de uma visão de mundo totalizante que se autodenomina como “verdadeira”. Em seu texto, Foucault (2008, p. 258), chama a atenção para a condução da conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças e a esses acrescentamos as mulheres, que durante anos foram consideradas *imbecilitus sexus*.

Segundo Foucault, essa forma de regular a conduta dos indivíduos se dá por meio de técnicas tácitas sendo uma delas a disciplina, que é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (FOUCAULT, 1996, p. 36). Isso acontece através da construção de “verdades universais”, “verdades” estas propagadas pelos diversos discursos que circulam na sociedade. Esses discursos visam legitimar o lugar de quem manda ou obedece, de quem é lúcido ou louco, de quem é respeitável ou não, de quem tem ou não autonomia e maioria para conduzir suas vidas. Eles se propagam através dos processos de socialização: *primária* (realizada através da família e da interação social que corre pelo caminho da informalidade e corresponde ao mundo da vida cotidiana), *secundária* ou socialização formal que (acontece através da escola, das instituições, e do mundo do trabalho) e atualmente a *terciária* que ocorre através dos diferentes meios de comunicações: rádio, televisão, cinema, jogos eletrônicos, redes sociais entre outros (MEJÍA, 2018, p. 77-79).

4. INSTRUÇÃO PÚBLICA PARA HOMENS E MULHERES

A educação pensada a partir do século das luzes conduz à autonomia pela razão e ao progresso do indivíduo e de seu coletivo. O projeto pedagógico da modernidade tem como meta um sujeito que age conforme a razão e, por meio da educação, desenvolve a inteligência, racionaliza a vontade e se converte em cidadão por meio da inserção no mundo do trabalho. Pela educação, o sujeito pode sair da menoridade na qual se encontra. Kant (1974), afirma que “*Aufklärung* (esclarecimento) é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu

entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Fazer uso da maioria é ter coragem de pensar por si mesmo, assumir o entendimento de si próprio e do mundo, sem o controle e a direção de outrem. Para este *esclarecimento*, porém, nada mais se exige senão a liberdade. O princípio da liberdade deve partir da consciência da obrigação moral que é motivada pelo sentimento de respeito a si mesmo, a outrem e às leis sociais. O sujeito que faz uso de sua maioria não se deixa levar pelos pensamentos alheios, ele compreende que o seu direito termina quando começa o do outro. Ele é senhor dos seus passos e, apesar de muitas vezes não concordar com algumas leis sociais, ele as cumpre porque sabe obedecer, mas isso não quer dizer que enquanto cidadão ele não as critique.

É nesse contexto que Condorcet insere seu projeto de Instrução pública, um projeto que confere ao Homem a capacidade da crítica, desenvolve a estrutura curricular escolar, como deveria ser a qualificação dos professores, os diferentes níveis das instituições educacionais, os conceitos de didática, os objetivos a atingir em tais aplicações, e, como herdeiro dos iluministas, faz críticas aos jesuítas e propõe a laicidade do ensino.

A educação pensada por Condorcet é semelhante a educação pensada por Comenius no que tange ao direito de todos/as terem acesso ao ensino por meio de uma educação pública e na defesa que os dois sexos têm as mesmas capacidades cognitivas, e em algumas áreas das ciências as mulheres têm mais acuidade que os homens. Contudo, diverge em muitos pontos da educação pensada por Rousseau, principalmente, quando propõe que a instrução pública seja ofertada igualmente nas mesmas escolas e salas de aula para os dois sexos, independente da classe social, garantindo que homens e mulheres tivessem os mesmos graus de ensino e conteúdos escolares. Para Condorcet, uma instrução limitada às mulheres com base em justificativas biológicas, segundo ele, consagra os preceitos da ignorância e a tirania da força (CONDORCET, 2008, p. 172). Além disso, seu incentivo a instrução pública unissex, era baseado em questões estruturais e econômicas, já que, para ele, seria muito caro manter duas escolas no mesmo vilarejo e encontrar mão de obra suficiente de um único sexo para lecionar (CONDORCET, 2008, p. 61). Percebe-se, nesta atitude, a presença dos interesses do capital, pois, para produzir e lucrar mais, o capital precisa de mão de obra qualificada, independentemente de ser homem ou mulher, e essa qualificação que vem por meio da educação não pode ser onerosa aos interesses do mercado.

Apesar de defender a educação feminina e admitir a possibilidade de a mulher ter uma profissão, observa-se, na passagem do texto abaixo, que o autor limita as profissões em que a mulher pode ou não atuar e, consequentemente, acaba por limitar sua inserção na instrução que leva às profissões destinadas apenas aos homens, comprovando-se aqui a divisão social e sexual do trabalho. Também é visível, nessa passagem do texto, o poder que as famílias, no caso o pai, exercem sobre a vida das mulheres, uma vez que, são eles que decidem se elas podem ou não ter acesso aos graus superiores.

Com efeito, como toda instrução se limita a expor as verdades, a desenvolver suas provas, não se vê como diferença dos sexos exigiria uma diferença na escolha das verdades ou na maneira de prová-las. Se o sistema de instrução comum – que tem como finalidade ensinar indivíduos da espécie humana o que lhes é necessário saber para cumprir seus deveres – parece por mais amplo para as mulheres, que não são chamadas a nenhuma função política, pode-se limitar seu acesso aos primeiros graus, mas sem proibir que as que tiverem disposições mais felizes e cujas famílias as quiserem tornar cultas possam ter acesso aos outros graus. Se há uma profissão que seja reservada exclusivamente aos homens, as mulheres não seriam admitidas à instrução particular exigida por essa mesma profissão. No entanto, seria absurdo excluí-las daquela instrução que tem por finalidade as profissões que elas devem exercer (CONDORCET, 2008, p. 57).

Quanto ao exercício de profissões pelas mulheres, segundo Condorcet, cabem-lhes a docência e a arte de curar, ambas inserindo-as no campo do cuidado com o outro. Diferentemente do texto dos outros autores, o texto desse autor, constrói argumentos que justificam na sociedade a utilização da mão de obra da mulher. De acordo com o que ele sugere “uma nação não pode ter uma instrução pública se as mulheres não podem cumprir os deveres de professoras domésticas”. Ele afirma que não se pode dispensar a mulher no exercício da docência por dois motivos: primeiro porque elas são metade da população e a instrução pública precisa de muita mão de obra; segundo porque está função demanda de pessoas que têm uma vida sedentária e que se enquadra bem com a constituição física do sexo feminino (CONDORCET, 2008, p. 172). Está explícito a ideia de que existem trabalhos mais propícios a mulher em virtude de sua força física e de compatibilização com seu papel de esposa e mãe de família, trabalhos indispensáveis ao funcionamento da sociedade e que esta não pode dispensar.

A outra profissão que é permitida as mulheres, segundo Condorcet (2008), é a arte de curar, ou seja, o exercício da medicina que a essa época ainda não era considerada uma ciência. De acordo com ele, “a arte de curar é uma das atividades nas quais a instrução deve ser comum aos dois sexos”. Para justificar a presença das mulheres nessa arte, Condorcet (2008), usa *três argumentos*: o primeiro se refere ao fato que as mulheres já desenvolviam há séculos essa arte, realizando partos, pequenas cirurgias e cuidando de doentes, ou seja, já detinham um saber passado por gerações. A partir disso, ele defende que essas mulheres recebam instrução para desempenhar melhor suas atividades no cuidado das crianças e das mulheres, e para que possam, nos casos das mais pobres, obter recursos para sua própria subsistência.

O segundo argumento, destaca que não se podia negar a contribuição das mulheres nessa atividade, e a necessidade de sua mão de obra frente à escassez de médicos que pudessem atender a todos, principalmente à população pobre, que não possuía recursos suficientes para pagar os honorários de um médico. Isso mostra que, assim como na docência, mais uma vez a sociedade não podia se dar o luxo de dispensar a mão de obra feminina.

O terceiro argumento é construído a partir da ideia de que as mulheres possuem características próprias do seu sexo (doçura, sensibilidade e paciência) o que facilitaria o exercício da atividade de curar (CONDORCET, 2008, p. 223-224). Isso reforça a ideia, ainda hoje vigente, de que às mulheres cabem os cuidados com o outro. Pois segundo Mill (2017, p. 244), os conceitos morais vigentes na sociedade pregam que as mulheres nasceram com a missão de cuidar dos outros e para isso anulam-se completamente de si mesmas em função dos outros, daqueles de sua família principalmente.

A instrução pública pensada por Condorcet teria como finalidade livrar as educandas da tirania e oferecer subsídios para que possam pensar por si mesmas (CONDORCET, 2008, p. 54). Contudo, essa ideia de pensar por si mesma parece contraditória, pois a mulher não exerce sua liberdade completamente, já que precisa do consentimento de outro para realizar-se, de onde se depreende que a mulher é proibida de exercer sua maioridade.

Percebe-se, a partir das ideias de Condorcet, que a inclusão das mulheres na instrução pública tem como objetivo também formar esposas que possam compartilhar do mesmo nível educacional que seus maridos, para ajudá-los a conservar os benefícios da educação que receberam no passado, além de permitir a ela acompanhar a vida escolar dos/as filhos/as que frequentam a instrução pública, promovendo o reforço dos conhecimentos não apreendi-

dos. Nesta questão, Condorcet reforça que é da mãe essa obrigação, visto que ela é a responsável pelos cuidados com a família, uma vez que o pai se dedica ao trabalho no espaço fora do lar. (CONDORCET, 2008, p. 58-59). Segundo Biroli (2016), essa forma de organização social “atribuiu coletivamente a responsabilidade pelas crianças às mulheres, e liberou coletivamente os homens dessa mesma responsabilidade, isto é, a apropriação do trabalho de uma mulher por seu marido” (BIROLI, 2016, p. 726).

Apesar disso, a instrução pública pensada por Condorcet é relevante porque assim como Comenius instituiu a escola como lugar de saber. Além de recusar boa parte do discurso moralista de Rousseau, ao propor uma escola mista com iguais condições de acesso e aprendizagem para meninos e meninas, defendendo que as mulheres tinham as mesmas capacidades cognitivas que os homens, inclusive para a aprendizagem das ciências. Ele defendeu a dedicação da mulher a estas, desde que tenham disposições. Condorcet também exigia o voto feminino, combatia veementemente a discriminação religiosa, exigia uma educação laica e o fim da escravidão nas colônias. Ele acreditava que os impedimentos quanto a essas reivindicações representava um atraso para o progresso do Homem e da sociedade.

Ao defender que as mulheres têm as mesmas condições de aprender e que devem acessar a instrução pública, possibilitou às mesmas adquirir conhecimentos, adentrar o espaço público primeiro pela escola, e, depois, através de uma profissão. O acesso à leitura e escrita permitiu o desenvolvimento da criticidade e da tomada de consciência sobre a condição social em que viviam as mulheres. Esses acontecimentos, somados a outras questões sociais que vinham acontecendo, levaram ao surgimento do movimento feminista. Esse movimento das mulheres surgiu inicialmente na Europa, durante a Revolução Francesa, no século XVIII, época em que as mulheres travaram verdadeiras batalhas em busca da cidadania feminina. Costa (1998), define o feminismo como

a consciência adquirida sobre a situação de subalternidade da mulher na sociedade, bem como da necessidade de se estabelecerem iniciativas políticas para modificar essa situação. Assim, a categoria “feminismo” refere-se a uma doutrina e/ou a um movimento social voltado para a transformação da situação da mulher na sociedade (COSTA, 1998, p. 23).

Segundo Miguel (2014), a contribuição do feminismo é crucial porque recusa as desigualdades binárias entre os sexos, denuncia a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão; além disso, o feminismo faz uma

crítica à sociedade, que reproduz as diferenças e impede a ação autônoma de muitos de seus integrantes. Ele acrescenta que “[...] como corrente intelectual, em suas várias vertentes combina militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas dos mecanismos de reprodução da dominação masculina” (MIGUEL, 2014, p.16).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três autores estudados nesta pesquisa foram importantes para a reflexão de como a educação feminina foi proposta na época em que viveram. Os resultados da pesquisa apontaram, que dentro de seus contextos históricos, sociais e culturais, os três autores têm como ponto em comum, a compreensão de que a missão da mulher é a maternidade, o cuidado da família e a educação dos filhos. Contudo, dos três autores, Condorcet, é o mais progressista quanto à educação feminina, e que, apesar de reproduzir ideias essencialistas, contribuiu para a emancipação da mulher na sociedade.

A partir do estudo dos filósofos apresentados neste artigo, fica claro como o patriarcalismo e o capitalismo vêm agindo nos últimos séculos. Inicialmente, trataram de aprisionar as mulheres em casa a partir de discursos criados por homens, de que as mulheres são incapazes de gerir sozinhas suas próprias vidas. Isso possibilitou ao homem se apropriar do corpo da mulher e do trabalho doméstico desenvolvido por ela. Como não são capazes de gerir a própria vida, mulheres também não são capazes de educar os filhos do sexo masculino, entregando a outros, no caso aos homens, essa responsabilidade. A partir do momento que isso não é mais rentável, o capital passa, por exemplo, a dispor, no espaço público, da mão de obra mais barata das mulheres: passa a pregar que a mulher é o ser ideal para promover a educação dos filhos/as, usando como justificativa para tal empreitada os dons femininos.

No século XXI o capitalismo está cada vez mais sutil e agressivo ao criar outras formas de exploração e opressão das mulheres. Cada vez mais, através da mídia, o capitalismo revestido de outra forma de exploração vem se apropriando de pautas feministas, propagando o fim da violência contra a mulher, denunciando as formas de exploração e opressão das mulheres pelos homens, enaltecendo o empoderamento da mulher, etc. Essa nova forma de exploração está sendo implementada em nossa sociedade através do conceito “empresárias de si” termo defendido por Rago (2018). Segundo essa autora, o capitalismo se apropria das pautas feministas valorizando e impondo como

símbolo de uma nova autonomia feminista a figura da “empresária de si”, capazes de investir em seu capital humano, elevar sua produtividade e gerar renda no jogo concorrencial artificialmente criado pelo Estado.

Essa nova mulher, criada em nome da realização e sucesso pessoal, investe pesado na sua formação, ocupa cargos em ascensão ou cargos importantes em grandes empresas privadas ou públicas e, movida por uma fome de poder e realização, deixa-se escravizar pelo capitalismo. Acreditando que está contribuindo para sua autonomia e liberdade, está cada vez mais presa na teia da exploração. Em busca de conquistar seu lugar ao sol e provar que é tão boa ou melhor que os homens, trabalha cada vez mais, se cobra e culpa todo o tempo, renuncia a vida particular, os momentos de descanso, afasta-se das pessoas que ama: amigos e familiares. Quando casada, além de desenvolver o trabalho produtivo no espaço público, precisa conciliá-lo com o trabalho reprodutivo, do qual a sociedade se beneficia, mas não valoriza. De acordo com Biroli (2016), o *patriarcado público* continua a produzir opressão e o controle das mulheres, porém, de forma transformada, utilizando a inclusão como pano de fundo. A expropriação do trabalho das mulheres se dá agora de forma mais coletiva do que individual, e a casa, que continuaria a ser um espaço de opressão, não seria mais o principal lugar em que transcorrem as vidas das mulheres. Estado e mercado de trabalho passariam a ser as dimensões em que os constrangimentos se organizam e se institucionalizam (BIROLI, 2016, p. 728).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 45-77.

ARRUDA, Angela; et al. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. (org). Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/461288278/Algumas-historias-sobre-o-feminismo-no-Brasil-Lutas-politicas-e-teoricas#>. Acesso em 30 nov. 2019.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e democracia. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 59, n. 3, p. 719-754, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/68403339-Dados-revista-de-ciencias>. Acesso em 10 dez. 2019.

COMENIUS, I. J. **A Didática Magna**. Introdução, Notas e Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COSTA, Ana Alice Alcântara. Trajetória e perspectivas do feminismo para o próximo milênio. In: PASSOS, Elizete; ALVES, Ívia; MACÊDO, Márcia (org.). **Metamorfoses:** gênero nas perspectivas interdisciplinares. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998. cap. 2, p. 25-35. (Coleção Bahianas, 3). Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2018/04/metamorfoses.pdf>. Acesso em 01 dez. 2019.

DELEMEAU, Jean. **O pecado e o medo:** a culpabilização no ocidente (séculos 13-18). Tradução de Álvaro Lorencini. v. 1. Bauru, SP: EDUSC, 2003. p. 503.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução Leandro Konder. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso.** Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 24.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento In: **Textos seletos.** Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** histórias da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LOCKE, Jonh. **Alguns pensamentos sobre a Educação.** Lisboa: Editora Almedina, 2012.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e Pedagogias críticas a partir do Sul:** cartografias da Educação Popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MIGUEL, Luiz Felipe. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luiz Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política.** São Paulo: Boitempo, 2014. p. 17-29.

MILL, John Stuart. **A sujeição das Mulheres.** Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017. p. 223-372.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Tradução Marta Avancine. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RAGO, Margareth. Empresárias de si mesmo? Recuso-me, denuncio!. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault:** a arte neoliberal de governar e a educação (org). São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 127-143.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873):** concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 181.

VESSONI, Aline. Uma luta brasileira. In: Feminismo no Brasil: a história, as conquistas, os desafios e as controvérsias. **Revista Aventuras da História.** São Paulo: Editora Caras. 2019. p. 38.

6 *A Figura da Mulher nas Idealizações Pedagógicas de Comenius, Pestalozzi e Méjia*

Telma Amelia de Souza Pereira

 <https://orcid.org/0000-0002-8087-5215>

 Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010) e em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas com ênfase em Administração Escolar - SP (1996). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - Campus Lagarto. Professora da Educação Básica SEDUC/Sergipe.

 *e-mail:telamelia13@gmail.com*

Maria Helena Santana Cruz

 <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

 Professora Emérita dos Programas de Pós-graduação em Educação e Serviço Social da UFS; Pós-doutora em Sociologia da Educação (UFS); Doutora e Mestra em Educação (UFBA); Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero” (UFS); Coordenadora da – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG/UFS).

 *e-mail:helenacruz@uol.com.br*

THE FIGURE OF WOMAN IN THE PEDAGOGICAL IDEAS OF COMENIUS, PESTALOZZI AND MÉJIA

RESUMO

Aproximando-se de meados do século XXI, as discussões da posição social ocupada por mulheres ainda é tema recorrente e os resultados ainda não são profícuos para diminuir a frequência e relevância do tema. Parece ser comum pensar que ao se falar em igualdade subjetivamente incluem-se as mulheres, mas não é o que vivenciam esses sujeitos no seu cotidiano histórico. Frente a esta problemática, o presente texto se propõe a responder as seguintes questões: os processos de ensino aprendizagem têm considerado a inserção da mulher na sociedade? Sendo considerados revolucionários em suas ideias pedagógicas Comenius, Pestalozzi e Méjia dedicam espaço para a educação das mulheres? Comenius defende uma educação para todos, inclusive as mulheres. Pestalozzi destaca o papel da mulher enquanto educadora e Méjia defende uma educação que esteja alicerçada na cultura do homem e da mulher.

Palavras-chave: Mulher. Educação. Gênero.

ABSTRACT

Approaching the mid-21st century, discussions of the social position occupied by women is still a recurrent theme and the results are not yet useful to reduce the frequency and relevance of the theme. It seems to be common to think that when talking about equality, women are subjectively included, but this is not what these subjects experience in their historical daily life. Faced with this issue, this text proposes to answer the following questions: have the teaching-learning processes considered the insertion of women in society? Being considered revolutionary in their pedagogical ideas Comenius, Pestalozzi and Méjia dedicate space to the education of women? Comenius advocates education for everyone, including women. Pestalozzi drafts the role of women as educators and Méjia defends an education that is based on the culture of men and women.

Keywords: Woman. Education. Gender.

1. INTRODUÇÃO

Muito tem sido discutido a respeito das questões relativas a gênero e ao papel da mulher na sociedade, conquanto pareça ser claro a irreversibilidade de abertura discursiva a respeito da condição feminina, ainda há muito que construir para que os espaços possam ser ocupados sem que haja uma determinação relacionada ao sexo dos sujeitos do processo.

Firmar o pensamento na época atual como um cenário passível de mudanças no modelo de dominação patriarcal, onde os sujeitos ainda têm seus espaços delimitados pela condição social de ser homem ou ser mulher, inspira a demanda de uma análise de quais formas se inscreve a formação deste cenário iniciado ainda anteriormente às revoluções, mas que despontam com maior evidenciam após o século XVII, na história ocidental.

A revolução instaurada no século XVII mudou o eixo do conhecimento científico por uma nova possível conceituação de ciência, abandonando o antigo preceito grego, dominante em um período da Idade Média, para descrever e identificar fenômenos relacionados principalmente a fenômenos físicos da natureza. Posteriormente, entre meados e final dessa Idade, o conceito de ciência assumiu uma vertente apoiada na observação, experimentação e formulação de uma explicação teórica e com princípios mais matemáticos, o que posteriormente se designaria de ciência moderna.

Já no século XVIII, a busca da razão dominando as ações dos intelectuais desse período trouxe verdades para explicar e firmar as revoluções que se seguiram. As relações sociais se modificaram em virtude da ascensão da burguesia e da expansão para novas áreas territoriais e dominação sistemática de outros povos, principalmente através da subjugação física, cultural e da escravidão. A mulher, além de outros, continua durante todos esses períodos em desvantagem, submissa ao poder patriarcal, aparecendo esporadicamente uma figura feminina que destoa deste quadro quando tem seu status econômico elevado evidente. Contudo,

Alguns antropólogos e historiadores chamaram essa relativa melhoria de “liberdade” das mulheres. Tal designação é ilusória e não comprovada. Reformas e mudanças legais, embora melhorem a condição das mulheres, não mudará essencialmente o patriarcado. Tais mudanças precisam estar integradas a uma extensa revolução cultural para transformar o patriarcado e, assim aboli-lo. (LERNER, 2019, p.267).

Cambi (1999) destaca que com a Modernidade os processos educativos permeiam a sociedade inteira, na profissionalização e na formação humanístico-religiosa, no controle social e na formação do imaginário. Desta feita, o campo da educação, alinhado ao modelo de uma sociedade ideal, marca as propostas pedagógicas que delimitam processo do objetivo a que se propõem: qual o tipo de homem quer formar e para qual tipo de sociedade. E assim,

nesse processo de desconstrução da modernidade, desempenha um papel fundamental a educação, nomeadamente a escolarização como elemento aglutinador e instituinte de um sentimento de unidade nacional, através da imposição de uma língua e uma história nacionais. (CANARIO, 2013, p.334).

É um período longo onde as rupturas vão se estabelecendo e formatando um novo modelo de funcionamento social e de suas bases de sustentação. As mudanças foram ideias defendidas por pensadores contemporâneos desses movimentos e promoveram o alicerce para a educação como se apresenta hoje. Essa tarefa é tratada através de formulações teóricas e dentre os sujeitos que são emersos nessas pedagogias, cabe-nos verificar a presença da figura da mulher nas delimitações dadas pelas propostas apresentadas para atender a escolarização da sociedade.

Em princípio as propostas pedagógicas inscrevem-se dentro de um contexto histórico específico que as norteiam, demarcadas por um leque de situações sociais e intrinsecamente permeadas por relações complexas de poder e interesses ligados a grupos, mantidos por afinidades das mesmas motivações econômicas, filosóficas, culturais e religiosas, sendo por uma destas ou por todas elas entremeadas. Justificando, desta forma, toda a organização social que se apresenta, seja num modelo medieval, moderno ou contemporâneo. As organizações do ensino trazem, sempre no seu cerne, o reflexo do modelo pragmático de sociedade que se deseja prevalecente como ideal e conveniente.

Para Lerner (2019) a entrada de homens e mulheres no processo histórico com diferença de condições e com variações bem distintas entre si em relação aos períodos, evidencia padrões de dominação que impediram as mulheres de estarem sujeitas e, ainda, segundo a autora, aceitarem a submissão. Os espaços a que nos referimos nesta proposição inicial tem a figura do homem como centro e única considerada como primordial: é ele que domina as relações sociais, econômicas e religiosas. É o senhor das riquezas e o

governante das decisões e dos caminhos, na família e fora dela.

Neste interim, a figura e o papel desempenhado pela mulher na sociedade ocidental têm sido fonte de diversificada vertente de discursos, majoritariamente em segundo plano, posta ao mesmo tempo como frágil e genitora ou incapaz de posições mais consistentes. Entender o delineamento desses papéis é tarefa sobre a qual nos debruçamos em relação ao seu aparecimento em propostas pedagógicas, como sujeitos igualmente dotadas de capacidades intelectuais e críticas tal qual os homens. E, para Lerner (2019), embora haja menções de algumas mulheres com elevado intelecto, estas são uma excepcionalidade dentro das sociedades, que acabam sendo mencionadas como anormais ou portadoras de poderes mágicos, não representando, significativamente, para suas próprias contemporâneas, seja por suas posições sociais ou por seus números.

Tratamos de rupturas por serem momentos históricos em que podemos ver os períodos anteriores e posteriores dos acontecimentos, principalmente, quando nos debruçamos sobre eventos passados, pois através de documentos, distinguimos que a existência de continuidades e permanências são frequentes, mas de forma predominante os tempos vão se tornando distintos.

A educação aqui entendida como aquela que tem como objetivo o conhecimento formal é, certamente, uma área complexa da sociedade, pois as relações sociais existentes dentro dos processos que a compõem, versam por campos sociais, econômicos, filosóficos e religiosos, dentre outros elementos.

Para tanto, aportando nas ideias de três nomes que referenciam a educação e a pedagogia, Iohannes Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Marco Raúl Méjia Jiménez (1952), e suas proposições para a figura da mulher e como elas estão inscritas nos elementos que são o âmago das suas definições, por serem estes referência em suas ideias, pensamos como estes foram e continuam sendo “divisores de águas”, o que justifica a escolha do interesse deste momento e carecem de elocução do contexto de construção destas ideias pedagógicas.

2. COMENIUS E A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

O mundo ocidental do Século XVII vivenciou os conflitos de diferentes correntes de cristãos que eclodiram em guerras de disputas por fiéis e poder que provocaram, além das muitas mortes, a contenda acirrada por territórios, as perseguições político/religiosas e os grandes movimentos migra-

tórios de fuga por conta destas perseguições. Era um momento de grande terror, mas também de um enfraquecimento das forças dantes governantes para um deslocamento para um grupo antes invisível socialmente.

A Igreja reafirma a aproximação com os reis absolutos e defende o poder divino a estes destinado, com o claro objetivo de combater as ideias dissidentes dos protestantes seguidores iniciais de Lutero. É a tentativa de manter o poder de dominação pelo temor e pela fé, usando inclusive os mesmos mecanismos da educação dos contrários a doutrina católica, principalmente, fora da Europa sob a ação dos missionários jesuítas que, como exército de Igreja, propagava a fé, trazendo a conversão para os gentios e vigiando aqueles cristãos que se aventuram nas novas terras.

Iohannes Amos Comenius, para fins deste texto usaremos o nome em latim, nasceu em 28 de março de 1592, na Morávia, e faleceu em 15 de novembro de 1670 na Alemanha. Vivenciou a época de transição entre o período medieval e a Idade Moderna, marcado por melindrosas questões sociais, com o poder dos monarcas em confronto com um novo poder que não está mais na origem divina, mas em uma mudança processual no modo de produção. Assim, vive o conflituoso e desordenado período das misérias que se impõem a sociedade daquele período. Uma sociedade em que o acesso ao conhecimento se restringe ao domínio de uns poucos, onde a educação é, ainda, restrita aos locais mosteiros, num prolongamento do caráter austero e disciplinador da religião.

Comenius, homem religioso protestante, passou boa parte da vida exilado, mas em ritmo de produção intelectual intensa. Em seu desejo de que todos conhecessem a verdade através dos ensinamentos, superou o pessimismo reinante, anteriormente, ao assumir uma posição de defesa de que todos pudessem aprender e ser educados. Assim propôs uma educação com destaque para o trabalho, a utilidade, mesmo empregando os meios já existentes, prima pela observação de uma ligação com a experiência cotidiana, incluindo ainda a música, política, economia e ciência, atendendo a todos os indivíduos.

Defendia que as escolas não estivessem concentradas em centros urbanos, mas que atendessem às regiões mais remotas com o mesmo conhecimento, atentos a particularidade de como o mestre deve fazê-lo tendo em vista que há diferenças entre os locais onde se está e a forma de despertar o interesse das crianças, não podendo perder de vista esse norte.

Para tanto, a educação posta no centro das mudanças sociais e direcionada para um estado de paz e harmonia entre os homens é basilar, além da urgência

de fazer uma pedagogia fundada em princípios que lhe imprima um viés de ciência (CAMBI, 1999). Comenius marca característica ao método de ensino e a forma como deve ser conduzido, sendo não cansativo, repetitivo e prolongado. Em apenas 4 horas diárias, conduzida por um só mestre que poderia ensinar simultaneamente a muitos alunos, justo quando mais haja o vigor nas crianças para aprender, assim, posteriormente, os adultos já não precisarão mais ter escolas. Pensando nas experiências, propõe ensinar latim com uso de figuras, despertando o interesse para aprender, fugindo das repetições sem sentido.

Nesse alinhamento temporal, Comenius vai defender a ideia da universalização da educação, na trilha da liberdade e igualdade, elementos trazidos das ideias iluministas, com objetivo de ensinar tudo a todos, conforme descreve ao dizer que

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores (COMENIUS, 2011, p.40).

Para tanto, organizar a instituição escolar é tarefa primordial. Toda a organização do ensino passa a ser pensada e direcionada para a formação do homem virtuoso: aquele que conhece a verdade das coisas (instrução), esteja preparado com os princípios da ciência e para as incertezas e complexidade da sociedade (virtude), consciente do poder do “Ser Supremo” e de sua ligação com ele (religião ou piedade). Descrevendo assim os basilares da concepção pedagógica de Comenius: instrução, virtude ou honestidade de costumes e a religião ou piedade.

Comenius, ao defender a educação que fosse universalizada, com uma organização de métodos, espaço e apresentação de conhecimentos conforme as classes progridem, numa ação mais humanizada e receptiva, empreendeu uma inovação que contestava diretamente o modelo escolástico de educação ofertada a poucos, e em grandes centros. Defendeu também a educação desde a mais tenra idade pois “[...] a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz.” (COMENIUS, 2011, p. 34), modificando o fato de que esse grupo tinha convivência social, anteriormente, restrita a família ou a cuidadores a quem eram entregues.

E ainda mais, Comenius, em se tratando de universalização, não viu sentido em deixar as mulheres fora das escolas, mesmo enaltecendo os precoces e ágeis (crianças e homens) defendeu que “ninguém, por conseguinte, seja excluído, a não ser a quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência” (COMENIUS, 2011, p. 39). Partindo especificamente deste ponto, a mulher passa a ter a possibilidade mais universal à instrução. De certo, algumas já desfrutavam de alguma formação, mas estas estavam restritas às famílias de grandes posses e poder, conforme já pontua Lerner (2019). Uma possibilidade antes restrita a estas pouquíssimas mulheres, se abre numa projeção muito maior quando Comenius defendeu em seus escritos que

As mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados[...] (COMENIUS, 2011, p. 34).

Nessa direção, a educação universal proposta por Comenius se destina a todos: homens, mulheres, deficientes. Há que observar que ao se explicar o porquê do “sexo frágil” devia ter direito à educação, Comenius (2011, p.39) destacou que a mulher é “igualmente dotada de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados. (...)”, e ainda diz que não entende o propósito de ensinar as primeiras letras e depois deixar as mulheres “afastadas do estudo dos livros”. Contudo, ao lhe ser proporcionado o acesso aos livros, Comenius defendeu que seja com cautela para não incorrer em leituras impróprias, sendo bastante a elas aqueles livros que contenham aos preceitos religiosos.

Embora Comenius revolucione em parte de suas ideias ao objetivar a educação da mulher, em relação ao que compete aos fins a que destina o processo educativo, fica descrita objetivamente que a educação deva atentar para que as mulheres

...sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família. (COMENIUS, 2011, p. 39, grifo nosso).

As ideias de Comenius iam na contramão do modelo de educação existente e buscavam “libertar” o homem/mulher (esta última sendo incluída na educação), para seu livre arbítrio, fora da doutrina católica, mas intimamente relacionados aos ideais burgueses. É salutar destacar que toda a importância da mulher está relacionada ao cuidado com a família, para os bons pensamentos e para atender às vontades de Deus.

Comenius não descreveu a inferioridade intelectual da mulher, mas a defesa do “sexo frágil”, que tem como princípio entender que é ela a responsável pelo bem-estar do ambiente doméstico, pelos cuidados maternos e matrimoniais, ainda completando todas essas funções com o zelo, com os princípios religiosos para a salvação sua, dos seus filhos e esposo. Motivos pelos quais é preciso atentar, segundo Comenius, para que as mulheres tivessem acesso aos livros que tratassem do “verdadeiro conhecimento de Deus e das suas obras, verdadeiras virtudes e a verdadeira piedade.” (COMENIUS, 2011, p. 39), excluindo qualquer outro tipo de livros que trouxesse temas diversos dos de interesse exclusivos da fé e da devoção.

É preciso alertar que a igualdade de direito de aprender defendida por Comenius para as mulheres representou uma mudança significativa para o acesso ao conhecimento de forma sistemática e “pansófica”, por esse grupo antes excluído. Comenius, sabia que a tarefa a que propunha não seria fácil,

Ser-me-ia, na verdade, fácil afirmar que os resultados futuros provarão que a minha afirmação é absolutamente verdadeira (assim confio em Deus); mas, como não escrevo estas coisas para o vulgo ignorante, mas para pessoas instruídas, devo demonstrar que é possível que toda a juventude seja introduzida nas letras, na moral e na piedade, sem todo aquele enfado e dificuldade que, com o método correntemente em uso, experimentam, por toda a parte, tanto os professores como os alunos (COMENIUS, 2011, p.47).

A escola agora se abre e se estende nesta proposta, para uma maneira que se torna basilar para muitos outros estudiosos, mas que raramente trarão explícita a inserção da mulher neste espaço, mesmo o que escrevem a partir das ideias de Comenius ou tratam de seus escritos. Esporadicamente, deixam de destacar a importância do livro *Didática Magna* para elas, enquanto referendadas como havendo a necessidade de receberem uma educação, talvez por desatenção ou por mais uma tentativa de invisibilizar a presença das mulheres dentro dos processos sociais.

3. PESTALOZZI E A EDUCAÇÃO ELEMENTAR

Johann Pestalozzi nasceu em 2 de janeiro de 1746 em Zurique, faleceu em 17 de fevereiro de 1827 na Suíça. Viveu no século XVIII, num momento de grandes revoluções, guiadas pela busca de certos valores e de um modelo de sociedade que garantia a igualdade e a liberdade, eram as revoluções burguesas que eclodiam e provocavam rupturas nos regimes então vigentes. Era ocasião da ascensão da classe liberal burguesa, por conseguinte, provocando a vinculação estreita entre política e economia.

Toda a organização social outrora existente foi contestada e progressivamente passou por mudanças: da economia agrária para a comercial e fabril; da vida rural para a vida urbana. Também a pedagogia de Pestalozzi trouxe esse conflito da reflexão sociopolítica, explanando o modelo de educação que fizesse de todo o homem um cidadão, ciente da consciência nacional, do patriotismo envolto na defesa da sua nação. Para ele, a criança já tem todas as faculdades, cabe ao mestre cuidar para que afluam e assim, a fé, o amor, o pensamento e o conhecimento se desabrocham pelos atos de pô-los em ação, mas a fé está sobreposta a estes. Ressalta a sua preocupação dizendo que

devo, em primeiro lugar, dirigir sua atenção para a existência e para as primeiras manifestações de um princípio espiritual, mesmo no espírito da criança. Enfatizaria que há na criança uma força ativa da fé e do amor: os dois princípios pelos quais, sob a orientação divina, Ele mais participa de grandes bênçãos que estão reservadas para nós. E esse poder não está no espírito da criança, como está suas faculdades, em um estado dormente. Contanto que todas as outras faculdades, sejam mentais ou físicas, apresentam a imagem de grande desamparo, de uma fraqueza que em sua primeira fase de exercício só leva ao esforço e ao desapontamento, esse mesmo poder de fé e amor desloca uma energia a uma intensidade que nunca é superada por seus esforços mais eficazes quando você está em pleno andamento de crescimento. (PESTALOZZI, 1988, p. 9).

A educação a que se propõe desenvolver Pestalozzi tem uma relação estreita entre o convívio familiar e o escolar e que estas não podem existir separadas, mas contínuas, se o efeito desejado for a aquisição de conhecimentos e a formação moral das crianças iniciadas no seio familiar. Para Pestalozzi, segundo Aranha (2006), a importância da família reside em ser a base de todo afeto e do trabalho comum, daí a relevância do papel feminino e amoro-

so através das mães que ensinam cada coisa a seu tempo e com toda a amorosidade fornecida pelo ser divino. Criando-se assim a figura da educadora materna e, possivelmente das professoras, a defesa de que as crianças mais novas aprendem com maior vigor estando com essas pessoas.

Pestalozzi, na defesa dos princípios burgueses, concordou que a ideia do papel da mulher será da genitora, guardiã do lar, apenas cabendo às mais pobres participarem de atividades que gerem algum tipo de renda, fora do ambiente doméstico. Dessa forma a mulher é enaltecida no seu papel de educar e conduzir seus filhos dentro de princípios que cuidem de protegê-los da “degeneração moral”, desta feita, “sua missão consistirá em zelar pela inocência da criança a fim de que, no que pese este mundo de corrupção, alcance um estado de maturidade e segurança” (PESTALOZZI, 1988, p. 30).

Educar as mulheres para desempenhar a função de educadora seria uma das prioridades da educação, partindo de que

neste mundo de egoísmo, à mãe corresponderá a missão de bem dirigir e fomentar a inclinação instintiva que sente seu filho para o manancial do amor operante, que em prol de uma causa digna não retrocede perante renúncias nem tem por excessivo nenhum sacrifício (PESTALOZZI, 1988, p. 31).

Assim, as ideias de Pestalozzi são apresentadas como uma possibilidade de resolver a ineficiência do ensino, que é pautada na transmissão de conhecimentos para uma forma de buscar a solução, baseando esse trabalho no método intuitivo ou pedagogia das coisas, para apropriar-se dos elementos, partindo do geral para o específico. Essas ideias têm um forte impacto sobre a educação, ademais, em relação à mulher, elas fazem com que o espaço dessa figura esteja relacionado ao espaço doméstico, dentro do que os ideais burgueses vão estabelecer: ela é a cuidadora, a genitora, a responsável pela manutenção do núcleo familiar.

Portanto, embora não se negue a sua inteligência, ainda a mulher, por suas peculiaridades físicas não tem as condições para participar de trabalhos que não estejam dentro do espaço do lar, a exceção das mulheres mais pobres que precisam e podem desempenhar outras tarefas externas as suas casas.

A demarcação desse perfil da mulher não traduz o princípio de liberdade defendido pelas revoluções em alta à época da apresentação da pedagogia de Pestalozzi, mas condizem perfeitamente com a visão destinada aos homens, tendo que ela (a educação), segundo Cambi (1999), é

vista como exercício da liberdade e da participação na vida coletiva, econômica e social. É na liberdade que Pestalozzi [...] indica a função sociopolítica e, portanto, ideológica da educação: a ação deve emancipar integrando, tornando o sujeito partícipe e responsável na nova sociedade, industrial e liberal. (CAMBI, 1999, p. 409).

Com toda a defesa da necessidade de atuação da mulher/mãe na educação das crianças, Pestalozzi postulou que a mulher receba uma educação culta tal qual os demais, para que não possa incorrer nos erros de que apenas a sua maternidade predomine na hora da educação dos filhos e que ela também possa ter uma preparação mais ampla para desenvolver uma atividade de trabalho. Mesmo com as questões das funções maternais da mulher aparecendo mais em destaque, as ideias pedagógicas não fazem uma separação entre a educação de homens e

mulheres em primeiro momento, pois as escolas destinam-se a todos, não mudando as crenças iniciais delas, só quando das práticas laborais, as separações são mais nítidas.

Assim, foi sendo delineado o método intuitivo idealizado por Pestalozzi para orientar as práticas pedagógicas. Nele, o papel dos estímulos sensoriais e afetivos são tratados com todo o cuidado para que o aluno, com a observação e investigação, desenvolva plenamente o seu potencial cognitivo e possa compreender os fenômenos que os cercam podendo ter uma visão verdadeira do conhecimento. Isto posto, partindo das “coisas para as palavras”, ou seja, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, no contato direto com a natureza e o trabalho, se aprenderia muito mais e essa aprendizagem não seria esquecida com facilidade, por ser ligada ao potencial da relação em que os sentidos, a emoção, a curiosidade e o real estejam relacionados pelo método.

Pestalozzi ao pensar e definir o método como mais importante, para além da família e da reprodução da sociedade, defendeu que a escola tem a sua base organizada com alcance dos objetivos através da utilização do método e atua conforme as orientações que propõe. Destarte, não é um abandono das ideias anteriores, mas um amadurecimento após suas reflexões das ações com os órfãos e pequenos ladrões, abandonados à própria sorte no período da invasão à Suíça e a experiência com o internato. Pois são mais fortemente demarcadas no século XIX, onde os ideais da razão passam a ser contestados pela revolução cultural mais impregnada de ideais de sentimentos, de individualidade e espiritualidade. Junte-se as novas visões da filosofia e das ciên-

cias que variam nas interpretações e fundam outras linhas de pensamento, que serão delimitadoras das mais significativas correntes teóricas da ciência moderna.

4. MEJÍA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DO SUL

No século XX a dominação econômica e cultural os países do Hemisfério Norte sobre os do Sul, situação que já se conduzia com base num processo de subordinação que se estende há séculos, apresenta sinais de contestação e iniciativas contrárias às vigentes práticas e organizações das instituições que coadunam com todos os parâmetros das ciências, modelos sociais, econômicos, religiosos e culturalmente aceitos como ideais para todas as nações e povos.

São estes do Sul que terão suas populações totalmente desprezadas enquanto seres humanos. Por longo tempo foram perseguidos e massacrados, quando não, também escravizados em suas terras ou em outras além-mar. E ainda a exploração sistemática de recursos e a desconsideração das peculiaridades das regiões, mesmo após os processos emancipatórios, persistem e provocam as desigualdades que colocam estes locais, ainda nos nossos dias, com marcadores de fragilidades sociais (fome, analfabetismo, pobreza, entre outros).

Nas discussões sobre essas desigualdades entre Norte e Sul, as categorias colonialismo e colonialidade são tidos como primordiais e conceitos caros a essa pedagogia do Sul como passam a ser designadas, para aprofundar o entendimento das posições de direcionamento teórico. Suscintamente, o colonialismo é definido como a dominação política e econômica posta pela Metrópole europeia dominante sobre uma área/região, posto isso desde o período empreendido pela Expansão Marítima iniciada já no século XV. Já a colonialidade é entendida como a visão de mundo com o controle de mentes e corpos através de advindos de padrões externos ao contexto e particularidades dos povos. Por conseguinte, a percepção de que a subjugação perpassa por várias conjunturas e processos é crucial para a discussão e amadurecimento de uma concepção de pensamento que não aceita a subordinação a um pensamento posto como universal.

Tratando da educação, os ideais da educação popular vão se apresentar como potencial para ser “instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida” (STRECK, ESTE-

BAN, 2013, p.7), explicitando assim que as ações dessas práticas educativas se constituem sobretudo, contrariamente à dogmatização de um conhecimento externo e estranho aos envolvidos nos processos formativos, como também haja a possibilidade de incorporar tantos outros referenciais quantos necessários que atendam ao grupo e ao momento histórico e social em que se inserem.

Em se considerando todas as ideias pedagógicas que povoam as correntes ideológicas mundiais, a educação popular, centrado em países do Hemisfério Sul, apresenta-se como vertente pedagógica crítica ao paradigma tradicional eurocêntrico (saxão, alemão e francês), se colocando como um quarto paradigma, agora latinoamericano, especificamente atuante por meio dos movimentos sociais, de alguns grupos cristãos e setores da academia (MEJÍA, 2018). São vários os pensadores que se envolvem e fazem frente as estas discussões e implementam projetos diversos e não estáticos, ancorando em vários “trancos” as suas iniciativas.

Num destes “trancos” estão as ideias de Paulo Freire que são, no Brasil e fora dele, uma das maiores referências para os envolvidos na formação pedagógica por suas ações educativas e por suas obras, principalmente a Pedagogia do Oprimido e as obras que a sucederam, mesmo aqueles que não se aprofundam na educação popular.

Marco Raúl Méjia, nascido em 12 de agosto de 1952 na Colômbia, vive contemporaneamente as incertezas do século XX e início de XXI, participando como educador das propostas que têm sido delineadas nas pedagogias críticas latino-americanas. Méjia é defensor da Educação Popular baseada em

uma proposta concreta, uma pedagogia libertadora histórico e sócio crítica para os tempos de transformações fundadas no conhecimento, na tecnologia, na informação, na comunicação e nas novas linguagens que garanta coerência (MEJÍA, 2018, p.77).

Nessa leitura de educação, Mejía (2018) elenca a importância de uma sociedade justa e solidária, na qual a educação se estrutura num processo de “negociação cultural”, e o “diálogo de saberes”, assume que a importância da hierarquização de saberes não tem respaldo numa educação que se pressupõe libertadora, considerando que estes saberes são impostos por uma organização política econômica social construída a partir de limites externos ao contexto latino-americano.

A negociação cultural, nessa linha de organização da educação, destaca a importância de a escola ser um espaço de socialização e da redução da for-

mação de padrões que atendam aos interesses econômicos de pré-requisitos mínimos para estar no mundo do trabalho. Entendendo que não existe ciência desprendida de um contexto, onde existem relações de poder e uma linguagem que a permeiam, toda a ação pedagógica, a defesa da multiplicidade de saberes e a necessidade de reconhecimento de diálogo entre os conhecimentos e as peculiaridades dos grupos envolvidos devem estar presentes nos momentos formais, não formais ou informais da educação popular.

Para tanto, Mejía coaduna o entendimento da importância social e universal da escola que atenda a todos, desta feita, há aqui uma lógica que o liga às ideias postas por Comenius e Pestalozzi sobre uma educação que seja direcionada ao povo, independentemente de sua condição econômica. Contudo, Mejía (2018) ampliando os espaços de educação para além dos preceitos da universalidade do conhecimento, com o respeito a singularidade e epistemologias próprias das áreas dos países do hemisfério Sul, mais especificamente da América Latina.

Mejía (2018) na coletânea de textos que compõem a obra *Educação e Pedagogias Críticas a partir do Sul: cartografias da Educação Popular* faz várias apresentações discursivas que evidenciam uma pluralidade de ideias e fontes que fundamentam a educação popular. Para tanto são trazidos caminhos e propostas alternativas que foram sendo traçadas ao longo do século XX, como possíveis propostas educacionais com ações que considerassem a diversidade e a identidade dos latino-americanos e africanos. Contudo, para alcançar êxito é preciso entender e desvencilhar-se do princípio da modernidade universal demarcada pelo exercício do colonialismo e a colonialidade como fenômenos naturais.

As iniciativas educacionais latino-americanas são descritas por Mejía (2018) como baseadas em cinco troncos históricos demarcados como sendo os pensadores das lutas da independência em países latinos, através da figura principal de Simón Rodríguez, mestre de Simón Bolívar; a construção de universidades populares na América Latina (Peru, El Salvador e México); a Escola própria ligada à sabedoria Aimara e Quéchua, na Bolívia; os projetos educativos a serviço de grupos mais desprotegidos, em Caracas; os novos processos alavancados a partir da década de 60 (educação libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias críticos-sociais, Pedagogias comunitárias. Todos estes troncos tomam como eixo central a cultura, os conhecimentos e os interesses do povo desta parte sul do hemisfério como norteador de suas ações.

Importa fundamentalmente aos envolvidos nas discussões e aos grupos que se inserem no processo educativos, agrupados a estes troncos, entenderem e se nortearem pela pertinência de se fazer perguntas centrais: “Por que educação? Para quê? Onde? Para quem? Como?” (MEJÍA, 2018, p. 52). Dando, assim, sentido às ações que desembocam em momentos de decisão coletiva e com clareza de princípios na Educação dita Popular.

Mejía (2018) destaca a importância de a pedagogia ser entendida como parte integrante de um projeto com contexto político e cultural, revestida de saberes prático-teóricos que a possibilitem dialogar com o conhecimento e reconheçam as relações de poder que estão implícitas nos projetos pedagógicos postos. O papel do educador seria o de estar nesta negociação cultural, enquanto espaço de encontro entre os saberes dos sujeitos envolvidos no processo, buscando possibilitar um diálogo de saberes.

Assim, atento à organização do papel do educador para a construção de uma ação educacional daquele momento/espaço específico, será possível buscar o que acredita Mejía (2014) ser o objetivo da educação, qual seja, construir um projeto de sociedade justa e solidária, através da Pessoa emancipada, capaz de ler criticamente sua realidade e transformá-la.

Méjia (2018) defende que a educação formal existente nas escolas, como forma de poder, gera controle e dominação e, portanto, para transformar essa prática fazem-se necessárias modificações nos processos de construção da subjetividade dos indivíduos. Por conseguinte, “a escola deve construir suas relações de saber e conhecimento para além do espaço formal, onde o educador tem o domínio dos processos técnicos e de reflexão e fundamentação da outra parte envolvida” (MÉJIA, 2018, p. 55).

Também dentro da perspectiva de construção de subjetividade, Méjia destaca a luta das mulheres por um espaço em profunda ligação com os demais grupos, pois

a mulher transpassa sobre o caminho da acentuação das diferenças biológicas com um longo processo histórico-cultural, no qual se produziram umas relações sociais nas quais o macho predominou sobre a fêmea, gerando uma dominação que se faz mais visível na forma cultural do patriarcado em nosso meio (MEJÍA, 2018, p. 56).

Isso porque entende que estas têm suas diferenças postas na sociedade a partir do patriarcado, ignorando-se que os processos de dominação agem, fortemente, também sobre as mulheres e nega-lhes uma educação que lhes

proporcione ler criticamente sua realidade e a construção da sua subjetividade enquanto indivíduo e fortalecendo os dispositivos de dominação que se procura combater na Educação Popular. E ainda talvez uma das maiores rupturas que teremos que fazer será ao antropocentrismo, eixo da cultura ocidental.

Em relação a lutas das mulheres por espaço, Mejía (2018) relembra que as reivindicações de reconhecimento devem ser tratadas com cuidado. Historicamente, as disputas têm sido colocadas como sendo entre homens e mulheres, o que tem prejudicado a luta de classe. Essa percepção de que a opressão vai além da classe, pelas relações de poder que as perpassa, emerge entrecruzada também nas opressões de raça e gênero que se apresentam “com outras formas de subjetividade, juntando-se aos elementos étnicos e multiculturais que compõem as nações do sul, devendo ser refletidas e combatidas nos processos da educação popular” (MEJÍA, 2018, p. 55-56).

Finalmente, Mejía (2014) pondera que a educação popular tem suas dificuldades constantes por conta das particularidades que envolvem os grupos e as instituições envolvidas em práticas diversas, contudo, o diálogo e a reflexão são o caminho “para constituir seu “horizonte intercultural”, possibilitando que os fundamentos da educação popular estejam sobrepostos aos interesses estrangeiros de economia e cultura global, atendendo aos interesses do Sul em sua diversidade e localidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das mulheres tem um referenciamento restrito em sua análise e orientação por boa parte das correntes pedagógicas. Incluir os termos crianças, jovens e adultos, a priori, parece ter sido suficiente para expressar a inclusão entre estes das mulheres. A presença da figura da mulher nas ideias pedagógicas de Comenius, Pestalozzi e Méjia traz um diferencial destes autores em relação a outros.

Contudo, não podemos deixar de observar que cada um deles tem a sua importância dentro do seu contexto histórico e, sob esse prisma é possível afirmar esse diferencial, e, com todo o cuidado com o anacronismo, podemos afirmar que são de extrema relevância para as bases das ideias pedagógicas vigentes.

Em épocas distintas, mas de grande efervescência intelectual, que se propaga por períodos posteriores, enquanto Comenius e Pestalozzi já são reconhecidos mundialmente como grandes marcadores de ideais pedagógicos,

Mejía caminha junto aos demais colegas críticos, em um movimento de pensamento decolonial, em acordo com o olhar a partir do Sul. Resta destacar que a perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI.

A contribuição para que a mulher também fosse vista como sujeito na sociedade que deve estar inserida nos processos educativos projeta uma emergência da percepção de sua importância para o projeto social e econômico que se deseje implantar/fortalecer. A mulher procriadora e administradora do lar é a figura apresentada pelo modelo social, em que o homem é o único que tem importância para a constituição da organização da sociedade.

Em Comenius e Pestalozzi, a importância da mulher enquanto parte essencial na formação do indivíduo, dentro do ambiente familiar, que precisa ter uma orientação e acompanhamento para que possa ser um homem de boas atitudes, de fé e temente a Deus, é referendada objetivando ter uma educação, embora com limitações, em maiores níveis e amplitude de locais. Dito isso, não significa que a mulher passa a ter posição político econômico social de destaque, o papel a ela destinado é subalterno e relacionado à sua condição fisiológica de ser.

Em Méjia, por conta até do próprio contexto temporal, nas discussões sobre figura da mulher a colocam como destaque, o que é perceptível quando nas descrições de suas ideias, pois a referência diz respeito a “homens e mulheres”, reconhecendo que as práticas não são neutras e trazem uma série de conjecturas que dificultam a conscientização e subjetivação da mulher como sujeito social.

Diante destes pensadores, compreendemos que discutir como a figura da mulher foi representada nas ideias educacionais de períodos distintos, mesmo buscando em intelectuais de renome, não é tarefa que parece ser realizada exclusivamente pelos enxertos nas ideias pedagógicas desta figura, é preciso salvaguardar os pequenos confrontos apresentados por eles em relação aos modelos vigentes, tímidos, mas de repercussão à época, como possíveis ensaios a visibilização da mulher.

Sendo uma aproximação mais possível com um papel crítico apresentado nas ideias contemporâneas de Méjia, que recentemente despontam numa nova estrutura de análise social, com uma visibilidade nas discussões dos meios acadêmicos, sobre a decolonidade e as lutas de classe no He-

misfério Sul. Termos que antes circulavam em grupos intimamente ligados aos movimentos que apoiam a educação popular, já se evidenciam em seu uso como também instrumentos para lutas de muitos outros grupos que buscam demarcar a territorialidade e o empoderamento de suas bandeiras sociais.

Destarte, em se tratando das mulheres, ainda há uma necessidade de defender o acesso a direitos em alguns locais, bem como o respeito às suas diferenças e individualidades. Não obstante a educação já ter aberto o acesso, ainda no seu cerne das práticas cotidianas questões relacionadas ao próprio corpo físico do ser mulher são menosprezadas e ignoradas nos ambientes educativos e prevalece o reflexo estigmatizado de sexo frágil e submisso. Com a busca de sinais da figura da mulher em documentos tão representativos para a pedagogia, esperamos contribuir para ampliar a discussão sobre sua importância nas orientações pedagógicas apresentadas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**.: Geral e do Brasil. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

BOLLIS, Renata Augusta Ré. **O educador Jan Amos Comenius e a sua contribuição para uma Educação Para Todos**. Disponível: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1520616290_ARQUIVO_TEXTOANPUH-RJ.pdf. Acessado em 25/11/2019

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANARIO, Rui. **Educação popular e “questão social” na modernidade europeia**. IN: STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Educação Popular- Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado** – História da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MEJIA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da Educação Popular . São Carlos: Pedro&João Editores, 2018.

MEJIA, M.R. J. (2014). **La Educación Popular**: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. Acessado em 09 de agosto de 2021.

PESTALOZZI, J. – **Cartas sobre Educación Infantil** – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos, 1988.

STRECK, Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**- Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

7 *Residência Pedagógica em Biologia: Relação entre Aspectos Tecnológicos e Metodológicos*

Luciana de Lima

 *Orcid:0000000258388736*

 Atua como professora no Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) e no Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional (PPGTE). É líder do Grupo de Pesquisa Tecnodocência cadastrado no Diretório do CNPq.

 *luciana@virtual.ufc.br*

Augusto Feynman Dias Nobre

 *Orcid: 0000000274097998*

 Graduado em Ciências Biológicas, na modalidade Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atuou como monitor de microbiologia, participou do programa de Residência Pedagógica, foi membro da empresa jr. Mata Branca Jr e foi aluno de Iniciação Científica no Centro Especializado em Micologia Médica (CEMM). Atualmente é mestrando no Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas.

 *feynmandias@gmail.com*

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena

 *Orcid: 0000000236893977*

 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Bacharela e Licenciada em Geografia.

 *thyanabrunna@gmail.com*

PEDAGOGICAL RESIDENCE IN BIOLOGY: RELATIONSHIP BETWEEN TECHNOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

RESUMO

O objetivo é descrever os aspectos tecnológicos e metodológicos utilizados pelos licenciandos que participaram da Residência Pedagógica (RP) de Biologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pesquisa é exploratória com aplicação de um questionário com 20 licenciandos do Programa RP ocorrido entre 2018 e 2019. Na análise de dados foram desenvolvidas inferências pautadas na Análise Textual Discursiva. Conjuntamente com esses procedimentos foram calculadas as frequências dos resultados obtidos considerando-se três categorias: equipamentos digitais, recursos digitais e procedimentos metodológicos. Infere-se que os residentes se pautaram em aulas expositivas, centradas no professor, fazendo uso de equipamentos digitais próprios para a apresentação de conteúdos por meio de recursos audiovisuais digitalizados.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Ensino de Biologia. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Metodologia de Ensino. Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT

The objective is to describe the technological and methodological aspects of undergraduate students who participated in the Pedagogical Residence (RP) of Biology at the Federal University of Ceará (UFC). The research is exploratory with the application of a questionnaire with 20 graduates of the RP Program between 2018 and 2019. In the data analysis, inferences based on the Discursive Textual Analysis were developed. Together with these procedures, the frequencies of the results obtained were calculated considering three categories: digital equipment, digital resources, and methodological approaches. It is inferred that the residents were guided by expository classes, centered on the teacher using their digital equipment for the presentation of content through digitized audiovisual resources.

Keywords: Pedagogical Residence. Biology Teaching. Information and Communication Digital Technology. Teaching Methodology. Discursive Textual Analysis.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi um projeto iniciado e desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e lançado a público pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ele compõe a política nacional de formação de professores, apresentando como premissa básica aprimorar a formação prática dos estudantes de Licenciatura, proporcionando para os discentes uma vivência nas escolas de Educação Básica (CAPES, 2018).

Silva e Cruz (2018) definem que o edital da RP de 2018 destaca que a inclusão do programa ainda no período da graduação demonstra esforço na formação de qualidade do professor, principalmente ao vincular a RP aos estágios supervisionados já presentes nos cursos de Licenciatura.

No entanto, ao se analisar o edital da CAPES em relação às premissas e objetivos, percebe-se que não está explícita a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Faz-se necessário ressaltar que a formação de professores deve considerar a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem, segundo a Resolução no. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Por outro lado, pesquisas apresentam como resultado que as TDICs, na maioria das vezes, tornam-se ferramentas de automatização de didáticas já comumente utilizadas, como a substituição da lousa por uma apresentação de slides; e não para explorar novas possibilidades didático-metodológicas para a prática docente (LIMA; LOUREIRO, 2019). Pode-se analisar, também, que a maioria dos cursos de Licenciatura contempla parcialmente a inclusão das TDICs no processo de formação de professores, demonstrando que a utilização desses recursos ainda não está interligada com o processo formativo de professores (VIEIRA; FREIRE, 2018). Pensar nas TDICs inseridas na educação ainda é uma tarefa difícil, pois têm sido utilizadas de forma superficial no âmbito educacional, trazendo adaptações pouco significativas para a docência (HEES; ASSIS; VIANA, 2019).

Vieira e Freire (2018) demonstram a necessidade de se aprender a utilizar as tecnologias para a inserção nas salas de aula, focando nos recursos que as próprias TDICs têm a oferecer. Silveira (2015) também destaca que o papel do docente está em constante transformação, principalmente devido

à diversidade de ferramentas de tecnologias da informação que passaram a fazer parte do meio educacional, o que traz a necessidade de mudanças aos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao Ensino de Biologia, a problemática se faz presente, são poucos os professores que utilizam as TDICs em suas práticas docentes (VIEIRA; FREIRE, 2018). Teles et al. (2018), em pesquisa realizada na UFC, justificam esse fato demonstrando que a formação de docentes no ensino de Biologia nos cursos de Licenciatura em Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) ocorre de forma optativa, no final do processo formativo, com oferta de apenas uma disciplina na matriz curricular. No entanto, a utilização das TDICs no Ensino de Biologia pode contribuir em diferentes aspectos. Ruppenthal, Santos e Prati (2011) demonstram a importância da utilização das TDICs no ensino de Biologia, destacando as vantagens no desenvolvimento de trabalhos com assuntos abstratos, ou não visíveis, e apresentam diversas propostas de atuação em Ecologia e Virologia.

De acordo com Rocha (2019), o desenvolvimento de atividades de Fisiologia do Exercício com a utilização de TDICs no contexto da Residência Pedagógica apresentam efeito positivo no interesse dos alunos da Educação Básica e na melhoria da aprendizagem, uma vez que se tornam mais participativos, engajados diante da construção de seus próprios materiais digitais. No entanto, apesar da apresentação de resultados favoráveis sobre a utilização das TDICs no ensino de Biologia, poucos são os trabalhos apresentados que retratam sua utilização no ensino de Biologia dentro do contexto da RP.

A partir da problemática apresentada, pergunta-se: como a Residência Pedagógica pode auxiliar na formação de professores de Biologia para a inovação de metodologias e estratégias de docência com o uso das TDICs?

Os primeiros Residentes do Programa RP da Universidade Federal do Ceará iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2018, com o objetivo de acompanhar o funcionamento da escola, observar pontos positivos e negativos, e, em 2019 utilizar essas informações para atuarem como docentes e desenvolver atividades pedagógicas. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é descrever os aspectos tecnológicos e metodológicos utilizados pelos licenciandos que participaram da Residência Pedagógica de Biologia da Universidade Federal do Ceará ao desenvolverem suas práticas docentes.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE BIOLOGIA

As TDICs são caracterizadas por Lima e Loureiro (2016) como um fenômeno que se alastra por todo o meio educacional. A escola e suas conexões estão em uma sociedade cibercultural onde comumente não se trabalha ou desenvolve o uso das TDICs nas práticas docentes. Devido a isso, os autores ressaltam a importância da relação entre TDICs e docência, considerando-a uma necessidade para o desenvolvimento da formação do professor.

De acordo com Coll (2009), a utilização das TDICs na prática docente acontece de acordo com os pensamentos pedagógicos que os professores trazem consigo em situações em que não utilizam as TDICs, seja para apresentações de conteúdo em uma metodologia mais centrada no professor; seja uma abordagem que promove questionamentos, que torna a participação dos alunos mais ativa. Um estudo feito por Loureiro, Lima e Soares (2014) contribui para essas afirmações, ao observarem que a utilização das TDICs acontece, em sua maioria, para automatizar uma aula expositiva comum. Com isso, Coll (2009) afirma que a inclusão das TDICs por si só não garante uma mudança ou uma melhoria pedagógica e integradora na educação, referenda apenas as posturas didáticas e metodológicas dos professores.

Diante de uma perspectiva inovadora, é preciso repensar a utilização das TDICs no contexto educacional. Lima e Loureiro (2019) propõem o conceito de Tecnodocência, que apresenta como objetivo desenvolver na sociedade tecnológica uma nova compreensão sobre docência. A Tecnodocência é definida como a integração entre TDICs e Docência, apresentando como base epistemológica os modelos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, por meio da utilização dos conhecimentos prévios de docentes e discentes para desenvolver uma reflexão crítica sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (LIMA; LOUREIRO, 2019).

Está norteada por 10 Princípios fundamentados na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (MOREIRA, 2001), na proposta construcionista de Papert (LIMA, 2009) e nos ideais políticos ressaltados por Foucault sobre biopoder e governamentalidade (FOUCAULT, 2002). São eles: o professor também é um aprendiz; o professor e o aluno são parceiros; o conhecimento deve ser construído; a construção deve estar pautada nos conhecimentos prévios do aprendiz; a base de integração dos conhecimentos deve ser inter/transdisciplinar; o professor deve fundamentar sua prática docente; as técni-

cas e as metodologias devem ser flexíveis; o aprendiz é um desenvolvedor de processos, produtos e conhecimentos; a Docência se transforma com a integração das TDICs; e, as TDICs se transformam com a integração da Docência (LIMA; LOUREIRO, 2019).

A utilização dos pressupostos teóricos e práticos da Tecnodocência no Ensino de Biologia tem gerado resultados favoráveis em termos de aprendizagem. Ao relacionar a utilização das TDICs com o ensino de Fisiologia do Exercício, em atividade interdisciplinar incluindo conceitos de Biologia e Educação Física durante a Residência Pedagógica de Biologia, Rocha (2019) constatou que o interesse dos alunos nas aulas aumentou, uma vez que se tornaram desenvolvedores de produtos e conhecimentos. Consequentemente, a aprendizagem dos conteúdos ocorreu de forma mais significativa, fazendo com que os alunos percebessem a conexão dos conteúdos estudados com seu cotidiano, principalmente quando fizeram uso das TDICs para produção de vídeo. Damasceno (2019), por sua vez, estruturou uma proposta de projeto interdisciplinar, a partir da utilização das TDICs e dos conceitos da Tecnodocência para a aprendizagem sobre o Meio Ambiente, para alunos do Ensino Fundamental II em vias de aplicação diante de uma proposta também voltada para RP.

Dessa forma, é possível pensar as diferentes metodologias utilizadas no Ensino de Biologia de forma a adaptá-las à inserção das TDICs, considerando-se inovações na forma de ensinar, de aprender e de avaliar. Em levantamento realizado por Rossasi e Polinarski (2011) as metodologias mais utilizadas para o Ensino de Biologia podem ser listadas da seguinte maneira: Aulas Expositivas, Discussões, Demonstrações, Aulas Práticas, Aulas de Campo, Projetos, Mapas Conceituais e Mídias.

As Demonstrações, segundo Krasilchik (2005), podem ser utilizadas para apresentar fenômenos ou exemplos abstratos, de difícil compreensão, quando não se há tempo ou recursos para uma aula prática com toda a turma. No entanto, é possível utilizar as TDICs para desenvolver pesquisas virtuais, trabalhando-se com levantamento de hipóteses, testes em simuladores e análise de resultados com desenvolvimento de relatórios científicos rigorosos (SALOMÓN, 2012).

As Aulas de Campo são consideradas uma das metodologias mais importantes no Ensino de Biologia, pois ao apresentarem aquilo que geralmente se vê em imagens, em meio a uma diversidade de novas informações torna a aprendizagem mais integrativa e estimula o pensamento de relações ecológi-

cas, processo presente em toda a Biologia. Apesar disso, é também uma das mais difíceis de ser realizada, devido a questões burocráticas relacionadas a espaço, permissão dos pais dos alunos participantes, transporte e alimentação (ROSSASI; POLINARSKI, 2011). No entanto, por meio do uso de simuladores, de Realidade Virtual e de Realidade Aumentada, alunos e professores podem ter acesso a diversidades múltiplas com acesso remoto, como uma tentativa de superação dos problemas elencados para esse tipo de prática e preservando suas vantagens para os processos de ensino e de aprendizagem (SALOMÓN, 2012).

A metodologia classificada como Mídia é definida por Rossasi e Polinarski (2011) como qualquer forma de comunicação utilizando um recurso tecnológico. Sartori e Roesler (2007) entendem que as mídias devem fazer parte da formação inicial de professores, assim como fazem parte do funcionamento social atual. No entanto, é observado por Lima e Loureiro (2019) que as Mídias, na maioria das vezes, tornam-se ferramentas de automatização de didáticas já comumente utilizadas, como a substituição da lousa por uma apresentação de slides ou apresentação de recursos audiovisuais. São pouco empregadas para explorar novas possibilidades didático-metodológicas na prática docente.

É possível considerar a diversidade de metodologias que o Ensino de Biologia pode e precisa apresentar para abordar todos os assuntos característicos da Ciência Biológica. Contudo, ainda se faz necessário desenvolver formas de aproximação entre o Ensino de Biologia e a realidade dos alunos e dos professores, tornando a Ciência mais próxima do cotidiano de todos, sobretudo quando se trata da integração entre as TDICs e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

3. METODOLOGIA

O delineamento utilizado para a execução do trabalho se pautou em Pesquisa Qualitativa Exploratória. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram 20 estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Ceará, que participaram do Programa RP de 2018/2019, denominados de residentes.

A pesquisa foi organizada e estruturada com base em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. O planejamento ocorreu durante os meses de fevereiro e março de 2020 por meio da estruturação dos questionários e

dos instrumentos utilizados para a análise dos dados, em especial, a planilha eletrônica.

A etapa da coleta de dados foi realizada entre os meses de março e abril de 2020. Os dados foram coletados a partir de um formulário desenvolvido no Google Forms, composto por 27 perguntas, sendo 12 questões objetivas e 15 subjetivas. O formulário se subdividiu em duas partes, uma voltada para informações pessoais dos residentes e outra relacionada à vivência no Programa RP. O questionário foi disponibilizado on-line por meio de um grupo no aplicativo WhatsApp.

A terceira etapa, relacionada à análise de dados, ocorreu entre abril e setembro de 2020 a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) para a interpretação e a categorização das informações fazendo uso da sequência analítica: descrição, categorização, descrição, interpretação e argumentação. Conjuntamente com esses procedimentos foram calculadas as frequências absolutas e relativas dos resultados obtidos diante da caracterização de três categorias: Equipamentos digitais, Recursos digitais e Procedimentos Metodológicos.

A categoria Equipamentos digitais se define como estruturas físicas digitais utilizadas pelos residentes quando atuaram na RP, tais como computadores, celulares, tablets, dentre outros. A categoria Recursos digitais se define como ferramentas digitais utilizadas pelos residentes quando atuaram na RP, tais como softwares, aplicativos, redes sociais, dentre outros. A categoria Procedimentos Metodológicos se define como metodologias utilizadas em sala de aula pelos residentes quando atuaram na RP.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que 60% dos residentes eram do gênero feminino e a maioria (75%) residia na cidade de Fortaleza. Além disso, 95% dos residentes participaram dos 18 meses do programa RP. No que diz respeito à forma como conheceram a proposta do programa, 40% tomaram conhecimento a partir de colegas da faculdade do curso de Ciências Biológicas. Constatou-se também que apenas 20% dos residentes já atuam como professores. Inferiu-se, dessa forma, que os residentes, sujeitos da pesquisa, apresentam pouca experiência com docência, tiveram conhecimento do programa RP dentro da Universidade e participaram de praticamente todo o processo vivenciado no programa RP.

Quando questionados sobre o que compreendem sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), 27% dos residentes compreendem as TDICs como aquela que pode facilitar ou auxiliar o professor no processo de ensino; 48% dos residentes afirmam que as TDICs são necessárias para facilitar a aprendizagem ou a compreensão dos alunos sobre os assuntos trabalhados em sala de aula; 25% dos residentes afirmam que as TDICs são equipamentos ou ferramentas digitais. Dessa forma, infere-se que os residentes têm uma compreensão das TDICs de forma mais utilitarista e pensam seu uso principalmente para facilitar a aprendizagem dos alunos mediante o auxílio das TDICs também em seu processo de ensino.

4.1 Categoria Equipamentos

Para analisar a categoria equipamentos são consideradas as seguintes questões inseridas no instrumento de coleta de dados:

Questão 20 – quais TDICs (equipamentos) a escola disponibilizava para a utilização dos residentes?

Questão 22 – quais TDICs (equipamentos) você (como residente) de fato utilizava com os alunos?

De acordo com os residentes, os equipamentos mais disponibilizados pelas escolas foram projetores (90%), computadores (80%) e caixas de som (80%). Outros equipamentos também foram disponibilizados pela escola, mas com menor incidência: microfone (45%), smartphone (10%), tablet (5%) e lousa digital (5%).

Os equipamentos mais utilizados pelos residentes nas escolas seguem o mesmo perfil daqueles que disseram estar disponíveis nas instituições. Com maior incidência se apresentam projetores (90%), computadores (65%) e caixas de som (65%); os de menor incidência estão microfones (5%) e smartphones (5%), seguidos daqueles que os residentes não utilizaram como lousa digital (0%) e tablet (0%).

A primeira percepção ocorre em relação à utilização pelos residentes de um número menor de equipamentos do que os fornecidos pela escola. Esse fato pode ocorrer devido à oferta de equipamentos com mal funcionamento ou com número reduzido de máquinas, ou ainda, pela falta de conhecimento de como utilizá-los no contexto da docência.

Mercado (2014) destaca em pesquisas realizadas com professores em formação, que as dificuldades encontradas na aplicação das TDICs na docência se pautam na falta de conhecimento e de utilização dos instrumentos digitais nesse contexto. Enfatiza, portanto, a importância de formações docentes mais voltadas para o estudo das TDICs e em como os professores podem utilizá-las no sentido de auxiliar a aprendizagem do aluno de maneira mais significativa, tornando as TDICs ferramentas que vão além da ideia utilitarista, funcionando como forma de reflexão e de construção do conhecimento.

Souza (2016) considera os mesmos elementos que Mercado (2014), ressaltando que existe uma resistência dos professores para a utilização das TDICs justificada pela presença de equipamentos ultrapassados, quebrados ou em número insuficiente para a utilização com os alunos. Os dados do CETIC (2018) referendam essas informações, revelando que 90% dos professores de escolas públicas do país possuem dificuldade na utilização das TDICs devido à baixa quantidade de equipamentos disponível, muitas vezes por estarem obsoletos ou ultrapassados para a utilização dos alunos durante as aulas.

Esses aspectos podem ainda justificar o fato de os residentes terem utilizado, na maioria das vezes, uma quantidade maior de equipamentos vinculados àqueles que as escolas mais tinham disponibilidade. Dessa forma, os residentes poderiam utilizar os equipamentos com seus alunos com maior segurança, no sentido de haver poucas interrupções no andamento da aula devido à possibilidade de mau funcionamento do equipamento disponível. Com disponibilidade maior, o residente poderia substituir o equipamento em caso de falha.

É perceptível que em termos didáticos e metodológicos os residentes tenham investido em aulas vinculadas à exposição de conteúdos devido às escolhas mais frequentes estarem pautadas em equipamentos como projetor, computador e caixa de som. Esse aspecto da docência se apresenta de forma corriqueira, uma vez que Rossasi e Polinarski (2011) já haviam definido a aula expositiva como a metodologia mais utilizada por professores de Biologia.

No entanto, apenas o estudo sobre a categoria equipamentos não é suficiente para interpretar que os residentes se pautaram metodologicamente e com mais frequência em aulas expositivas. Trata-se de um indicativo. Faz-se necessário investigar outras categorias envolvidas na pesquisa para que, após comparação, seja possível realizar uma inferência mais bem fundamentada. Esses aspectos são apresentados nos itens subsequentes.

4.2 Categoria Recursos

Para analisar a categoria recursos são consideradas as seguintes questões inseridas no instrumento de coleta de dados:

Questão 21 – quais TDICs (recursos) a escola disponibilizava para a utilização dos residentes?

Questão 23 – quais TDICs (recursos) você (como residente) de fato utilizava com os alunos?

Os recursos mais disponibilizados pelas escolas segundo os residentes foram internet (70%), audiovisual (60%) e pacote Office (editor de texto, planilha eletrônica e slides) (40%). Outros recursos também foram disponibilizados pela escola, mas com menor incidência: YouTube (20%) e redes sociais (20%).

Os recursos mais utilizados pelos residentes nas escolas seguem parcialmente o mesmo perfil daqueles que disseram estar disponíveis nas instituições. Com maior incidência se apresentam audiovisual (55%), internet (45%) e pacote Office (30%); os de menor incidência estão YouTube (5%) e redes sociais (5%).

Assim como ocorreu com a categoria equipamentos, na categoria recursos percebe-se que os residentes utilizaram, na maioria das vezes, menos recursos digitais do que os fornecidos pela escola. Além disso, utilizaram uma quantidade maior de recursos vinculados aos que as escolas tinham maior disponibilidade.

Nesse sentido, a justificativa se assemelha à anterior, uma vez que existe um sucateamento dos equipamentos e recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras. Destaca-se o fato de os professores não terem formação adequada, nem inicial, nem continuada para desenvolverem atividades inovadoras e diferenciadas fazendo o uso das TDICs (SILVA; SILVA, 2015). Esses aspectos corroboram as perspectivas elencadas por Mercado (2014) e Rossasi e Polinarski (2011), revelando-se semelhantes àquelas trazidas pelas pesquisas do CETIC (2018).

Diante dos equipamentos de baixa qualidade e de quantidade escassa, é de se esperar um uso menor de recursos digitais em atividades de aprendizagem, uma vez que esses recursos não podem ser acessados por alunos e professores dentro da escola, inviabilizando, dessa forma, o desenvolvimento de atividades do aluno em relação à busca, análise, uso e desenvolvimento de

materiais digitais disponíveis na internet com acesso on-line ou disponíveis pelo professor também com acesso off-line.

Sabendo-se que os recursos digitais mais utilizados pelos residentes são os recursos audiovisuais, a internet e o pacote Office, é possível inferir que o uso desses recursos se destina a uma provável exposição de conteúdos, pesquisa na internet ou o desenvolvimento de atividades com produção de textos, slides, cálculos, tabelas e gráficos de maneira off-line.

Considerando-se, ainda, que os equipamentos mais utilizados pelos residentes foram projetor, computador e caixa de som, é possível que a ênfase nos aspectos didáticos e metodológicos tenham ocorrido na apresentação dos conteúdos pelo próprio professor.

A apresentação de imagens e vídeos sobre conteúdos biológicos é uma ação metodológica comum no ensino de ciências, tornando-se mais prático e fidedigno apresentar os fenômenos ocorridos na natureza, uma vez que os materiais desenvolvidos por empresas de grande porte apresentam um material de melhor qualidade, que contribuem com uma compreensão mais próxima da realidade científica (ROSSASI; POLINARSKI, 2011).

Os dados do CETIC (2018) corroboram essas informações, mostrando que 96% dos professores de escolas públicas urbanas utilizam a internet como auxílio para preparação das suas aulas. Desses que fazem uso nesse formato, 61% utilizam vídeos ou documentários e 84% utilizam imagens ou ilustrações, demonstrando o quanto o audiovisual é utilizado no ensino de qualquer área do conhecimento, bem como os equipamentos e recursos necessários para essa finalidade.

Dallacosta et al. (2004) destacam que o vídeo é um facilitador para a aprendizagem, criando situações de ação, interação e pesquisa, visando um desenvolvimento integral dos alunos. Cinelli (2003) apresenta resultados semelhantes, ao mostrar que as TDICs, em especial o vídeo, desenvolvem modos de ensinar e aprender como ferramentas de reflexão ou recursos didático-pedagógicos, seja para mostrar e visualizar informações microscópicas de difícil abstração ou apenas para dinamizar a aula.

Outro aspecto perceptível na análise é o fato de os residentes preferirem não utilizar os recursos digitais mais difundidos socialmente na contemporaneidade, como as redes sociais e o YouTube. Por outro lado, um fator limitante para a utilização do YouTube reside na qualidade e na velocidade da internet em escolas públicas, o que faz com que os professores prefiram utilizar os recursos audiovisuais no formato off-line. Esse

mesmo aspecto pode explicar o fato de os residentes preferirem utilizar o pacote Office, uma vez que não necessita de internet para o desenvolvimento de atividades durante a aula. Souza (2016) ressalta que recursos com baixa qualidade técnica e disponibilidade afetam negativamente a utilização das TDICs na educação, levando os professores a abandonarem equipamentos e recursos digitais em prol de garantir uma aula de boa qualidade com as tecnologias não digitais, quadro (negro ou branco), pincel ou giz.

Os dados do CETIC (2018) referendam essas prerrogativas ao revelarem que 30% dos professores utilizam as redes sociais na preparação de aula e em outras atividades prévias à prática docente, mas não diretamente durante a aula. Por outro lado, é importante ressaltar que 42% dos professores de escolas públicas e urbanas não possuem contato com alunos fora da escola, o que pode significar um distanciamento entre questões pessoais e profissionais, que poderiam ser afetadas no caso de utilização das redes sociais (CETIC, 2018). No entanto, destaca-se a importância das redes sociais na educação, como apresentado por Silva (2010), ao mostrar que sua utilização melhora a aprendizagem do aluno diante da possibilidade de colaboração, da exposição de compreensões e opiniões diferentes dentro de uma ferramenta já comumente utilizada por eles.

Diante do estudo sobre as categorias equipamentos e recursos, é possível inferir previamente que os residentes se pautaram metodologicamente em aulas expositivas, por diferentes motivos. O uso de equipamentos digitais que auxiliam a apresentação visual; e o uso de recursos digitais que promovem a compreensão do fenômeno biológico pela visualização. Por sua vez, a utilização dos equipamentos e recursos digitais por alunos e professores pode ser dificultada, quando a internet e o laboratório de informática não apresentem disponibilidade tecnológica para atividades voltadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, os dados não são conclusivos. A análise da categoria Procedimentos Metodológicos pode viabilizar maiores informações a partir da comparação das inferências interpretativas.

4.3 Categoria Procedimentos Metodológicos

Para analisar a categoria procedimentos metodológicos é considerada a seguinte questão inserida no instrumento de coleta de dados:

Questão 27 – Como você utilizava as TDICs nas salas de aula/laboratório de informática (na escola) do ponto de vista didático e metodológico?

De acordo com os residentes, a forma como utilizavam os recursos digitais apresentou maior ênfase na apresentação de vídeos (42%) e na apresentação de ilustrações (21%). A apresentação de slides (16%), bem como a apresentação de documentários (11%), a apresentação de animações (5%) e a aplicação de quizzes (5%) foram utilizados, com menor expressão. Ainda assim, é importante ressaltar que 95% dos residentes destacaram em sua ação didático-metodológica como professores de Biologia a apresentação visual.

Diante dessa compreensão e com base na ênfase atribuída ao uso do projetor, do computador e da caixa de som como equipamentos e do audiovisual como recurso digital, é possível inferir que a proposta didático-metodológica comumente utilizada pelos residentes em sua prática docente recai na apresentação de conteúdos por meios expositivos: “Com ilustrações que faziam parte da aula, assim os alunos poderiam visualizar melhor e assim, criar um processo de imaginação que auxilia na aprendizagem” (Residente 1); “Utilizava pra dinamizar a aula e evitar ficar apenas voltando o ensino para o quadro branco, e muitas vezes a utilização de projetor chamava a atenção dos alunos com esquemas e imagens, otimizando o aprendizado” (Residente 9); “Utilizei para mostrar outras possibilidades de aprendizado acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula. Ou exibição de slides, que facilitavam no momento de mostrar imagens que fizessem alusão ao real” (Residente 12). O desenvolvimento de atividades que colocasse o aluno como protagonista do processo de aprendizagem não ocorreu. O fato de utilizarem as TDICs não mudou a proposta didático-metodológica comumente utilizada nas aulas de Biologia: aulas expositivas, centradas na visualização e conduzidas pelo professor.

A utilização de recursos audiovisuais no Ensino de Biologia é recomendada e amplamente difundida entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Rosa (2000) demonstra, no final do século XX, que o fato de os recursos audiovisuais fazerem parte do cotidiano das pessoas no âmbito social como uma cultura construída desde a difusão da televisão e se exacerbando com o acesso facilitado da internet por meio do uso de computadores e smartphones, faz com que a aprendizagem seja mais produtiva e eficaz, além de contribuir para o desenvolvimento do interesse do aluno pelos conteúdos

trabalhados. Krasilchik (2005) corrobora essa perspectiva demonstrando a eficácia dos recursos audiovisuais no ensino de Biologia, uma vez que o uso desse tipo de recurso possibilita o aprofundamento dos estudos biológicos a partir da compreensão do detalhamento e da possibilidade de interação com o conteúdo.

No entanto, a utilização do recurso audiovisual centralizada na figura do professor como o detentor do saber, colocando o aluno como receptor do conhecimento é criticada na contemporaneidade, uma vez que não contribui para uma transformação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Coll (2009) preconiza que os professores utilizam as TDICs de acordo com a bagagem didático-metodológica que trazem consigo construído em seu processo formativo. Acrescenta que a inclusão das TDICs não garante uma mudança metodológica do professor, apenas referenda as posturas didático-metodológicas internalizadas. Lima e Loureiro (2019) destacam que as TDICs não mudam ou solucionam os problemas da docência, mas podem ser utilizadas de forma transformadora, fugindo do padrão de aula expositiva, desde que a intenção do professor contribua para uma significação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

É importante ressaltar que, apesar de os residentes terem mencionado o uso do Pacote Office como um recurso digital utilizado com os alunos durante as aulas na RP, não fizeram menção a como utilizaram esses recursos, denotando que provavelmente tenham feito uso para a construção de materiais para ensino, mas não aplicados no processo de aprendizagem. Sendo assim, para a construção de slides é possível que os residentes tenham utilizado um software específico para essa finalidade quando preparavam suas aulas, mas não colocaram os alunos a fazerem uso desse mesmo recurso digital no momento da aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi um projeto iniciado e desenvolvido no Ministério da Educação (MEC) que buscava trazer um aperfeiçoamento dos discentes de Licenciatura na prática da docência. No entanto, foi observado que o edital da RP não havia direcionamento relacionado ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), proposta que deve fazer parte da formação do licenciando de acordo com a Resolução no. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Diante dessa perspectiva, procurou-se descrever os aspectos tecnológicos e metodológicos utilizados pelos residentes que participaram do Programa RP de Biologia da Universidade Federal do Ceará entre 2018 e 2019 ao desenvolverem suas práticas docentes. Foi possível delinear de que forma os residentes utilizaram as TDICs na prática docente em termos de equipamentos, recursos digitais e aplicações didático-metodológicas em sala de aula.

Ficou compreendido que os residentes utilizaram equipamentos e recursos digitais mais voltados para aulas expositivas com apresentação de materiais pautados em aspectos audiovisuais. Utilizaram os equipamentos comumente disponibilizados pela escola, indicando um esforço por parte dos residentes para se adequarem à realidade de opções tecnológicas fornecidas em cada local onde atuaram. Por outro lado, os residentes pouco utilizaram recursos que suscitassem discussões, questionamentos e uma participação mais ativa do aluno a partir da construção de conhecimentos. Sendo assim, do ponto de vista metodológico, os residentes utilizaram as TDICs mais comumente em aulas expositivas, centradas na ação do professor.

Percebe-se, então, a necessidade de se repensar as diferentes formas de inclusão das TDICs no Programa RP. É necessário atentar-se a sua utilização, por meio da perspectiva de transformação didático-metodológica que contribua para o protagonismo dos alunos das escolas contempladas.

Contudo, é importante ressaltar que a pesquisa só abrangeu os Residentes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, contabilizando um número de 20 sujeitos, e que estudos que possam abranger residentes de outros cursos e de outras instituições de ensino se fazem necessários para que se possa obter informações mais conclusivas com relação ao uso das TDICs pelo Programa RP como um todo.

Os dados obtidos foram enviados para a coordenação geral do Programa RP da UFC, para auxiliar no replanejamento amplo do programa dentro da instituição, visando a reflexão sobre o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas. Pretende-se prosseguir com a investigação, mediante a renovação do Programa RP na UFC, diante do desenvolvimento das Políticas Públicas voltadas para a Educação no país.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CETIC. **TIC Educação: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.
- CINELLI, Nair Pereira Figueiredo. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. 2003. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- COLL, Cesar. **Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades**. In: CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ, Tamara. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid. Fundación Santillana, 2009.
- DALLACOSTA, Adriana; SOUZA, Daniela Debastiani de; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O Vídeo Digital e a Educação**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 4., 2004, Manaus. Anais do SBIE 2004. Manaus: Ufam, 2004. p.419-428.
- DAMASCENO, Tâmila Thaianne da Silva. **Proposta de projeto interdisciplinar com base nos pressupostos teóricos da Tecnodocência e do Construcionismo para Licenciandos do Programa Residência Pedagógica de Biologia**. 2019. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Departamento de Biologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- HEES, Luciane Weber Baia; ASSIS, Roberto Magalhães Nunes; VIANA, Helena Brandão. **Inserção das tecnologias digitais na prática docente**. *Laplage em Revista*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 119-128, 2019.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Tecnodocência: concepções teóricas**. Fortaleza: Edições UFC, 2019.
- LIMA, Luciana; LOUREIRO, Robson Carlos. **A Aprendizagem Significativa do Conceito de Tecnodocência: integração entre Docência e Tecnologias Digitais**. *RENTE (Revista Novas Tecnologias na Educação)*, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2016.
- LIMA, Márcio Roberto. **Construcionismo de Papert e ensino-aprendizagem de programação de computadores no ensino superior**. 2009. 142 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2009.
- LOUREIRO, Robson; LIMA, Luciana de; SOARES, Andrea. **Docência Universitária no Contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 19., 2014, Fortaleza, Brasil. Anais. Fortaleza, Faculdade 7 de setembro, 2014.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 17., 2014, Fortaleza, Brasil. Anais. Fortaleza, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2001.

ROCHA, Maria Ariane Cardoso. **A integração das tecnologias digitais na docência: a inclusão da interdisciplinaridade nas aulas de biologia**. 2019. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Departamento de Biologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências**. Caderno Catarinense do Ensino de Física, v. 17, n. 1, p. 33-49, 2000.

ROSSASI, Lucilei Bodaneze; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: uma perspectiva a partir da prática docente**. Porto Alegre: Lume UFRGS, 2011.

RUPPENTHAL, Raquel; SANTOS, Tatiana Linhares dos; PRATI, Tatiana Valesca. **A utilização de mídias e TICs nas aulas de Biologia: como explorá-las**. Cadernos do Aplicação, v. 24, n. 2, p. 377-390, 2011.

SALOMÓN, Pablo. **Integración de la Tecnología Educativa en el Aula Enseñando Biología con las TIC**. Buenos Aires: Cengage Learning, 2012.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Mídia e educação: linguagens, cultura e prática pedagógica**. Curitiba: SENAI-PR, 2007.

SILVA, Alex; SILVA, Sônia Fortes da. **O Uso do Excel no Tratamento da Informação: Relação com os Saberes e as Dificuldades dos Docentes em Formação**. Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 4., Porto Alegre, 2015. p. 115-124.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento-Diálogos em Educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Siony. **Redes sociais digitais e educação**. Revista Iluminart, v. 1, n. 5, p. 1-15, 2010.

SILVEIRA, Elisângela Auchario da. **Tecnologias e as mudanças de paradigma do ensino aprendizagem**. 2015. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Mídias na Educação – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SOUZA, Claudio Eduardo de. **A Física Quântica no Ensino Médio: o uso de TDICs como instrumentos de ensino-aprendizagem**. 2016. 26 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TELES, Gabriela; SOARES, Deyse Mara Romualdo; SENA, Thayana Brunna Queiroz Lima; LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. **Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: matrizes curriculares das licenciaturas**. Congresso sobre Tecnologias na Educação, 3., Anais do Ctrl+E, Fortaleza, 2018. p. 57-67.

VIEIRA, Francisca Lindvania da Silva; FREIRE, Emmanuel. **Uma Análise dos Cursos de Licenciatura sobre a Formação Docente para Utilização das TICs na Educação**. Workshop de Informática na Escola. 24., Anais do XXIV WIE, Recife, 2018. p. 469-478.

8 *Escola do Futuro: Potenciais e Limitações da Metodologia Peer-Instruction*

Alana Danielly Vasconcelos

 Orcid: 0000-0001-7097-9478

 Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação pelo PPGED (UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/CNPq/UFS). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe- PRODEMA. Coordenadora Editorial e Revisora Técnica na Revista Internacional EDUCON. Professora Adjunta na Faculdade São Luís de França (FSLF) - Grupo Tiradentes.

 alana@grupoeducon.com

Gabriele Silva Santos

 orcid.org/0000-0003-0775-1838

 Graduada em Pedagogia, na Universidade Federal de Sergipe. Monitora no Projeto de Ensino “Didática e Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem” e bolsista no Programa “Residência Pedagógica” (DED/UFS).

 gabrielesilva97@gmail.com

Karine da Silva Lima

 orcid.org/0000-0002-9350-6363

 Graduada em Matemática Licenciatura, na Universidade Federal de Sergipe. Monitora no Projeto de ensino “Didática e Metodologias Ativas no Processo de Ensino e Aprendizagem” (DED/UFS). Voluntária no Programa “Residência Pedagógica” (DMA/UFS).

 kariineliima16@gmail.com

Yan Capua Charlot

 Orcid: 0000-0003-4199-0584

 Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes. Mestre em Constitucionalização do 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).

 yan@grupoeducon.com

LEARNING. TEACHING METHODOLOGY. PEER INSTRUCTION.

RESUMO:

Diante da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e a possibilidade de por meio delas utilizar diferentes recursos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem, indagar como essas metodologias contribuem no âmbito educacional torna-se emergente. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, cuja abordagem é qualitativa com base em Richardson (2017), objetivou-se compreender as possibilidades e os desafios do peer instruction no processo de aprendizagem. Chegou-se a algumas considerações a partir de autores como Mazur (2015), Bacich, Neto e Trevisani (2015), dentre outros, a exemplo da necessidade de considerar que, se no âmbito educativo existem vários estilos de aprendizagem, utilizar de diferentes métodos no processo de ensino e aprendizagem torna-se necessário e urgente. Quanto a utilização do peer instruction, reforça-se que o mesmo apresenta-se como uma metodologia eficaz e relevante para o ensino, desde que seja usada combinadamente com outras metodologias, as quais devem ser escolhidas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Palavras-chave Aprendizagem. Metodologia de Ensino. Peer Instruction.

ABSTRACT

Given the insertion of Digital Technologies of Information and Communication in education and the possibility of using different resources and methodologies through them in the teaching and learning process, asking how these methodologies contribute in the educational sphere becomes emerging. Thus, through a bibliographical research, whose approach is qualitative based on Richardson (2017), the objective was to understand the possibilities and challenges of peer instruction in the learning process. Some considerations were reached from authors such as Mazur (2015), Bacich, Neto and Trevisani (2015), among others, such as the need to consider that, if in the educational sphere there are several learning styles, using different methods in the teaching and learning process it becomes necessary and urgent. As for the use of peer instruction, it is reinforced that it presents itself as an effective and relevant methodology for teaching, as long as it is used in combination with other methodologies, which must be chosen according to the needs of students.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento e inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no mundo, muitas mudanças vêm ocorrendo em todos os setores da sociedade (social, econômico, ambiental, educacional, cultural, dentre outros) como preconizam Vasconcelos, Ferrete e De Lima (2020).

A integração das TDIC no processo educacional fez com que houvesse discussões acerca do papel docente, discente e de toda a comunidade escolar frente ao uso de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem. Tais discussões perpassam pela necessidade de refletir sobre o perfil de estudantes que existe hoje no âmbito educacional e a necessidade de repensar métodos mais ativos e assertivos no processo de aprendizagem dos mesmos.

Sobre o aspecto do perfil dos estudantes, Prensky (2001) relata que há no âmbito educacional dois perfis que devem ser considerados. O primeiro ele cunhou como nativos digitais (crianças/jovens que nasceram na era digital e manuseiam as TDIC com facilidade). O segundo público, o autor denominou como imigrantes digitais (pessoas que já estavam antes da década de 70 e estão se adaptando às TDIC). Independente disso, o que se deve considerar quando se trata de processo de aprendizagem é que cada ser humano possui seu tempo e sua maneira particular de aprender (Saldanha *et al*, 2016).

Desta maneira, pensar diferentes metodologias para serem utilizadas no ambiente educacional, objetivando atender aos diferentes estilos de aprendizagem, configura-se como um desafio para os docentes e toda comunidade escolar. Assim, o presente estudo tem por objetivo geral compreender as possibilidades e os desafios do *peer instruction* no processo de aprendizagem.

Busca entender, a partir de um trabalho que se configura metodologicamente como qualitativo e bibliográfico segundo Richardson (2017), como ocorre a aprendizagem ao utilizar metodologias pautadas na interação e no discente como centro desse processo. Para o referido autor (2017) a pesquisa qualitativa “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON, 2017, p. 90).

O *Peer instruction* é, segundo Mazur (2015), uma metodologia interativa de ensino-aprendizagem na qual o estudante possui papel central de aprendizagem com o objetivo de explorar a interação dos alunos e a compreensão dos conceitos estudados. Inicialmente desenvolvida pelo docente Erick Mazur (2015) em uma turma de “Física Introdutória”, no ano de 1921. Ao se

deparar com os artigos de Halloun e Hestenes, o professor Mazur percebeu que o método proposto era eficaz e satisfatório.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para se refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de aprendizagem atual, e que, aliadas a elas, sejam adotadas metodologias de ensino cada vez mais assertivas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem existentes em todos os níveis educacionais, em que o docente se apresenta cada vez mais como mediador no processo de aprendizagem, motivando os estudantes a se perceberem como centro e mola mestra desse processo, para que assim, possam adquirir conhecimento.

A educação do futuro agregada ao uso das TDIC e as metodologias inovadoras, a exemplo do *Peer Instruction*, poderá apresentar diversas possibilidades de ensino mais interativo e próprio, acarretando em uma aprendizagem mais rica, tendo em vista que os alunos buscam, pesquisam, dão as ordens e observam os resultados do processo.

2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO

Antes de tudo, compreender que cada um possui um estilo de aprendizagem é de extrema importância para que se possa escolher métodos cada vez mais assertivos. De acordo com Saldanha *et al* (2016), existem pessoas que aprendem mais visualmente, outras preferem momentos mais expositivos e auditivos. Esses estilos de aprendizagem podem ser conhecidos como o que ficou intitulado de “Teoria Visual, Auditivo e Cinestésico (VAC)”.

Perante a “Teoria VAC”, cada pessoa possui um modo preferencial de aprender que pode ser: Visual, Auditivo ou Cinestésico. Para Saldanha *et al* (2016) o,

[...] estilo visual: neste grupo estão os estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e abstrair conceitos. b) Estilo Auditivo: estudantes com estilo auditivo possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada. c) Estilo Cinestésico: encontramos neste grupo estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pelo movimento corporal (SALDANHA *et al*, 2016, p. 2).

Diante disso, o planejamento cuidadoso e criterioso do processo de ensino e aprendizagem por parte do docente, no tocante ao método e ao recurso digital a ser utilizado por este, torna-se essencial. Diante dos nativos digitais e/ou imigrantes digitais, a necessidade de tornar o estudante cada vez mais ativo na busca do seu conhecimento, vem se tornando no mundo e, no Brasil, mais que uma simples tendência.

O modelo de ensino híbrido é, no âmbito da literatura, considerado como um modelo de ensino em que se utiliza Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) conectadas à *internet* em momentos presenciais. O ensino híbrido busca aliar o meio *on-line* com o presencial de forma que facilite e torne livre o ensino e aprendizagem dos envolvidos, sendo possível um afastamento do ensino tradicional. Nesse modo de ensino, o professor é uma peça chave, pois passa a ser mediador e não mais transmissor do conhecimento.

A educação híbrida pode ser utilizada em qualquer modalidade de ensino, mas para isso, o docente precisa de uma formação continuada que lhe amplie a visão, de forma que o mesmo consiga estar preparado para as mudanças necessárias ao se utilizar este modelo de ensino que, perpassa por adaptações nos modelos tradicionais, como as aulas expositivas, em que estas passam a ser mais dinâmicas, interativas e com uso metodologias que permitam tornar o discente responsável e ativo pela busca do seu conhecimento.

São modelos de ensino híbrido de acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), o modelo de rotação, flex, *à la carte* e o virtual enriquecido. Segundo os referidos autores, o modelo de rotação é aquele em que o estudante tem um tempo para realizar as atividades. Os alunos podem seguir de algumas formas, eles podem optar por rotação por estações onde eles discutem em grupo com a presença do mediador ou não ou o laboratório rotacional em que os alunos adotam a sala de aula e/ou os laboratórios da instituição, começando de forma tradicional e logo após, a parte tecnológica, assim o aluno tem autonomia com a ajuda da tecnologia. Tem-se também a sala de aula invertida onde o aluno estuda o material da aula antes do encontro presencial e já tem informações para tirar dúvidas e aprofundar o conhecimento, e por fim a rotação individual onde o aluno tem um plano semanal com os assuntos e atividades para ser estudado (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015).

No segundo, modelo flex, enfatizando o ensino *on-line*, eles possuem uma lista para cumprir e é personalizado para cada aluno, o aluno se torna o pro-

tagonista e o professor apenas mediador. Já o à la carte é feito 100% *on-line* e a organização do estudo é feita pelo estudante com o apoio do professor, de acordo com o plano de atividades que precisam ser atingidos. Um outro modelo, denominado virtual enriquecido, propõe uma ruptura parcial com o ensino presencial, pois os alunos ficam livres para organizar os tempos de aprendizagem entre o *on-line* e o presencial (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015).

Independente do modelo de ensino híbrido a ser utilizado, o que se coloca em pauta é a necessidade de existir um processo de aprendizagem onde os diferentes estilos de aprendizagem sejam considerados, além de tornar cada vez mais os estudantes corresponsáveis pela busca do seu conhecimento.

Moran, Masetto e Behrens (2013) apontam que “o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 11). Neste aspecto, conhecer sobre metodologias que convidam o estudante a ser ativo no seu processo de aprendizagem torna-se essencial. Considerando Filatro e Cavalcante (2018) existem metodologias: ágeis, ativas, imersivas e analíticas. Cada uma dessas metodologias apresentam inúmeras possibilidades e possuem objetivos de aprendizagem diferentes umas das outras, o que possibilita alcançar os diversos estilos de aprendizagens que os estudantes possuem. Para uma melhor clareza do que cada uma dessas metodologias possibilitam no âmbito da aprendizagem, elaborou-se a tabela 01 a seguir.

Tabela 01. Conhecendo as metodologias e seus objetivos

Tipo de Metodologia	Essência	Foco da Aprendizagem
Ágeis	Mobilidade da Tecnologia e conexão contínua. Economia da atenção.	Aprendizagem <i>just-in-time</i>
Ativas	Ação-Reflexão. Aluno Protagonista. Colaboração.	Colaborativa e Ativa
Analíticas	Adaptação/personalização. inteligência humano-computacional.	Avaliação
Imersivas	Diversão. Engajamento.	Imersiva e experiencial

Fonte: tabela adaptada a partir dos dados encontrados em Filatro e Cavalcante (2018).

Cada tipo de metodologia citada na tabela 01 permite a escolha de um tipo de tecnologia digital que conseqüentemente atingirá cada estilo de aprendizagem, sejam aqueles estudantes mais visuais, mais tímidos, mais auditivos ou que prefiram atividades “mão na massa”. Porém, ressalta-se que, a aprendizagem e o ensino, assim como muitos aspectos educacionais, ainda se encontram fundamentados “numa ciência sem vida, sem cor, sem cheiro e sem sabor, pois sujeito e objeto estão separados” (MORAES, 2004, p. 3).

O que se enfatiza é que parece que a educação está no século XXI, porém não vive neste século. A educação e seus processos ainda trabalham métodos e realidades dos séculos passados. Morin (2000) aponta que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p. 19).

Diante disso, chega-se a consideração de que, existe uma necessidade emergente no âmbito da educação de considerar que, cada discente possui seu tempo e seu estilo de aprendizagem. O que se faz necessário um investimento em formação continuada dos docentes bem como mudanças em toda cultura escolar, desde a infraestrutura, apostando em tecnologias digitais, quanto a prática pedagógica exercida em sala.

3 PEER INSTRUCTION COMO MEIO DE INOVAÇÃO E INTERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Primordialmente, é necessário compreender que o *Peer Instruction* ou “Instrução entre Pares” foi criado com a proposta que objetiva o rompimento de uma barreira tradicionalista, ainda existente no âmbito do ensino, para permitir uma nova postura ativa, autônoma e crítica daqueles que estão aprendendo.

Abre-se então um parêntese para afirmar que, o problema não é utilizar a tendência tradicional no ensino mas, permanecer imerso, somente, nesta. Moraes (2004) corrobora com esta afirmação quando aponta que no ambiente educacional ainda se reproduz “[...] um modelo de ensino de natureza tradicional” (MORAES, 2007, p. 15) e que se faz necessário considerar que biologicamente, cada indivíduo aprende em um tempo e por meios diferentes (MORAN, 2013).

Visto isso, a aprendizagem ativa mostrou-se significativa no processo de ensino e aprendizagem quando utilizou-se do *peer instruction* como relata o Mazur (2015). De acordo com o referido autor, ao utilizar dessa metodologia, os estudantes sentiram-se motivados a pensarem sobre o que estão fazendo, participando das discussões em sala e resolvendo problemas de maneira eficaz.

Diante disso, Godoi e Ferreira (2016) em seu relato de experiência, afirmam que:

[...] neste sentido, pode-se inferir que os elementos principais de uma aprendizagem ativa são alunos ativos e o seu envolvimento no proces-

so de aprendizagem, método este que contrasta com a aula tradicional onde os alunos recebem passivamente informações de um instrutor (GODOI, FERREIRA, 2016, p. 341).

Do exposto, o engajamento dos alunos traz consigo uma maior interação de forma dialógica, a fim de construir um conhecimento de base forte e suficiente para o aprendizado com autonomia, sem deixar a aula mecânica e técnica em excesso (LOBO DA COSTA; NONATO, 2021).

Sabe-se que uma aula expositiva “consiste quase sempre em um monólogo diante de uma plateia passiva” (MAZUR, 2015, p. 19). Entretanto, para o mesmo, criador desta metodologia, Eric Mazur, o primeiro passo de uma aula baseada no *Peer Instruction* é a breve aula expositiva, porém, convertida com caráter introdutório para um tempo menor, contendo apenas os aspectos fundamentais do conteúdo a ser tratado.

[...] As aulas expositivas da *Peer Instruction* são muito menos rígidas do que as do método convencional. Na *Peer Instruction*, é necessária certa flexibilidade para responder aos resultados, às vezes inesperados, dos testes conceituais. Agora, eu tenho que improvisar mais seguidamente do que costumava fazer antes. Isso pode parecer perturbador no início, mas, na realidade, a necessidade dessa nova flexibilidade torna o ensino mais fácil do que antes. Durante os períodos de silêncio (quando os estudantes estão pensando), eu disponho de um intervalo – um minuto ou tanto para recuperar o fôlego e reformular meus pensamentos (MAZUR, 2015, p. 31).

De início, pode parecer controverso uma metodologia que tem como objetivo ser contra o ensino tradicional, utilizando um recurso tradicional. Porém, como dito acima, nesse caso as Aulas Expositivas são ministradas em nova configuração, adaptadas para favorecer o exercício do pensar e, conseqüentemente, do diálogo e resolução de problemas. Essa ideia é precedida das leituras já disponibilizadas pelo professor, que abordarão todo o conteúdo, e devem ser lidas pelos alunos previamente.

Igualmente importante, é o próximo passo desta aula que consiste na aplicação do Teste Conceitual, que são “pequenas questões conceituais abrangendo o assunto que está sendo discutido” (GODOI, FERREIRA, 2016, p. 20). Esses testes tem o objetivo de despertar nos alunos perguntas que podem ser tiradas durante a aula e aplicadas para internalização, assim como atrair o interesse e provocar debates entre eles e com a participação e media-

ção do educador. Além disso, fornecem um *feedback* imediato sobre como anda o entendimento sobre o conteúdo.

É nesse momento que a utilização dos *Flashcards*, também conhecido como cartões resposta, se encaixam. Cada indivíduo recebe uma quantidade de cartões com alternativas referentes às perguntas do formulário disponibilizado, sobre os conceitos vistos na breve aula expositiva, e conforme o professor pergunta, os alunos levantam o cartão com a resposta que achar coerente. Nos dias de hoje, é possível utilizar esse recurso de maneira virtual e online através da ferramenta tecnológica *Plickers*, que tem a mesma proposta dos *Flashcards*, mas permite que o educador escaneie as respostas rapidamente, obtendo de forma instantânea as porcentagens de acerto da turma. Os *Flashcards* podem ser vistos na figura 01 deste trabalho.

Figura 01. *Flashcards* do *Plickers*.



Fonte: Autoria Própria, 2021.

Após isso, é o momento de analisar a quantidade de estudantes que obtiveram o resultado esperado, e agir de acordo com as porcentagens adquiridas. Se menos de 30% dos alunos acertarem, é hora de retornar todo o conteúdo e explicá-lo novamente. Se atingirem entre 30% e 70%, é pedido que o aluno anote sua resposta e tente convencer o colega ao lado de que ela é correta. Essa fase é importante, pois o estudante desenvolve o raciocínio conforme define estratégias para explicar e defender sua resposta. E em seguida, todos retornam aos slides para rever o assunto e chegar na conclusão correta juntos. Por fim, se a maioria tiver acertado, já podem passar para o próximo assunto (MAZUR, 2015).

Esse processo de interação de aluno para aluno é relevante pois a linguagem menos técnica e mais empática, de pessoas que estão em níveis próximos de aprendizagem, resultam em uma compreensão de conceitos que algumas vezes é capaz de ter mais clareza do que 100% do tempo sendo apenas de professor para aluno.

[...] Uma explicação provável é que os estudantes, os que são capazes de entender o conceito que fundamenta a questão dada, acabaram de aprender a ideia e ainda estão cientes das dificuldades que tiveram que superar para compreender o conceito envolvido. Consequentemente, eles sabem exatamente o que enfatizar em sua explicação. De forma semelhante, muitos professores experientes sabem que a sua primeira aula em uma nova disciplina frequentemente é a sua melhor, marcada por uma clareza e uma leveza que em geral deixam de existir nas versões posteriores, mais polidas. A razão que está por trás disso é a mesma: à medida que o tempo passa e um professor permanece exposto ao mesmo material, parece que as dificuldades conceituais vão desaparecendo e, consequentemente, vão deixando de ser examinadas com cuidado (MAZUR, 2015, p. 22).

Visto isso, é incontestável afirmar que o *Peer Instruction* enquanto uma metodologia educacional com base na interação entre os estudantes, é uma inovação no processo de ensino e aprendizagem, pois além de quebrar a monotonia nas aulas expositivas passivas tradicionais, permite aos estudantes desenvolver suas habilidades proativas nas leituras, nas discussões em sala e na postura autônoma e crítica sobre os conteúdos abordados. Além de facilitar a resolução de problemas, também proporciona um aprendizado motivador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação vieram para ficar e ocupar todos os espaços de nossa sociedade. Ao inseri-las no processo de ensino e aprendizagem, alguns pontos são necessários de serem levados em consideração visando evitar uma exclusão digital ao invés de uma inclusão digital.

O primeiro deles é considerar que cada discente possui seu tempo e estilo de aprendizagem diferente uns dos outros. O segundo ponto que aqui ressalta-se é a importância de conhecer a TDIC a ser utilizada a fim de aplicá-la com

segurança e assertividade. Neste aspecto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se apresentaram para educação como meios de alcançar os diferentes estilos de aprendizagem existentes nos espaços educacionais.

Quanto a metodologia “*peer instruction*” ou “instrução entre pares”, considera-se que a mesma apresenta-se como meio para que o docente, crie um quadro de evolução da aprendizagem do seu público-alvo, tendo em vista que se utiliza de recursos digitais que registram as respostas dos participantes as perguntas e/ou desafios propostos.

Além disso, o *peer instruction* se enquadra como uma metodologia ativa pois exige uma tomada de decisão e o engajamento dos participantes em pares e/ou times na busca de soluções dos problemas/desafios lançados. Contribuindo desta forma, com uma aprendizagem que vai além dos conteúdos mas que, potencializa o desenvolvimento de habilidades e competências como liderança, persuasão, trabalho em equipe, empatia, mediação de conflitos, dentre outras, consideradas essenciais para vivência no mercado de trabalho e em sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DIAS, KMP; DIAS, CM; SASAKI, DGG. Efeitos do uso de Instrução por Pares (PI) na Educação de Jovens e Adultos (YAE): uma experiência em matemática. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 10, pág. e4269108835, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i10.8835. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8835> . Acesso em: 6 abr. 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Saraiva Educação SA, 2018.

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: Relatos da Experiência com a Aplicação do Peer Instruction em uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Administração**. v. 15, n.2, 2016. Disponível: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/artile/view/1205>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LOBO DA COSTA, N. M.; NONATO, K. J. Tecnologias Digitais no Currículo da Graduação em Matemática da UEMS Nova Andradina. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e21021011, 2021. DOI: 10.47764/e21021011. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1675>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa** [recurso eletrônico]. tradução: Anatólio Laschuk. – Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência**. PUC/SP/Brasil. Out, 2004.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4147>. Acesso em 8 de abril de 2021.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. 21º ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. Brasília: UNESCO, 2000.

MULLER, Maykon Gonçalves et al. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 39, n. 3, e3403, 2017. DOI: [10.1590/1806-9126-rbef-2017-0012](https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2017-0012).

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** /colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. – 4. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.

SALDANHA, C. C., ZAMPRONI E. C. B. & BATISTA, M. L.A. **Semana Pedagógica-Estilos de aprendizagem**. Paraná, 2016. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf. Acesso em 10 de maio de 2021.

VASCONCELOS, Alana Danielly; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; DE LIMA, Ivonaldo Pereira. Formação docente para o uso dos aplicativos do Google for Education em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p.1877-1887, 2020. DOI: [10.21723/riaee.v15i4.12741](https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12741)

VASCONCELOS, Alana D. **Trilhando Caminhos da Formação Profissional sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. Tese (Doutorado em Educação). Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2020.

9 *O Papel da Relação Professor e Estudante no Enfrentamento das Dificuldades de Leitura e Escrita dos Discentes Universitários*

Andrea Santana de Oliveira

 Orcid: 0000-0001-8953-0195

 Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU).

 andreasantana2710@gmail.com

Fabrcio Oliveira da Silva

 Orcid.org/0000-0002-7962-7222

 “Falta o nome do coautor e as informações do mesmo na página 177. O coautor é Fabrcio Oliveira da Silva. O texto do trabalho está trocado, não é o texto do artigo. Necessita substituir pelo texto correto. Falta nome e informações do coautor na página 177. Todo restante do texto não faz parte do meu trabalho. Só está correto o título. O restante é um texto que desconheço. Da página 178 até a 188 o está equivocado. Informações do coator Fabrcio Oliveira da Silva Pós-Doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária -NE-PPU da UEFS.

 e-mail fosilva@uefs.br”

EL PAPEL DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO PARA AFRONTAR LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESUMO:

O ingresso no Ensino Superior é marcado por um processo de transição bastante complexo que exige que os estudantes se adaptem muito rapidamente a uma nova rotina de exigências e cobranças. Nesse novo contexto, muitas dificuldades emergem. Dentre as quais às relacionadas ao letramento acadêmico tornam-se mais frequentes. Nesse cenário, o estabelecimento de uma relação professor e estudante dialógica e afetiva, torna-se essencial. O presente trabalho emerge de uma pesquisa que objetiva apresentar as principais dificuldades referentes ao letramento acadêmico, evidenciadas por estudantes de uma universidade pública baiana e o papel de uma relação professor e estudante acolhedora e afetiva para o enfrentamento de tais dificuldades. A pesquisa que originou esse trabalho ancora-se nos princípios da abordagem qualitativa. Para coleta das informações foram realizadas entrevistas narrativas individuais. As discussões aqui tecidas contaram com as contribuições de Coulon (2017); Ribeiro (2010); Mateos (2009); Castelló (2009); Masseto (2003). O trabalho evidenciou que os estudantes experimentam diversas dificuldades com o letramento acadêmico e que apesar da relevância de uma relação professor e estudante mais dialógica para a superação das mesmas, tal relação tem sido mantida apenas com uma pequena parcela de docentes.

Palavras-chave: Ensino Superior; Relação dialógica; Leitura e escrita.

RESUMEN:

El ingreso a la educación superior está marcado por un proceso de transición muy complejo que requiere que los estudiantes se adapten muy rápidamente a una nueva rutina de demandas y demandas. En este nuevo contexto, surgen muchas dificultades. Entre los cuales se hacen más frecuentes los relacionados con la alfabetización académica. En este escenario, el establecimiento de una relación profesor-alumno dialógica y afectiva se vuelve fundamental. El presente trabajo surge de una investigación de iniciación científica en una fase concluyente y tiene como objetivo presentar las principales dificultades relacionadas con la alfabetización académica, evidenciadas por estudiantes de una universidad pública en Bahía y el papel de una relación cálida y afectiva profesor-alumno para enfrentar tales dificultades. . La investigación que originó este trabajo está anclada en los principios del enfoque cualitativo. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas narrativas individuales. Las discusiones tejidas aquí se basaron en las contribuciones de Coulon (2017); Ribeiro (2010); Mateos (2009); Castelló (2009); Masseto (2003). El trabajo mostró que los estudiantes experimentan diversas dificultades con la alfabetización académica y que a pesar de la relevancia de una relación profesor-alumno más dialógica para superarlas, esta relación se ha mantenido con solo una pequeña parte de los profesores.

Palabra-clave: Educación superior; Relación dialógica; Leyendo y escribiendo

1. INTRODUÇÃO

A inserção dos estudantes no Ensino Superior é marcada por uma série de mudanças na vida desses sujeitos, bem como, nas próprias relações que os mesmos estabelecem com o saber. O ambiente muda, a rotina também e os estudantes são cada vez mais cobrados a tornarem-se sujeitos autônomos sobre sua própria aprendizagem. No entanto, diante de tantas mudanças e exigências muitas dificuldades emergem, causando por vezes angústias e inseguranças em tais sujeitos.

Dentre as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes do Ensino Superior, destacam-se as referentes ao letramento acadêmico. Os estudantes que nunca tiveram contato com esse letramento em suas práticas de leitura e escrita anteriores à universidade são obrigados a assimilá-lo muito rapidamente, pois, a maioria das atividades desenvolvidas nesse novo contexto utilizam direta ou indiretamente a leitura e escrita acadêmicas.

Neste cenário, uma relação professor e estudante que seja dialógica e acolhedora surge como um fator primordial, pois, a partir do diálogo que os estudantes podem trazer à baila suas principais dificuldades e juntamente com seus professores desenvolver estratégias mais eficazes para o enfrentamento de tais dificuldades.

Ademais, esse estudo surge a partir de uma pesquisa qualitativa, já em fase de conclusão, com foco nas percepções de professores e estudantes universitários acerca da leitura e escrita acadêmicas, possibilitando que a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados fosse possível construir as categorias que serviram de base para esse texto. Sendo assim, o presente trabalho possui como objetivo principal compreender as principais dificuldades referentes ao letramento acadêmico apresentadas pelos estudantes de uma Instituição de Ensino Superior baiana, demonstrando o papel de uma relação professor e estudante acolhedora e afetiva para o enfrentamento de tais dificuldades.

Esse trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira delas é a presente introdução, contemplando informações gerais sobre o estudo. A segunda é o percurso metodológico, ao qual expomos brevemente a ancoragem teórico metodológica empregada, bem como o dispositivo de recolha de informações. Seguidas de duas categorias de análise. A primeira delas intitulada Dificuldades de estudantes universitários em relação ao letramento acadêmico, em que são apresentadas as principais dificuldades dos estudantes

universitários em relação à leitura e escrita acadêmicas a partir das percepções de professores e estudantes entrevistados. A segunda denominada Relação professor e estudante na universidade e seus impactos na aprendizagem do letramento acadêmico, demonstra os impactos da relação estabelecida entre professores e estudantes universitários na aprendizagem do letramento acadêmico pelos estudantes, assim como, na superação das dificuldades relativas ao mesmo pelos discentes. Na seção de conclusão, apresentamos as considerações finais revelando os principais movimentos que a pesquisa possibilitou concluir além dos resultados oriundos das narrativas dos sujeitos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que serve de base para esse estudo fundamenta-se nos princípios da pesquisa qualitativa defendida por Minayo (2008, p. 22) que considera que este tipo de pesquisa: “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Sendo assim, numa pesquisa dessa natureza o importante é a subjetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Na pesquisa qualitativa, o estudo dos sentidos sobre a experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem compreensões sobre o que são e o que fazem.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos de três professores e três estudantes uma universidade pública baiana, produzidos em um momento individual com cada sujeito, por meio do qual foi realizada uma Entrevista Narrativa (EN), a fim de que cada sujeito pudesse relatar, narrativamente, sua compreensão sobre o processo de leitura e escrita que adota na universidade, bem como suas percepções sobre tal processo. Esse dispositivo foi importante, pois evidenciou como cada sujeito, relata e reflete sobre a leitura e escrita acadêmica a partir da sua própria concepção.

Para mais, é válido destacar que a entrevista narrativa visa estimular o sujeito entrevistado a contar com maior riqueza de detalhes sobre os fatos ocorridos durante sua trajetória de vida. Assim sendo, Jovchelovitch e Bauer

(2002, p. 91) apontam que: “Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.”

Sendo assim, tais narrativas possibilitaram a aquisição de ricos registros sobre experiências vividas pelos sujeitos, propiciando uma clareza de detalhes bastante relevante. Ainda sobre esse tipo de entrevista Silva (2017, p. 55) afirma que:

A entrevista narrativa configura-se, na abordagem (auto)biográfica, como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. [...]

[...] favorece a ordenação e a sequenciação das experiências pelos sujeitos, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social [...] permite perceber como os sujeitos abordam os sentidos das trajetórias formativas pelas quais passam [...]. (SILVA, 2017, p. 55)

Desta forma, tal dispositivo nos permitiu evidenciar, quais as percepções dos docentes e discentes acerca da leitura e escrita acadêmicas, bem como, as principais dificuldades referentes ao letramento acadêmico apresentadas pelos estudantes e os impactos da relação professor e estudante na superação de tais dificuldades, bem como na aprendizagem da leitura e escritas acadêmicas pelos discentes.

O princípio de análise empregado na referida pesquisa relaciona-se com o compreensivo interpretativo, conforme preconizado por Ricoeur (1996) no qual, o processo de compreensão e de interpretação é tecido a partir do movimento de fluidez dos sentidos que emergem da própria narração, logo do próprio princípio elucidativo e de construção de sentidos que o participante produz ao usar a narrativa para construir seus pensamentos e argumentos em torno da leitura e da escrita, como também da relação professor e estudante na universidade. Portanto, neste movimento de análise, almejou-se conhecer e analisar as principais dificuldades referentes ao letramento acadêmico apresentadas pelos estudantes e numa mesma direção, compreender os impactos da relação mantida entre professores e estudantes universitários para a aprendizagem do letramento acadêmico e superação das dificuldades dos estudantes.

3. DIFICULDADES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM RELAÇÃO AO LETRAMENTO ACADÊMICO

Como é sabido, o ingresso no Ensino Superior tem sido experimentado de maneira bastante árdua pela maioria dos estudantes. Tal momento é marcado por muitos desafios e inseguranças dos mesmos. A rotina não é mais a mesma, as exigências e cobranças são intensificadas e os estudantes muitas vezes se veem perdidos. A este respeito Coulon (2017) entende que:

A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes. (COULON, 2017, p. 1.239).

Numa mesma direção, Silva e Ribeiro (2020, p. 51) enfatizam que “[...] a inserção nesse contexto é marcada por diversas situações novas e desafiadoras na vida do estudante universitário que envolvem aspectos diversos das vivências humanas.” Deste modo, nota-se que tal inserção está permeada por novidades e drásticas mudanças na relação dos estudantes com a aprendizagem, bem como até mesmo na sua própria vida.

Assim, percebe-se que os tais sujeitos acabam sendo pressionados a adequar-se a essa nova realidade em um curto espaço de tempo. De acordo com Coulon (2017), é necessário que os discentes aprendam muito rapidamente o que ele denomina como o ofício de estudante. Tal ofício diz respeito a compreender e assimilar essa nova rotina, regras e códigos da universidade. Deste modo, para dar conta desses novos desafios, segundo o autor, os estudantes devem passar por um processo de afiliação que consiste em ter fluência nesses códigos e regras intrínsecos a esse novo contexto.

Numa mesma direção, Polydoro (2000) enfatiza que ao ingressar no Ensino Superior o estudante se vê diante de variadas demandas, de uma enorme quantidade de informações, da necessidade de assimilar um grande número de papéis exigidos por esse novo contexto, em um curto período de tempo. E assim, dentre as demandas desse novo estudante inclui-se ainda a necessidade de conhecer novos espaços físicos, a assimilação de novos valores e responsabilidades, o domínio da linguagem acadêmica.

Assim, percebe-se que as dificuldades em relação à leitura e escrita dos estudantes também podem estar relacionadas a este complexo processo de

adaptação que os estudantes universitários atravessam, pois, assim como definem Silva e Oliveira (2021, p. 2): “No Ensino Superior [...] a escrita atravessa as mais variadas áreas do conhecimento e possui estreita relação com o sucesso ou fracasso dos estudantes.”. Como é sabido, a leitura também está presente de forma bastante ativa nas mais variadas atividades desenvolvidas no contexto universitário, podendo impactar também significativamente no desempenho acadêmico dos discentes.

Partindo para tais dificuldades, Mateos (2009) destaca as mais comuns referentes à leitura enfrentadas pelos estudantes universitários:

Presentan dificultades a la hora de identificar las ideas globales y de establecer relaciones entre ellas, de organizarlas y jerarquizarlas; hacen pocas inferencias y apenas elaboran las ideas a partir de sus conocimientos previos; no suelen adoptar una posición crítica frente a los textos y no tienden a reflexionar sobre su conocimiento y a revisarlo a partir de lo que leen. (MATEOS, 2009, p. 113)

Segundo o referido autor, são múltiplas as dificuldades em relação à leitura apresentadas pelos estudantes. O que infelizmente acaba por impulsioná-los a realizarem uma leitura pouco crítica e reflexiva, conduzindo-os para a realização de uma leitura apenas reprodutiva.

Diante disso, a partir das contribuições dos colaboradores deste estudo¹, foi possível conhecer e compreender as principais percepções dos estudantes universitários sobre suas dificuldades referentes à leitura e à escrita acadêmica. No que tange às dificuldades no âmbito da leitura, observa-se que os estudantes percebem que as mesmas relacionam-se à linguagem dos textos acadêmicos trabalhados na universidade, como é possível verificar nas narrativas das estudantes Liz e Ane:

Tive muita dificuldade nas leituras, alguns textos eram mais tranquilos. Mas, haviam textos que eu não conseguia entender nada e além disso tinha aquela pressão do professor de que tínhamos que ler os textos pra chegar na próxima aula e ter que contribuir de alguma forma e isso era muito pesado. Na verdade, é pesado até hoje, pois nós temos vontade de ler um texto pra entender e contribuir sim, mas tive muita dificuldade de entender, pois são textos científicos, acadêmicos de vários tipos e a gente acostumada com aqueles textos básicos da escola e quando chegamos na universidade temos esse baque. (Liz, Entrevista Narrativa, 2021)

Eu acredito que isso é porque a linguagem do texto é um pouco mais difícil do que a linguagem que a gente tinha contato antes de entrar na

universidade e também pela quantidade, é uma grande quantidade de textos solicitada de uma vez só. Então, acho que isso causa um cansaço também. Mas, acho que o que mais influencia é a linguagem. (Ane, Entrevista Narrativa, 2021)

Nas narrativas, como dito, a própria linguagem dos textos científicos difere da linguagem dos textos que as estudantes tinham contato em suas experiências anteriores à universidade, fato que, segundo as narrativas, se configura como um fator que compromete processos de aprendizagem. Além disso, percebe-se que a estudante Liz ressalta que sente vontade de compreendê-los. Entretanto, nem sempre consegue e ainda queixa que se sente pressionada pelos professores a realizar as leituras e contribuir com as discussões em sala.

Ademais, outro fator que a estudante Ane já começa a pôr em evidência são as demandas de leitura que, segundo ela, é algo que lhe causa cansaço. E observe-se que isso é algo destacado, também, pela estudante Liz, quando nos diz: “A questão da quantidade de textos também foi algo que tive muita dificuldade. [...] a questão de quantidade, nossa, eu tentei administrar minha escala, só que acabava não dando certo.” (Liz, Entrevista Narrativa, 2021). Na fala da estudante nota-se que a mesma, que hoje encontra-se no 7º semestre do curso, já na reta final de sua graduação, ainda não consegue dar conta das exigências de leituras da universidade, o que se configura como um fator preocupante, pois foi uma questão que ela nunca conseguiu resolver e foi arrastando durante toda sua trajetória na universidade. Então, a partir das narrativas nota-se que ambas as estudantes têm em suas percepções que suas dificuldades relacionam-se com as próprias demandas de leitura impostas pelos professores, às quais as estudantes demonstram considerar excessivas.

A partir do exposto emerge a reflexão sobre os impactos desses problemas apresentados pelas estudantes entrevistadas e sobre a aprendizagem da leitura acadêmica. De igual modo, emergem outros conhecimentos que são adquiridos através da leitura. Pelas narrativas, evidencia-se a possibilidade de tais impactos estarem atrelados à essa tendência dos estudantes universitários de realizarem uma leitura pelo viés da reprodução, fugindo de reflexões concretas sobre o que leem como Mateos (2009) defende ao evidenciar as dificuldades de estudantes do Ensino Superior.

No que diz respeito às dificuldades em relação à escrita dos estudantes

universitários, Castelló (2009) salienta que em geral os estudantes costumam apresentar dificuldades como o desconhecimento das características estruturais e funcionais dos textos acadêmicos, bem como quais as melhores estratégias que deveriam por em prática diante das demandas de escrita:

Así, desconocen las diferencias entre un ensayo y un comentario personal o entre una revisión bibliográfica y una síntesis. [...] es frecuente que no sepan cómo gestionar las citas y, más allá de cuestiones formales, desconocen las diversas funciones que cumplen en el texto o la forma de utilizarlas de manera personal. [...] Tampoco dominan los recursos lingüísticos que ayudan a presentar el propio punto de vista en un texto académico sin que resulte coloquial (como por ejemplo, el uso de impersonales, verbos en primera persona o frases nominales. [...] Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura. (CASTELLÓ, 2009, p. 126)

Deste modo, compreende-se que segundo Castelló (2009) os estudantes universitários costumam apresentar inúmeras dificuldades referentes à escrita acadêmica. Algo também evidenciado pelos colaboradores deste estudo, pois segundo os estudantes há com frequência dificuldades referentes aos gêneros textuais cobrados na universidade, que de acordo com o que se lê nas narrativas, divergem bastante dos textos que os estudantes produziam no âmbito escolar. Há problemas também em relação à formatação dos trabalhos acadêmicos, pois muitos evidenciam dificuldades referentes às normas técnicas, assim como evidenciam as estudantes Liz, Ane e Hanna:

Normas ABNT, nossa, não sei, sabe? É o básico, porém não tivemos esse básico. Aí os professores falam, estudem em casa. Mas como? Se nós temos um monte de textos para dar conta, temos um monte de atividades para fazer. Aí fica complicado e minha maior dificuldade com relação à escrita e produção textual é realmente a formatação. [...] O que me pega mais é a questão das referências. Não aprendi, real. Tenho muita dificuldade. Teve semestre de ficar sem dormir, sem conseguir produzir nada. Eu creio assim, que se tivesse mais suporte de todos os professores ou da maioria eu estaria bem melhor da minha leitura e escrita e eu não teria tantas dificuldades. (Liz, Entrevista Narrativa, 2021)

No início também tive uma dificuldade com a escrita, por que quando eu estava na escola não foi ensinado tipo de fichamento, tipo de resumo e quando a gente entra na universidade tem tudo isso né? Às vezes a professora pede um resumo específico, pede um fichamento específico

e às vezes a gente não sabe como fazer. Também tive um pouco de dificuldade com as normas da ABNT, as referências também que na escola não foi ensinado. (Ane, Entrevista Narrativa, 2021)

Em relação à escrita, minha dificuldade não era nem na escrita em si, mas em relação ao tipo de texto que o professor pedia. Por exemplo, teve uma vez que o professor pediu logo de cara um fichamento e a gente nunca tinha feito um fichamento, nunca tinha tido uma experiência com esse tipo de texto e quebramos a cabeça pra fazer. Lembro que fizemos, mas não fizemos do jeito que era pra fazer, de acordo com o que o professor queria [...]. Então minhas dificuldades iniciais eram justamente em relação a esses textos que na escola não tinha acesso. (Hana, Entrevista Narrativa, 2021).

Assim nota-se que apesar de tratar-se de estudantes de cursos diferentes e em momentos igualmente diferentes de sua graduação, todas evidenciam dificuldades muito semelhantes em relação à escrita acadêmica. As discentes afirmam, enfaticamente, que não conheciam os gêneros textuais trabalhados na universidade, como também desconheciam as regras inerentes à sua produção. O que provoca muita angústia nas estudantes. Ademais, as narrativas apontam para um problema do ensino de produção textual, que na universidade não é tomado como elemento norteador para que o estudante produza o texto obedecendo às regras do gênero solicitado. Em verdade, parte-se do pressuposto de que o fichamento é algo, metodologicamente, conhecido pelos estudantes, não sendo necessário o ensino do mesmo. E isso tem um impacto na qualidade da produção que os estudantes desenvolvem, sem falar nas angústias sentidas por ter que fazer algo que não conhece e que o professor não ensinou.

Acerca disso, Castelló (2009) nos diz que muitas dessas dificuldades relacionadas à escrita dizem respeito ao fato de que as demandas de escrita anteriores à universidade possuíam alguns objetivos diferentes e, assim, exigiam dos alunos escritas diferentes e que os mesmos mobilizassem outros mecanismos para atenderem a tais demandas.

Ainda a este respeito, Geraldi (2011) nos diz que as produções textuais escolares em sua maioria restringem-se às redações, solicitadas pelos professores para que os estudantes demonstrem o aprendido: “Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse.” (Geraldi, 2011, p. 123). Sendo assim, é perceptível que a produção textual desenvolvida neste contexto, configura-se com uma escrita com uma tendência

reprodutiva e intencionalidade mais restrita e específica. Divergindo, desta forma, das demandas da universidade.

Tendo ciência disso, o que se percebe a partir das narrativas, é que muitas vezes a produção desses textos foi solicitada sem nenhuma orientação prévia, o que demonstra que no ideário de muitos docentes universitários, os estudantes do Ensino Superior já ingressam na universidade com um total domínio desses gêneros textuais, ainda que as narrativas nos provem o contrário, pois o que se observa é que tais estudantes não tiveram contato com os mesmos em suas práticas de escrita anteriores à universidade, necessitando, portanto, de um ensino por parte dos docentes universitários.

Ademais, resgatando o que diz a estudante Liz, percebe-se que ela também considera as demandas de escrita exaustivas e um fator ainda mais preocupante é que a mesma, que já está na reta final de sua graduação ainda afirma que não conseguiu aprender como referenciar corretamente um texto científico, nos fazendo refletir sobre como essas dificuldades apresentadas pelos estudantes tem sido geridas durante seu processo de formação.

A partir das narrativas dos docentes entrevistados conseguimos verificar que eles identificam várias dificuldades referentes à escrita em seus alunos. Dentre as quais, conseguimos destacar:

Mas geralmente percebo dificuldades em relação a aspectos gramaticais, e gramaticais assim, desde aspectos que vão desde à acentuação, pontuação, à questões voltadas para coesão e coerência, por exemplo, até iniciar com uma ideia, uma concepção do que estamos pedindo. [...] Então, assim no decorrer do texto vamos encontrando recortes, sem uma articulação entre as ideias. (Mary⁴, Entrevista Narrativa, 2021)

Textos exageradamente curtos, textos sem costura. O que chamo de um texto sem costura é um parágrafo sem diálogo com o parágrafo anterior. Então, eles têm uma dificuldade na produção de sínteses e de totalidades. (João⁵, Entrevista Narrativa, 2021)

O que me chama bastante a atenção é que em muitos casos não há uma sequência lógica das ideias. E também além desses aspectos de não ter uma coerência textual, me chama a atenção a questão gramatical, questões relativas à coesão né? Então, conectivos inadequados, concordância verbal de regência, pontuação também, que comprometem o aspecto do texto, o sentido do texto. (Paula⁶, Entrevista Narrativa, 2021)

De acordo com as narrativas, infere-se que os docentes demonstram perceber algumas dificuldades relacionadas à escrita acadêmica evidenciadas

pelos estudantes. A partir de suas falas observa-se que eles verificam problemas relacionados à coerência e coesão textual, aspectos gramaticais e dificuldades de sintetizar ideias. Nessa perspectiva, há uma centralidade reflexiva que se ancora nos problemas de linguagem, de estrutura gramatical evidenciada nas dificuldades dos estudantes. Ademais, a docente Mary nos revela que apesar de considerar as dificuldades dos estudantes são bastante preocupantes, consegue perceber alguns avanços dos mesmos no decorrer curso de graduação: “Uma das questões que observo bastante é que nos últimos semestres vai havendo uma maturidade. Percebo os avanços em relação à escrita e também a leitura.” (Mary, Entrevista Narrativa, 2021). Mas, de modo geral, o que se verifica é que as percepções acerca de tais dificuldades apresentadas pelos professores divergem das expressas nas narrativas dos estudantes. Demonstrando um descompasso entre o que os estudantes apresentam como suas principais angústias referentes à escrita acadêmica e o que os docentes conseguem de fato evidenciar.

No que tange às percepções dos docentes sobre as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes, os docentes explicam que os alunos costumam apresentar uma leitura muitas vezes fragmentada como afirma o docente João: “[...] o que eu diria como problema pedagógico a ser enfrentado é que é uma geração de leitores de fragmentos.” (João, Entrevista Narrativa, 2021). Segundo o docente, os estudantes até leem com frequência. No entanto, suas leituras costumam ser de apenas fragmentos dos textos. Ademais, segundo as narrativas percebemos que segundo os docentes, os estudantes costumam apresentar bastante resistência diante da leitura dos textos acadêmicos como afirma a docente Paula:

O que a gente percebe é o seguinte: a falta de ler do aluno. Existem resistências, existem reclamações, principalmente com textos teóricos e como estamos na academia a gente não vai ler só a leitura prazerosa. Existem teóricos que são mais complexos, mas são necessários. (Paula, Entrevista Narrativa, 2021).

Deste modo, pode-se compreender que no que tange às dificuldades de leitura vivenciadas pelos estudantes, os docentes não demonstram ter percepções muito claras. Sendo que ao falarem sobre as mesmas, acabam apresentando tais dificuldades como resultantes dos hábitos de leitura dos próprios estudantes, evidenciando desconhecer as dificuldades que os estudantes expressam em suas narrativas. Sendo portanto, o mesmo descom-

passo existente em relação às percepções sobre a escrita. Tal realidade pode estar relacionada ao que Mateos (2009) enfatiza, pois, segundo o autor:

[...] en el ámbito universitario, es muy frecuente que los profesores “acusen” a la Educación Secundaria de no haber cumplido su función y atribuyan las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para leer los textos académicos a que carecen de ese procedimiento elemental y generalizable que deberían haber adquirido en los niveles educativos anteriores. (MATEOS, 2009, p. 111).

Nessa lógica, de acordo como o autor, fica visível que muitos docentes enxergam a aprendizagem da leitura como uma aprendizagem geral, como regras e exigências aplicáveis em todos os níveis de ensino. Regras estas, que já deveriam ter sido assimiladas pelos estudantes antes do ingresso dos mesmos na Universidade. Mateos (2009) ainda nos diz que isso decorre do fato da leitura ser vista tradicionalmente como um processo que pode ser aplicado universalmente para aquisição de conhecimentos em qualquer âmbito ou contexto. Todavia, como se pode evidenciar através das narrativas dos estudantes, a realidade se mostra divergente dessa concepção, pois, o que se percebe é que a maioria dos estudantes que adentram no Ensino Superior não se sentem preparados ou até mesmo desconhecem essa leitura trabalhada neste contexto. E apesar dos docentes não culpabilizarem diretamente a Educação Básica em suas falas, a ausência de uma percepção clara sobre as dificuldades de leitura dos estudantes demonstra que de fato eles podem compactuar com tal entendimento.

Tendo em vista os aspectos apresentados, compreende-se que as dificuldades em relação à escrita e à leitura acadêmica, experimentadas pelos estudantes universitários, são diversas. E estas, variam desde dificuldades relacionadas à sua não familiaridade com os gêneros textuais trabalhados na universidade, passando por dificuldades referentes ao desconhecimento das normas técnicas para as produções textuais, a problemas de coerência e coesão textuais, gramaticais e ainda a dificuldades de sintetizar ideias em suas escritas. A problemática, portanto, perpassa pelas dificuldades na compreensão da linguagem dos textos científicos lidos, a dificuldades também de dar conta das demandas de leitura exigidas na universidade, impulsionando a realização de leituras de forma fragmentada pelos estudantes, levando-os a evitarem realizar algumas leituras. Além disso, foi possível verificar que há um desajuste entre as dificuldades expressas pelos discentes entrevistados e as presentes nas percepções

dos docentes. O que nos leva a perceber como tem sido tecida essa relação entre professores e estudantes no âmbito universitário.

4. RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DO LETRAMENTO ACADÊMICO

É relevante destacar que relação professor e estudante em sala de aula historicamente tem sido tecida de forma bastante conflituosa. Seja no âmbito escolar ou no universitário, conflitos entre tais sujeitos emergem trazendo impactos também para as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Ademais segundo Santos e Soares (2011) nas últimas décadas fatores como o aumento das desigualdades sociais somados ao avanço das novas tecnologias que exigem cada vez mais que os docentes busquem aperfeiçoamento das suas práticas educativas têm tornado essa relação ainda mais complexa.

Tais fatores aliados ao autoritarismo docente, que em muitos casos também permeia tal relação, acabam ocasionando ainda mais tensões no ambiente educativo. Neste sentido, Santos e Soares (2011, p. 358) apontam que diversos estudos demonstram que: “[...] relações professor-estudantes hierarquizadas, distantes, autoritárias concorrem para o desinteresse, para a falta de investimento e de confiança do estudante na explicitação e superação de dúvidas, o que compromete a aprendizagem.”. Numa mesma direção, Ribeiro (2010) também afirma que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes são produzidas em sala de aula, na interação pedagógica e são resultado de um não ajustamento entre tais estudantes e seus docentes. Diante disso, fica nítido que relações entre professores e estudantes autoritárias comprometem a aprendizagem dos discentes.

Em contrapartida, relações entre professores e estudantes construídas dialogicamente podem contribuir significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas para tais sujeitos. Neste sentido, alguns estudiosos como Ribeiro (2010) e Mateos (2009) trazem à baila os seguintes fatos: “As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares a aos professores que as ministram.” (RIBEIRO, 2010, p. 404). Já segundo Mateos (2009),

Mediante la reflexión conjunta, profesor y alumnos pueden explicitar negociar y llegar a compartir los objetivos de la actividad, el plano de acción a seguir, los criterios de evaluación, los logros y las dificultades, así como los medios para superarlas. (MATEOS, 2009, p. 119).

Assim, fica nítido que uma relação professor e estudante, que seja de fato dialógica, que promova o respeito mútuo entre esses sujeitos, é indispensável no processo de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Todavia, há que se destacar que no processo de estabelecimento dessa relação, o docente atua como um importante agente, pois, assim como enfatizam Santos e Soares (2011), “Tal transição precisa ser liderada pelos professores, por meio de um processo de mediação de aprendizagens significativas [...]”. (SANTOS e SOARES, 2011, p. 356). Ademais, tais autores consideram que:

A interação professor-aluno, saudável, complementar, dialógica, só é possível se o professor investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma. (SANTOS E SOARES, 2011, p. 360-361)

Deste modo, é perceptível que os docentes possuem essa notável responsabilidade no forjamento deste tipo de relação. Para mais, Masetto (2003, p. 29) destaca que tal mudança ocorre a partir de uma: “[...] transformação do cenário do ensino, em que professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e o professor e o aluno tonam-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo.” Ou seja, para que uma relação dialógica se construa é necessário que haja um deslocamento do docente, que passe a se colocar como um ser que também aprende enquanto ensina, contribuindo para que ambos os sujeitos sintam-se importantes no desenvolvimento da prática educativa.

As narrativas possibilitam perceber como tem sido engendrada essa relação na universidade e os impactos da mesma sobre a aprendizagem do letramento acadêmico pelos discentes. Sendo assim, foi possível identificar que os estudantes percebiam que havia diferenças nas relações estabelecidas com seus docentes. Deste modo, havia docentes com quem mantiveram durante sua trajetória formativa uma relação mais dialógica e acolhedora. No en-

tanto, existiam outros com os quais mantiveram uma relação mais distante. Como é possível verificar nas narrativas da estudante Liz:

Tive um professor que me ajudou bastante. Ele sempre dava conselhos pra a gente, dava dicas, não só focando nos assuntos específicos da sua disciplina, mas como um professor amigo, que dava conselhos pra a gente evoluir. [...] Então, pra mim ele foi um professor maravilhoso. Tive outra professora também que foi maravilhosa, pois a forma dela acolher a gente. A forma que acolheu a turma foi bem tranquila. Então, eu me sentia à vontade em chegar pra ela e falar sobre minhas dificuldades e às vezes antes da gente chegar pra falar, ela já tinha aquela compreensão. Já percebia e tentava nos ajudar. (Liz, Entrevista Narrativa, 2021)

Já com a outra professora não tinha como manter uma comunicação, pois ela quase não aparecia nas aulas e quando aparecia não queria ouvir a gente e aí foi criando aquela relação bem desgastante. Praticamente não houve comunicação. Quando um lado fala e o outro não ouve é difícil. (Liz, Entrevista Narrativa, 2021).

Assim, diante das falas da estudante foi possível verificar que a relação que estabelecia com seus docentes variava bastante em decorrência da própria postura dos mesmos. E que ela sentia-se acolhida e mais à vontade para externar suas dificuldades referentes à leitura e à escrita quando os docentes estavam dispostos a ouvi-la e ajudá-la. Em contraste a isso, quando a docente não estava aberta para um diálogo com os estudantes nota-se que há um desgaste na relação estabelecida o que em nada ajuda na superação das dificuldades dos discentes. Ademais, a estudante ainda enfatiza sua angústia ao perceber que essa abertura ao diálogo fazia parte das práticas de uma minoria dos docentes e que em muitos casos o discurso de tais sujeitos era desconexo de suas práticas:

Então, assim quando falo de professores, são específicos, são bem poucos que escutam a gente, que se preocupam em ajudar. E aí, isso é algo que marca o aluno sabe? Na trajetória, pra mim, tem me marcado bastante. Eu vejo que muitos professores falam em serem humanos, porém, na sua prática bem poucos realmente fazem o que falam. Então, eu nem sei a palavra correta pra usar, mas é bem estranho por que as falas deles pouco têm a ver com suas práticas. E quando a gente vê um professor que se preocupa, que é humano, por que pra mim a palavra é essa humano, é tudo diferente, tudo melhor, a gente se sente acolhida. Quando o professor é humano a gente cria uma amizade, um compa-

nheirismo. Eu acredito que em qualquer espaço da universidade deveria existir essa relação professor- aluno – acolhimento. (Liz, Entrevista Narrativa, 2021)

Em sua narrativa a estudante demonstra toda a sua frustração ao perceber que muitos docentes possuem práticas que destoam do próprio discurso. Ao passo que revela o quão o acolhimento torna-se significativo para ela, demonstrando que o considera indispensável para a relação professor e estudante na universidade. Ainda que a mesma perceba que esse acolhimento e escutas provenham apenas de apenas uma pequena parcela de docentes.

Numa mesma direção, percebeu-se que docente Mary também considera o acolhimento como um fator essencial para a relação professor e estudante e tem total ciência de que as atitudes dos professores são fatores que implicam diretamente nos processos de aprendizagem dos sujeitos, bem como na superação de possíveis dificuldades emergentes:

Desde que ingressei na universidade, uma das questões que me chama bastante à atenção é que a maneira como a gente trata esses estudantes, a maneira como a gente lida com eles, como a gente acolhe esses estudantes, pode ser uma alternativa também para esses estudantes se abrirem e já trazerem pra a gente as dificuldades, antes mesmo de a gente identificar isso através de uma avaliação, de uma atividade escrita que a gente solicite. Percebo que quando a gente estabelece um vínculo, os estudantes chegam até a gente antes mesmo de identificarmos qualquer tipo de dificuldade. Então, queria ressaltar a importância do professor no processo de aprendizagem dos estudantes né. Como mediador desse processo. [...] Uma das coisas que tento presar, é me reportar de que também já fui estudante, de que já vivi essas questões. [...] Por que na verdade a visão que tenho de aprendizagem é essa processual mesmo. Então assim, acredito em boas intervenções e boas mediações. (Mary, Entrevista Narrativa, 2021).

Em sua narrativa, a docente demonstra uma sensibilidade e empatia para com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, chegando a rememorar suas experiências enquanto estudante compreendendo os desafios vivenciados. Ademais, ela parece ter uma percepção bastante clara acerca da importância do estabelecimento de uma relação dialógica com seus alunos no enfrentamento das dificuldades referentes à leitura e à escrita acadêmicas vivenciadas por estes.

Além disso, a docente reconhece a relevância do papel do professor enquanto mediador dos processos de aprendizagem dos estudantes e a necessidade do estabelecimento de um vínculo com tais discentes, o que nos remete a um aspecto bastante relevante para relações estabelecidas entre os sujeitos, sobretudo nos ambientes educacionais, que é a afetividade. A afetividade, segundo alguns estudiosos, entre eles Ribeiro (2010), vem sendo bastante negligenciada nos ambientes educativos. E ainda de acordo com a autora, há diversos significados atribuídos ao termo afetividade, que variam a depender da perspectiva empregada. Sendo assim, esta pode relacionar-se a: “[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções.” (RIBEIRO, 2010, p. 403). Deste modo, a mesma relaciona-se com diversos fatores que são basilares para a vida dos sujeitos, bem como sua formação acadêmica.

Para mais, Ribeiro (2010, p. 404) salienta que a afetividade é: “[...] fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação.”. Em vista disso, compreende-se que a afetividade atua também de maneira decisiva na construção de conhecimentos relativos à leitura e à escrita na universidade, sendo ela, indispensável para o enfrentamento dos desafios referentes ao letramento acadêmico, vivenciados pelos discentes. Além disso, de acordo com Pereira; Ribeiro; Oliveira (2020):

Através da afetividade, acompanhada de amizade respeitosa, alunos e professores encontram um ambiente acolhedor, os discentes recebem as aulas em segurança e os professores ministram suas aulas com maior tranquilidade, sem confrontos desnecessários. (PEREIRA; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2020, p. 509).

Deste modo, compreende-se que a afetividade além de favorecer a aprendizagem do letramento acadêmico pelos estudantes, contribui para o trabalho docente, à medida em que, propicia um clima de maior harmonia em sala de aula, diminuindo a incidência de conflitos.

Ademais, apesar de se considerar toda a relevância do papel essencial do docente na construção de uma relação professor e estudante dialógica, afetiva, embasada no respeito mútuo, o discente também possui uma parcela de responsabilidade neste processo, visto que, o forjamento desse tipo de

relação, bem como o enfrentamento às dificuldades de leitura e escrita destes sujeitos exige um empenho de ambos, professores e alunos, pois, como Masetto (2003) aponta:

Não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Alias, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles [...] Incentivar essa participação resulta em motivação e interesse do aluno pela matéria, bem como dinamização nas relações entre professor e aluno facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a ser considerado o sujeito do processo. (MASETTO, 2003, p. 28).

Posto isso, fica nítida a necessidade de que os estudantes estejam dispostos e abertos para a construção dessa relação com seus docentes, bem como, para o desenvolvimento de novas aprendizagens referentes à leitura e a escrita, visto que, de nada adianta os docentes investirem nesse processo, se os discentes não compactuarem com o mesmo ideal. Em contrapartida a isso, cabe ao professor o papel de ser incentivador dos estudantes, para que estes possam participar de tal processo, de buscar uma relação dialógica com os professores, bem como a realizar a superação de suas dificuldades. E somente desta forma, será possível enfrentar, de fato, todos os desafios relacionados à escrita e a leitura no âmbito universitário.

CONCLUSÃO

Levando-se em conta o que foi apresentado no decorrer desse texto, foi possível compreender que no que tange às dificuldades referentes à leitura e escrita apresentadas pelos estudantes, sobressaem-se nas narrativas o fato de haver por parte dos estudantes uma não clareza sobre os gêneros textuais trabalhados na universidade, em contraste com as percepções dos professores que apresentam como principais dificuldades dos estudantes questões gramaticais. Para os estudantes, o desconhecimento das especificidades da leitura e escrita acadêmicas lhes provoca muita angústia e inquietação que de algum modo, parecem provocar-lhes um bloqueio em seus processos de aprendizagens.

No entanto, evidencia-se também em suas falas que não há uma preocupação da maioria dos professores para com o desenvolvimento do ensi-

no dessa metodologia inerente à escrita e à leitura acadêmicas, havendo em muitos casos, até uma culpabilização dos estudantes por suas dificuldades com a justificativa de que as mesmas são decorrentes da pouca leitura que estes realizam. Os resultados sugerem que as percepções a respeito das dificuldades de leitura e da escrita apresentam-se distintas para professores e estudantes.

No tocante à relação mantida entre docentes e discentes universitários foi possível perceber que tanto para docentes quanto discentes a manutenção de uma relação professor e estudante de natureza dialógica, afetiva e acolhedora é essencial para a superação das dificuldades referentes ao letramento acadêmico pelos estudantes. No entanto, verificou-se também que a manutenção de tal relação de acordo com os discentes ocorre apenas com uma pequena parcela dos docentes. Tal situação configura-se como uma questão extremamente preocupante, visto que, isso implica diretamente na aprendizagem dos discentes.

Todavia, há que se destacar que não se pode atribuir total responsabilidade por tal realidade apenas aos docentes, pois, o forjamento dessa relação dialógica e afetiva exige o empenho de ambos os sujeitos partícipes desse processo. Logo, não se pode responsabilizar apenas um dos lados pelo fracasso ou sucesso nas relações estabelecidas entre professores e estudantes na universidade.

REFERÊNCIAS

- CASTELLÓ, M. **Aprender a escribir textos académicos: copistas, escribas, compiladores o escritores?** In: POZO, J. I. et. al. **Psicología del aprendizaje universitario: la formación em competencias.** Madrid. EDICIONES MORATA. 2009. Cap. 7.
- COULON, A. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária.** São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 43. n. 4. p. 1239-1250. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.
- GERALDI, J. W. (org.) et al. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ed. Ática. 2011.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa.** In BAUER, Martin W. et al. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES. 2002.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Sumus, 2003.
- MATEOS, M. **Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva.** In: POZO, J. I. et. al. **Psicología del aprendizaje universitario: la formación em competencias.** Madrid. EDICIONES MORATA. 2009. Cap. 6.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21^a ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 179 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. Campinas: estudos de psicologia. 27(3), p. 403- 412. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20/01/2020.

RIBEIRO, M. L. et. al. **Representações de estudantes e professores na universidade sobre afetividade**. Educar mais. Rio Grande do sul. v. 4. n^o 3. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1894>. Acesso em: 18/07/2021.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SANTOS, C. P. dos; SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade**: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ. São Paulo. v. 22. n. 49. p. 353-370. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acesso em: 04/01/2021.

SILVA, F. O. Formação docente no PIBID: **Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC –Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, A. S. S. RIBEIRO, M. L. **Engajamento estudantil na educação superior**. Pesquiseduca. Santos. SP. V. 12. n. 26. p. 50-63. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/904>. Acesso em: 16 /07/2021.

SILVA, F. O. OLIVEIRA, A. S. **Ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade**: o que narram os professores e estudantes? Dialogia, São Paulo, n. 37, p. 1-13. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19451>. Acesso em: 18/07/2021.

Nota

¹ Em consonância com o Comitê de Ética que aprovou a referida pesquisa, utilizamos a adoção de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Os respectivos nomes fictícios foram: Liz (Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia); Mary (Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia); Hana (Estudante do curso de Licenciatura em História); João (Professor do curso de Licenciatura em História); Ane (Estudante do curso de Letras Vernáculas) e Paula (Professora do curso de Letras Vernáculas).

10 *A Criação dos Nomes dos Personagens em Histórias Inventadas: A Atividade Metalinguística Relacionada às Rasuras Orais em uma Situação de Escrita Colaborativa*

Dayane Rocha de Oliveira

 Orcid: 0000-0001-5358-7077

 Doutoranda em Linguística na linha Linguística Aplicada e processos-textual enunciativos - UFAL, Mestre em Linguística, linha Linguística Aplicada e processos-textual enunciativos – UFAL. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto de Educação e Pesquisa Paulo Freire- Faculdade Santa Helena e graduada em Letras -Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL.

 dayoliveira92@hotmail.com

Eduardo Calil

 Orcid: 0000-0002-8696-3697

 Doutor em Psicolinguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNI-CAMP, 1995) e Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas. Atualmente, lidera o Grupo de Pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C), dirige o Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e é pesquisador do CNPq (nível 1D).

 calil@cedu.ufal.br

Maria Auxiliadora da Silva

 Orcid: 0000-0002-7343-2192

 Graduada em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (2006). Especialista em Planejamento do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008). Mestra em LETRAS/Linguística pela UPE/Garanhuns. É Assistente de Gestão da Escola de Referência em Ensino Médio Eloy Malta de Alencar e Formadora de Língua portuguesa da Secretaria Municipal de Educação.

 sily.cj@hotmail.com

CREATING CHARACTER NAMES IN MADE-UP STORIES: THE METALINGUISTIC ACTIVITY RELATED TO ORAL ERASURES IN A COLLABORATIVE WRITING SITUATION

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a criação dos nomes das personagens em uma história inventada por uma díade de alunos do 2º ano do ensino fundamental, em Portugal, considerando a atividade metalinguística e as rasuras orais em uma situação de escrita colaborativa. Embasados pelo campo da Genética Textual, através de uma abordagem linguístico-enunciativa, buscaremos identificar quais atividades metalinguísticas estão presentes nas escolhas da díade na construção dos nomes das personagens, relacionando-as às rasuras orais, se elas são comentadas de forma simples ou desdobradas, bem como em quais categorias esses nomes se encaixam. Neste estudo, compreendemos que muitas reflexões dos alunos para a escolha dos nomes vêm das relações intertextuais, visto que verificamos que a construção desses nomes parte, em sua maioria, do ambiente cultural das crianças, principalmente da TV, das histórias bíblicas, das tragédias gregas e de histórias lidas na sala de aula e em casa, bem como dos referências de parentesco vivenciados pelos alunos. Identificamos também como as ideias surgem nessas construções no texto em colaboração, além de observar como os estudantes tentam seguir à risca as orientações da professora. Ademais, concluímos que o modelo colaborativo possibilita interações mais eficientes dos estudantes, no que tange ao desenvolvimento metalinguístico.

Palavras-chave: Escrita colaborativa, Rasura oral, Atividade Metalinguística.

ABSTRACT

This work goals to analyze the creation of the characters names in story invented by a dyad of 2nd year elementary school students in Portugal, considering the metalinguistic activity and oral erasures in a collaborative writing situation. Based on the field of Textual Genetics, through a linguistic-enunciative approach, we will seek to identify which metalinguistic activities are present in the dyad's choices in the construction of characters names, relating them to oral erasures, whether they are commented on in a simple or unfolded way, as well as which categories these names fall into. In this study, we understand that many student's reflections on the choice of names come from intertextual relations, since we found that the construction of these names starts, generally, from the children's cultural environment, especially from TV, biblical stories, from Greek tragedies and stories read in the classroom and at home, as well as the kinship references experienced by the students. We also identified how ideas arise in these constructions in the collaborative text, in addition to observing how students seek to follow the teacher's guidelines to the letter. Furthermore, we conclude that the collaborative model enables more efficient interactions among students, with regard to metalinguistic development.

Keywords: Collaborative Writing, Oral Erasure, Metalinguistic Activity.

1. INTRODUÇÃO

Desenvolver a competência escrita nos alunos é uma das tarefas da escola, uma vez que o ato de escrever é base para um bom desenvolvimento social, pessoal e profissional de qualquer pessoa. Sobre isso, é notável a grande contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua Portuguesa na produção textual na escola, pois há neles uma recomendação de que os textos sejam considerados em um contexto social, assim, os gêneros textuais devem ter ênfase, sobretudo, na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como cartazes, jornais, livros etc. Com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) as habilidades de escrita são fortalecidas na integração aos campos de atuação, posto que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Desse modo, o contexto de produção textual continua fundamental para o trabalho com a escrita.

Nos anos iniciais é muito comum a criação de histórias pelos alunos, entretanto, investigações acerca da origem da criatividade na elaboração dessas histórias são ainda pouco exploradas pelos pesquisadores, sobretudo quando o objeto de análise é compreender como se dá o processo de escritura na construção dos nomes dos personagens.

Nesta perspectiva, a partir deste trabalho, pretendemos analisar a gênese textual na construção dos nomes dos personagens em uma história inventada por uma díade de alunos recém-alfabetizados, do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola de Portugal, a partir de uma situação de escrita colaborativa na sala de aula para criação de um único texto. Para isso, buscaremos compreender como surgem os nomes sugeridos pelos alunos através do texto dialogal produzido pela díade, com ênfase em suas decisões para a construção desses nomes.

Focaremos na análise de um processo (transcrição do diálogo e produto final) de uma produção textual de escreventes novatos, que ainda estão aprendendo as normas da língua e as fazem conforme o seu entendimento, por isso brincam com a linguagem na construção de seus textos e na elaboração dos nomes das personagens, muitas vezes fazendo o uso de relações associativas, como mostrou Calil (2021), via Saussure (1995), elaborando jogos de palavras, tentando, a todo momento, seguir as regras do jogo, mas, muitas vezes, de forma inconsciente; que pode ser investigado através dos comentários feitos entre a díade em uma situação de escrita colaborativa.

Refletir oralmente em propostas de produção textual a dois requer um nível de consciência acerca dos objetos textuais relacionados à tarefa que

lhes será proposta, os quais surgem como problemas durante a criação de narrativas. Assim, nossa hipótese é que as justificativas para a escolha da nomenclatura dos personagens podem nos oferecer pistas sobre a atividade metalinguística dos alunos no manuscrito em curso. Desse modo, seria possível observar as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da criação do texto, com isso, professores compreenderiam esses reais problemas e pesquisadores poderiam investigar os fenômenos relevantes para o aprendizado da língua escrita e dos caminhos necessários para que o sujeito se torne um produtor de texto.

Investigaremos a seguinte questão: quais as justificativas e os referenciais para a tomada de decisão dos alunos na escolha dos nomes das personagens? Para esse objetivo observaremos as atividades metalinguísticas proferidas pela diáde a partir da construção das personagens, buscando também responder às perguntas: Como os alunos usam a metalinguagem para justificar os retornos sobre o escrito? De que forma esses alunos conseguem resolver os problemas relacionados a esse elemento textual? Quais categorias, segundo Freitas (2012), são mais utilizadas na construção dos nomes dados aos personagens?

Para responder às questões, será preciso analisar as rasuras orais, fenômeno co-enunciativo identificado a partir do diálogo estabelecido pelos alunos em uma situação de escrita a dois e sua relação com o manuscrito em curso durante as pesquisas de Calil (2017). Esse diálogo, segundo o pesquisador, fornece acesso ao que os alunos pensam acerca do texto em curso, isto é, reflete sobre o que eles irão escrever ou sobre o que já está escrito no texto, revelando, desse modo, pontos de tensão no fluxo dialogal, o que indica, por sua vez, operações metalinguísticas, as quais foram nomeadas “rasuras orais”. Por meio dessas rasuras orais, conforme aborda Calil (2017), podemos saber o que ocorreu entre os escreventes no exato momento em que um elemento gráfico ou linguístico foi ou não inscrito no papel, o que evidencia a gênese textual e os caminhos percorridos durante o processo de criação.

Tomaremos como base as rasuras orais comentadas (ROC - aquelas que Calil (2017) define como a relação do reconhecimento de um objeto textual - os elementos linguísticos, textuais, gráficos ou espaciais - por um dos locutores, juntamente com os comentários relacionados a ele) para investigar o processo criativo dos nomes dos personagens.

Investigando as ROC, segundo Calil (2017), poderemos ter indicações dos níveis de produtividade da interação entre os alunos da diáde, além de ob-

termos um mapeamento da gênese e da criação textual, o que pode ser um medidor confiável para avaliar a qualidade interativa dessas atividades colaborativas, bem como sobre os conhecimentos linguísticos e as propriedades textuais distintos em cada aluno.

2. A GENÉTICA TEXTUAL NA PRODUÇÃO ESCOLAR

Faz-se Crítica Genética (CG) quando se analisa um documento autógrafo para compreender, no movimento da escritura, os mecanismos da produção; quando se investiga os caminhos percorridos pelo escritor e se verifica o processo que precedeu ao nascimento da obra e também quando se elaboram conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar, cientificamente, o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam.

Como decorrência da expansão da CG, Doquet (2003) propõe a substituição do nome “Crítica Genética” para “Genética Textual”, uma vez que o termo “Crítica” aparece sempre muito relacionado à “coisa literária” e não abrange, certamente, o conjunto das pesquisas preocupadas com o processo de produção.

Para Grésillon (1991), este novo campo tem como objetivo a descrição e a exploração dos mecanismos de escritura, confronta o que o texto foi com o que poderia ter sido, contribuindo, assim, para relativizar a noção de texto fechado, concluído e para dessacralizar a própria noção de Texto (GRÉSILLON, 1991, p.7-8), de modo que é necessário confrontar a obra de todas as maneiras possíveis, levando em consideração o seu processo de escrita (o escrever, o apagar, o rasurar, o reler, o acrescentar etc.), ou seja, o que antecede e procede a sua escritura.

Ainda de acordo com Grésillon, o manuscrito

porta os traços de um ato, de uma enunciação em marcha, de uma criação que está sendo feita, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos, seus impulsos frenéticos e suas retomadas, seus recomeços e suas hesitações, seus excessos e suas faltas, seus gastos e suas perdas (GRÉSILLON, 2007, p. 52).

A genética textual se interessa em compreender a complexidade do processo de escritura, isso nos permite depreender acerca da aprendizagem da

escrita de alunos. Nesse sentido, a busca do entendimento acerca da genética da escrita deve ocupar o mesmo patamar. Assim, o ato de escrever requer necessariamente o uso de rasuras, a tal ponto que Barthes, em um seminário na Rapp Square (1976), pronunciou: “La litterature c’est la rature”. A esse propósito, Biasi comenta:

A obra literária escrita no primeiro rascunho sem a menor correção é provavelmente uma ficção, uma fábula que só tem credibilidade a partir do cruzamento entre uma certa ideia histórica de heroísmo intelectual [...] e a existência de textos publicados ou completos cujos rascunhos e arquivos preparatórios desapareceram completamente (BIASI, 1996, p. 01).

Se escrever parece ser indissociável do ato de rasurar, nossa pesquisa tem como base os manuscritos dos alunos, na concepção dos textos em curso, a fim de discorrer sobre alguns aspectos considerados imprescindíveis no ensino de língua portuguesa, bem como o diálogo existente na construção dos personagens durante a escritura textual, com a sua relevância dentro do processo metalinguístico.

3. ATIVIDADE METALINGUÍSTICA E ESCRITA COLABORATIVA

Diversos estudos já trabalharam sobre a importância da atividade metalinguística em tarefas de escrita, como apresenta Camps et al. (2000), assim como os propostos por Camps, 1994; Bouchard, 1996; David & Jaffré, 1997; Camps & Ribas, 1996 e Schneuwly, 1995.

De acordo com Higgins et al. (1990), para que se entenda o papel reflexivo nas tarefas de escrita colaborativa, é necessário compreender de que modo os alunos representam e negociam os aspectos sociais e cognitivos dessas tarefas no processo de aprendizagem e como, de acordo esses estudiosos, o papel da reflexão na escrita ainda não foi amplamente estudado como foi na leitura e nas tarefas de aprendizagem no geral, seguiremos com essa proposta investigativa.

Felipeto (2019) considera a escrita colaborativa uma situação privilegiada, visto que, nela, pode ser observada a gênese da escrita pela oralidade, bem como a oralidade criando a escrita; assim, evidencia-se, através de seus trabalhos, a vantagem do uso da escrita colaborativa em sala de aula. Esta au-

tora afirma que a presença do outro na escrita colaborativa faz com que haja, de forma ampla, um processo de reflexão sobre a linguagem, posto que esse processo “favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e resolução dos problemas concretos que surgem durante a escrita” (FELIPETO, 2019, p.135). Dessa forma, a escrita colaborativa na escola nos permite observar características do processo de aprendizagem da escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que surgem.

Sobre a escrita de textos explicativos, Milian (1995) afirma que as crianças escrevem e revisam seus textos para acomodá-los ao leitor e como esse processo acarreta uma intensa atividade metalinguística, o que é possível verificar em nossa análise, quando a aluna M segue exatamente as orientações propostas pela professora.

Camps et al. (2000) observaram que o processo de escrita nas atividades em grupo provoca o surgimento de enunciados formulados oralmente, mas com intenção de serem escritos, o que ela denominou de “**texto tentado**”, já sobre os enunciados ditados ou lidos pelos alunos, ela chamou de “**texto escrito**”, no entanto, preferimos adotar os termos já usados nos trabalhos em Genética Textual, do grupo do Laboratório do Manuscrito Escolar - Lame, da UFAL, “momento de combinação”, para definir o planejamento inicial da narrativa, após a consigna e “momento de inscrição ou linearização”, quando o aluno escrevente vai colocando o que foi pensado na folha do papel enquanto o outro, o ditante, relembra a história combinada.

De acordo com Camps et al. (2000) a atividade discursiva sobre a linguagem é descrita como atividade (fonte permanente de conhecimento metalinguístico, o que contribui para construí-la e ativá-la) metalinguística e a maneira como os alunos a utilizam varia, ora formulam explicitamente usando termos específicos aprendidos na sala de aula, ora usam termos do dia a dia para justificarem as suas escolhas.

Em seus estudos, Camps et al. (2000) apresentam o conceito de “Reformulação” como pequenas alterações que são, de forma progressiva, alteradas no texto a partir de uma proposta inicial, que também pode ser substituída por repetições para confirmar uma concordância ao que foi proposto e, além disso, pode ser uma releitura do que foi escrito. Esses autores observaram que, frequentemente, os alunos fazem mudanças nas produções de texto enquanto as propõem. Segundo eles, essas mudanças ou reformulações, feitas durante a proposta de produção de texto, são indícios de atividade meta-

linguística. Esses pesquisadores confirmam em seus trabalhos que, muitas vezes, essas reformulações são inacessíveis aos próprios escritores e que o fato de a escrita se desenvolver em situações de grupo favorece o grau de consciência da atividade metalinguística, sendo maior que em situações de escrita individual.

Camps et al. (2000) definem dois tipos de reformulação; primeiro, a Reformulação Simples: quando não há etapa intermediária entre dois enunciados reformulando o primeiro, seja totalmente ou apenas na textualização e, em segundo lugar, a Reformulação com rejeição explícita da primeira formulação ou com uma expressão de dúvida, que pode derivar de uma comparação entre formas linguísticas, sem nenhum comentário metalinguístico explícito.

No geral, esses autores acreditam, diante de suas pesquisas, que a escrita colaborativa potencializa a atividade metalinguística e revela uma importante ferramenta de aprendizagem. Assim, de acordo com os estudos de Camps et al. (2000) as situações interativas, conforme apresentadas neste estudo, tornam a linguagem um objeto de aprendizagem e uma ferramenta de aprendizagem ao mesmo tempo.

Segundo John Dewey (1933) a inteligência humana é cultivada através do pensamento reflexivo, ou seja, para ele, quando os indivíduos testam suas ideias visando atingir um objetivo eles se tornam mais capazes de usar seus próprios conhecimentos, de modo que chegam a adquirir uma aprendizagem autodirigida, assim, com essa iniciativa, e com a ajuda do outro, poderemos avaliar e diagnosticar as necessidades de aprendizagem, bem como identificar os recursos necessários para aprender, escolher e implementar estratégias apropriadas para a resolução de determinada tarefa e avaliar os resultados.

Do mesmo modo, conforme os trabalhos de Barbeiro (2020), a consciência metalinguística, presente na escrita colaborativa, surge integrada à tarefa da escrita em conjunto, sendo ativada e revelada na interação entre os participantes. Assim, o processo de escrita colaborativa provoca o crescimento cognitivo dos alunos durante os enunciados que são advindos do texto em construção, ao tempo que, durante as negociações para a escritura dos textos, há um significativo aprimoramento da atividade metalinguística, em consonância com Barbeiro (2020).

Nesta perspectiva, de modo geral, as crianças tendem a retomar seus conhecimentos prévios em situações de produção textual, em vez de “criar” o texto em si. Já as/os alunas/os mais velhas/os conseguem direcionar melhor

estes processos. Estamos falando, portanto, de um nascimento espontâneo da reflexão metalinguística, guiado por necessidades práticas, que não tem a ver com a ideia de se “fazer” uma gramática, como um conjunto de regras para descrever e normatizar uma língua, ou ainda com a consciência dessa ação. Desse modo, as crianças, a exemplo de M e L, fazem retomadas a eventos textuais antes vivenciados para a construção de sua narrativa.

Apresentaremos a seguir como se deu a metodologia para realização deste trabalho.

4. METODOLOGIA

O presente trabalho resulta da análise de um texto coletado no ano de 2015, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de Portugal, como parte das pesquisas acerca das produções de manuscritos textuais do LAME- Laboratório do Manuscrito Escolar da Universidade Federal de Alagoas. Durante a coleta, as crianças participantes realizaram propostas de produção individuais e em duplas, que totalizaram 10 díades mistas.

Neste trabalho, analisaremos uma dessas propostas, a da díade M e L, realizada no dia 19 de fevereiro de 2015, em que M é a escrevente e L o ditante, destacando as reflexões das crianças durante a construção dos nomes das personagens, considerando também o que foi dito pela professora durante o momento em que apresentou a proposta aos seus alunos.

A metodologia utilizada para a coleta e para o pós-coleta seguiu a dinâmica e uso do Sistema Ramos (CALIL, 2019), no qual todo o material coletado é editado em um filme sincronizado e, posteriormente, passa por transcrição e revisão do processo, porém, para esta investigação, dispomos apenas da transcrição e do produto final para análise.

Para a composição do texto, inicialmente, as crianças esperam as orientações da professora, no entanto, a díade analisada inicia o planejamento antes mesmo das orientações da docente, por isso replanejam a história após a consigna apresentada e debatem sobre as possibilidades de criação de seu texto a partir da composição dos personagens, posto que a professora sugere a criação de um rei muito malvado como personagem principal da história a ser inventada pelas crianças.

Assim, na parte que segue, iniciaremos a análise dos dados com base nas rasuras orais comentadas para investigarmos o texto produzido por L e M, com ênfase na análise da construção do personagem principal, o rei, ressal-

tando a seguinte questão: quais atividades metalinguísticas surgem na tomada de decisão dos alunos?

5. ANÁLISE DE DADOS

Sobre a natureza/objeto da rasura, de acordo com Biasi (1996), dentro do domínio léxico, pode-se fazer um destino particular no campo dos nomes próprios de lugares, pessoas, animais, divindades, criaturas imaginárias, títulos de obras, etc. e a certos setores específicos do léxico, como vocabulários idiomáticos ou datas, das quais o falante lança mão para expressar suas necessidades comunicativas, gerando, a todo momento, mais e mais enunciados inéditos, como demonstram os exemplos abaixo comentados.

Antes da apresentação da consigna pela professora, a dupla discute diversas ideias sobre possíveis temas para o texto, como o sugerido por M, para que eles fizessem uma história sobre frutas, como mostra a transcrição abaixo, que iremos apresentar brevemente para contextualizar nossa pesquisa:

Diálogo 1 – Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

2. M*: (M e L conversam sobre frivolidades até que ela diz) Olha, olha, eu tive uma ideia sobre a nossa história, para nossa história ser de frutas.

3.L: (Em tom de brincadeira, gozação L reage) E as marcas de telefone são: pera, maçã, banana e chocolate rs rs rs rs (Diz chucolate, ou seja, o primeiro “o” tem o som de “u” – com ênfase balançado as duas mãos simultaneamente, rindo e bastante consciente de que chocolate não é fruta)

4. M*: Eu disse frutas (rindo)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Não existem comentários de M para a escolha da história sobre frutas, diálogo 1, então ela segue apresentando outra ideia para o texto, a “história do vídeo maluco”, diálogo 2, que surge após a fala de L, quando o menino sugere uma história aparentemente divertida para a dupla, que traz à tona seus conhecimentos implícitos sobre uma marca bem conhecida de telefone: iphone “apple”. Aqui, percebemos as brincadeiras da díade na construção do texto, e fica claro que L aceita a proposta de M incluindo as frutas à marca de telefone, “apple”, maçã em inglês, por isso a associação das marcas de telefone às outras frutas, como mostra o diálogo seguinte:

Diálogo 2 – Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

6. M*: Tive uma ideia, vamos inventar uma história (L assalta o turno)
 7. L: Yééé
 8. M*: Vamos inventar uma história sabe de quê? História de vídeo maluco!
 9. L: Não, história das frutas malucas
 10. M*: Boa ideia. E elas podiam estar num vídeo de torcedor. Numa marca chamada Apple (SI) ...Apple.
 11. L: Na televisão não tem uma marca pera, o telefone pera computador pera? (tecla com os dedos na mesa)
 12. M*: O quê?

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Em seguida, a díade conversa sobre um seriado chamado “iCarly”, que, de acordo com L, passa no canal de TV Nickelodeon e, logo depois, entram em assuntos de filmes e outras séries, até a fala da professora.

Durante a apresentação da consigna pela professora, os planejamentos iniciais da díade mudam completamente, uma vez que a docente propõe que os alunos escrevam uma história em que o personagem principal seja um rei muito malvado, presente no trecho abaixo:

Diálogo 3 – Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

22. PROFESSORA: Até já. (Se despede da pesquisadora que deixa a sala nesse momento) Ora bem, vamos dar início. Hoje, a proposta é que vocês escrevam uma história em que o personagem principal seja um rei muito, muito mal e que faça muitas maldades.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

A partir desta orientação, M e L deixam para trás uma possível história divertida e cheia de associações sobre as frutas malucas, caso a professora sugerisse uma produção com tema livre e pensam, rapidamente, para a nova história, o nome do personagem principal, sugerindo diversas opções, a começar pelo rei Herodes comentado por L:

Diálogo 4 – Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

23. L: O rei Herodes! (Fala imediatamente olhando para M, enquanto a professora continua a apresentar a proposta)
 24. M*: Vamos inventar o rei.
 25. L: O Rei Herodes. (Repete)
 26. M*: Não...
 27. L: O rei Herodes queria matar Jesus!
 28. M*: Essa história está no livro de histórias de bíblicas...
 29. L: Não (SI) (Eles conversam ao mesmo tempo que a professora apresenta a proposta de produção textual e em alguns trechos é bem complicado capturar as falas)
 30. M*: Olha também está no livro de história que eu tenho. É a história de nº 86. Essa história está no livro de Lucas. (L balança a cabeça afirmativamente concordando com os argumentos de M)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

É possível observar, por meio do diálogo estabelecido pela díade, que M, nos turnos 24 e 26, diálogo 4, reformula com rejeição a primeira proposta de L, com a justificativa de inventar um rei e não de buscar algum já pronto. Para essa recusa, a menina fala para o colega que a história proposta por ele está no livro de histórias bíblicas, nos turnos 28 e 30, aqui, por meio da rasura oral “rei Herodes”, já temos indícios de atividade metalinguística com um comentário desdobrado, visto que as justificativas para a escolha são apresentadas de forma consciente e convincente pela aluna. Podemos supor que, para L, o rei Herodes aparece em sua mente como sinônimo de maldade, turno 27, como uma forte “ativação do texto-fonte em sua memória discursiva” (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2008, p. 31), por isso L propõe esse nome, uma vez que o rei Herodes (73 a. C. a 4 a. C.) foi nomeado monarca dos judeus em 37 a.C., também conhecido como o Grande e Herodes I, o qual era descrito como o louco que assassinou sua própria família, além de assassinar inúmeros rabinos, rei esse que entrou para a história por ordenar a morte de todas as crianças com menos de 2 anos, como relata Cardoso (2016), visando exterminar Jesus Cristo, anunciado como futuro rei de Israel. No geral, Herodes era um rei muito malvado e odiado pelos seus súditos, no entanto, L se convence de que precisam realmente inventar o próprio rei malvado para sua história, após aceitar as justificativas de M.

Sobre essa primeira reflexão acerca da definição do nome, em seu trabalho, Freitas 2012 (p. 38) definiu três categorias para caracterizar os nomes dos personagens, são elas: 1- a ficcional, que, segundo a autora, está relacionada aos nomes da natureza cultural, como mídia ou material escrito conhecido; 2-a categoria não-ficcional, que faz uso de nomes ligados ao cotidiano dos alunos e, por último - 3 a categoria ficcional-não-ficcional, a qual a Freitas (2012) define como aquela que reúne nomes do universo cultural e do cotidiano das crianças, a exemplo de “Princesa Raquel”. Dentre os diversos exemplos colocados na primeira categoria, Freitas (2012) expõe a Bíblia Sagrada como um referente para a busca da criação dos nomes dos personagens, como podemos verificar nesta parte inicial de nossa análise.

Dando seguimento, sem esperar a professora finalizar a consigna, M continua a proposta de inventar o rei, logo após a fala da docente, a qual dizia que os alunos deveriam pensar em quais maldades o rei iria fazer na história e quais as consequências das suas atitudes:

Diálogo 5– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

35. M*: Olha, vamos inventar o rei.

36. L: O rei do Egito.

37. M*: O segundo, o segundo Faraó do Egito foi muito mal. O primeiro foi bonzinho, mas o segundo (SI) (Param um pouquinho de conversar entre si e prestam atenção na professora)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

A partir dessa fala, inicia a combinação, no entanto, M e L já adiantaram esse momento. No trecho acima, podemos observar a segunda rasura oral proposta para a nomeação do personagem principal, o rei do Egito, uma substituição lexical da primeira opção sugerida por L. Dessa vez, M reflete sobre esse personagem, afirmando que o segundo Faraó, e não o primeiro, era muito mal. Das categorias mencionadas por Freitas (2012), este personagem sugerido também estaria na primeira categoria, visto que sua história fazia parte do universo cultural das crianças. Sobre esse rei citado pelos alunos, Rei Ramsés II, foi um dos faraós mais poderosos e influentes do Egito, considerado o terceiro faraó com maior poder. Também conhecido como “o Grande”, ele permaneceu no trono entre 1279 a 1213 a. C. sendo o seu império considerado o mais próspero do Egito. Ramsés II liderou várias expedições e concentrou-se em alcançar seus objetivos. Isso, segundo historiadores, refletiu sua visão de uma grande nação e deu a ele o título de “governante dos governantes”.

Ainda não satisfeita com a sugestão de L, M, visando criar o personagem e dá nome a ele, como se quisesse retomar parte da história engraçada presente nas primeiras propostas para o texto, ainda antes da consigna, propõe:

Diálogo 6– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

39. M*: Olha, vamos inventar o rei. Que tal, tal o rei, que tal o rei das:: é que tal o rei das Trafílicas?

40. L: Que faz trafílicas?

41. M*: Eu tive uma ideia:: rei (SI) (Faz uma cara engraçada, gesto de luta com as mãos, mas a expressão facial de L é de desaprovação)

42. L: Por que não fazemos sobre aquele rei, só que mudamos o nome daquele rei do Egito.

43. M*: Não. Vamos inventar, vamos inventar um rei novo (Fala como se estivesse encenando, ou seja, usa uma fala teatral)... porque a história tem que ser inventada, D, (Chama-o pelo segundo nome)... a professora disse.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Na parte inicial do diálogo acima, verificamos pontos de tensão, M propõe a escrita do texto sobre o rei das Trafílicas, um nome incomum, que não é aprovado por L, por não compreender o significado do termo inventado pela

amiga, por isso pergunta, no turno 40, o que seria isso, porém o menino não recebe respostas para a sua pergunta, pois M, abruptamente, interrompe o colega e sugere que inventem um novo rei.

Em relação a esse exemplo acima, podemos observar, nas análises de Fabre (1986), que são poucos os rascunhos que não trazem, na primeira ou na segunda linha, alguma rasura, fato que, para ela, é compreensível, visto que essas linhas iniciais contêm traços de hesitação, o que pode ser observado no manuscrito em análise, com rasuras visíveis e orais já no início do texto, tendo em vista a dificuldade enfrentada pela díade na escolha do nome do personagem principal, que será também o título da história.

Esses primeiros escritos envolvem escolhas enunciativas, conforme expõe Fabre (1986): “fala ou narração, subjetividade ou não, descrição ou narração, determinação nominal. Assim, as rasuras são observadas no primeiro determinante” (Fabre, 1986, p. 62), que geralmente são os nomes próprios, uma vez que é no começo da escrita que são descritos os personagens, nomes esses que, de acordo com as análises da autora, estão cheios de associações gráficas ou sonoras incomuns, como o sugerido por M “Rei das Trafílicas”, que não se encaixa em nenhuma categoria proposta por Freitas (2012), e que não é comentada por M, deixando assim as associações sem referentes visíveis, que também serão observadas na nomeação das personagens fadas durante a produção textual ao longo dessa análise, assim, Rei das Trafílicas segue como rasura oral.

Na parte do diálogo que segue, turno 44, já vemos uma proposta de L aceita por M, no turno 45:

Diálogo 7– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

44. L: O rei do trovão!

45. M*: Uma boa ideia rei do Trovão.

46. L: Rei Lorde Trovão Sengue.

47. M*: Rei o quê?

48. L: Rei Lorde Trovão Sengue. (Repete)

49. M*: Vamos chamar de Rei Lorde.

50. L: Trovão Sengue!

51. M*:Rei Lorde primeiro? Rei Lorde Primeiro? (Repetiu o nome para ouvir como soava. O tom da sua voz ficou grosso ao pronunciar o nome do possível rei da história da dupla enquanto L acenava a cabeça positivamente)...Rei Lorde Trovão Primeiro)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Neste ponto, a discussão gira em torno de que nome deve permanecer para o personagem principal, já que a dupla entrou em um consenso sobre a escolha de “rei do trovão”. Podemos supor que o termo “trovão”, proposto por L e aceito por M, faça parte do universo cultural das crianças como um fenômeno natural que causa medo para elas, que se encaixa perfeitamente no personagem que deve ser criado, um rei muito malvado, assim, seguem com a proposta, tentando criar algo ainda mais tenebroso, como propõe L, nos turnos 46 e 48, “Rei Lorde Trovão Sengue”. Temos aqui a entrada de mais dois termos que fazem parte do universo cultural de L, que adentra o universo não ficcional, conforme apresentado por Freitas (2012), observando o conhecimento prévio do aluno acerca do que seria um Lorde (título nobre na Inglaterra, que significa Senhor, ainda considerado, de forma metonímica, como um termo de ostentação pelo indivíduo que usa o título) e “Sengue”, palavra próxima de “sangue”, algo possivelmente visto como negativo e tenebroso para L, que caberia perfeitamente na composição da criação de seu personagem.

Por sua vez, M aprova o nome “Rei Lorde”, no turno 49, e L insiste para que se acrescente a ele o termo “Trovão Sengue”, no turno 50. Podemos reconhecer neste trecho um conflito metalinguístico entre os alunos, que segue ainda com a definição do nome de seu personagem principal.

Posteriormente, no turno 51, M pergunta ao colega: “Rei Lorde primeiro? Rei Lorde Primeiro?” Percebendo o tom firme na voz da colega, L concorda com a sugestão, mas acrescenta a ela o termo trovão, e então é definido o nome da personagem principal “Rei Lorde Trovão Primeiro”.

Compreendemos que nessa definição do nome observa-se uma consciência metatextual, uma vez que os números romanos ou algarismos romanos estiveram presentes nas primeiras sugestões da díade para a escolha do nome do seu personagem principal, tanto no rei Herodes I, quanto no segundo Faraó, o Ramsés II, isso certamente influenciou na escolha das crianças.

Os demais nomes dos personagens da história são definidos sem reflexão metalinguística, como mostram os trechos seguintes:

Diálogo 8– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

52. L: (SI) uma atadura...

53. M*:(SI) não é?

54. L: Charlly(SI) Depois ela ficou com medo de ter um dragão fora. O pai dela foi ver e se queimou todo. Tava mesmo, tava mesmo (repete) um dragão fora.

55. M*: (Rir divertindo-se com a narrativa do colega) Uhh...Uhh (solta gritinhos e ri)... rs rs e ela (SI)

56. L: A mãe dela ::: (Faz cara de surpresa, de choro e como a coleguinha olha para o outro lado, toca nela para que continue olhando suas expressões faciais) ...ficou assim também.

57. M*: Ficou com medo a mãe de Charlly...Também já vi.

58 L: E o pai dela ficou todo preto!! (Fala assaltando o turno de M)...rs rs rs

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Não observamos reflexões acerca da criação dos nomes desses personagens, mas podemos considerar que eles fazem parte de duas categorias, a ficcional, vindos dos contos de fada “o dragão” e a não ficcional apresentadas por Freitas (2012), nomes esses que fazem parte do cotidiano dos alunos, seja por meio da relação familiar ou grau de parentesco, “a mãe dela”, “o pai dela” ou, possivelmente, um nome vindo de algum programa de TV ou filme, “Charlly”.

Em seguida, os alunos começam a falar sobre seriados, programas de TV, episódios que acabam sendo tomados como referentes para a construção da história criada pelos alunos, como o romance entre Mickey e Minnie, Donald e Margarida, bem como sobre a tragédia grega, de Shakespeare, Romeu e Julieta, todos presentes no diálogo visto no texto transcrito, o que acreditamos influenciar na criação do casal da história, mesmo os alunos não percebendo que suas conversas, discussões, brincadeiras e seus saberes prévios davam a eles ideias para o texto, presentes nos turnos 95 e 96:

Diálogo 9– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

90. M*: Ainda não.(Responde sem titubear)...vamos falar sobre a história (Como se notasse que se afastaram do assunto e divagam noutros temas, M convida o colega a voltar a falar do texto)... o rei, o rei, o rei::: (repete M, com engrossando a voz como se estivesse narrando a história)... como é mesmo o nome do rei? (Pergunta ao colega, usando o timbre normal da sua voz)

91. L: Rei Lorde Trovão I.

92. M*: Rei Lorde Trovão I. (Continua a narrar com voz grossa e potente)

93. L: Vamos lá!! (Incita o colega a continuar)

94. M*: Ele fazia asneiras contra o povo. Como é que será o fim?

95. L: E um dia um casal apaixonado que estragou... (Entra no mesmo tom da narrativa da M. Engrossa a voz e continua a construir oralmente a narrativa)

96. M: (Rapidamente completa a frase) O casamento!

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Nos turnos 91 e 92, diálogo 9, há a confirmação do nome do rei, que é repetido como forma de aprovação por M. Percebe-se que o diálogo anterior dos alunos, sem ainda estarem se referindo ao texto em produção, ajudou-os a pensar no enredo da sua narrativa e na criação de seus personagens, o que não seria possível em uma produção individual ou em um momento em que o professor pedisse para os alunos pararem de conversar entre si, isso, certamente, impediria esse processo criativo dos alunos.

Ainda criando a história, a díade pensa nas maldades do rei para a narrativa e inclui, assim, um casal:

Diálogo 10– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

111. L: Não, não,não. (Discordando) ...Era uma vez um rei muito mal que se chamava Lorde Trovão I
 112. M*: (Fala ao mesmo tempo) L (primeiro)
 113. L: Que tirou seu próprio trono. (Fala com voz grossa)...um dia ele saiu do seu trono e foi exercitar toda a maldade! (Continua dramatizando)
 114. M*: (Segue o colega no mesmo tom) (SI) cheio de trovões...
 115. L: Atingiram os tiranos e outros ficaram maus, mas apareceu uma fadinha boa::
 116. M*: Não, e agora a parte do casamento (Interrompe o colega)...depois apareceu o casal todo apaixonado e decidiu fazer o casamento no palácio do rei. E ele ficou tão chateado que matou toda gente que estava lá com um enorme trovão.(Dá ênfase no tom da voz em “enorme trovão”)
 117. L: Não, com uma grande faca!
 118. M*: Com uma grande faca trovão. (M absorve a ideia de L e complementa brilhantemente e juntos viajam na história fantástica olhando um para o outro)...rsrsrsrs
 119. L: No Grande Hotel, no Grande Hotel (Repete) tem uma mulher que tá correndo pra casa numa ponte, depois aparece uma mulher assim com uma faca afiada e mata, no coração assim, (Gesticula, aponta para o coração enquanto fala com a colega)...depois o homem pega na mala, depois tira o lenço e vê que está cheio de sangue, o lenço!!! (As mãos agem como se tivesse pegando o lenço imaginário)
 120. M*: Eu sei como se chama a mulher: Cristina.
 121. L: Isso dá muito medo!!
 122. M*: Em mim também. Eu vi essa publicidade e fiquei logo cheia de medo.
 123. L: Mas agora eu não estou com medo, estou muito feliz.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

No trecho acima, um nome de personagem que chama atenção é “Cristina”, personagem essa que vem de uma publicidade, provavelmente, do universo televisivo assistido pelos alunos, como mostra o turno 122, sendo assim parte da categoria ficcional apresentada por Freitas (2012), porém esse é mais um exemplo de rasura oral, visto que o nome não entra na história escrita.

Em seguida, os alunos refletem sobre o final da narrativa, enquanto a professora se aproxima da dupla para deixar a folha para a escrita da história, iniciando, com isso, o momento da inscrição e linearização.

Os alunos iniciam esse momento colocando o título da história, que carrega o mesmo nome do personagem principal, “O Rei Lorde Trovão I”, em seguida há a caracterização desse personagem. Logo depois, falam sobre

o casamento que iria acontecer no castelo do rei, fato que o deixou muito aborrecido, matrimônio que envolvia alguns personagens do universo ficcional das crianças, aqueles associados aos contos de fadas, à TV e às tragédias shakespearianas, já apresentados, tal como os de subcategorias não nomeadas, como os noivos, o padre e toda a gente que participava do casamento, também comentadas por Freitas (2012).

Durante a inscrição, é curioso notar que os alunos escrevem a história colocando um tom tenebroso na voz para comprovar toda a maldade do rei em sua narrativa, maldade essa comprovada com uma ação maldosa do rei, que, com um trovão-faca, destrói todos que estavam no casamento.

Após o ocorrido, a dupla tenta colocar uma final feliz na história, então M, após uma chuva de ideias, vindas do universo dos contos, cria as fadas “Luzidia” e “Brilhantina”, que surgem sem qualquer reflexão metalinguística ou não aceitação do colega L, ficando assim, diretamente inscritas no texto, diferente do que ocorre com a criação do personagem principal, que foi bastante discutido pela díade, talvez porque essa foi a principal orientação da professora.

Diálogo 11– Fragmento do texto “O Rei Lorde Trovão I”, inventado por M e L em 19/02/2015.

198. M*: Uma fada boa [ouviu a notícia e decidiu armar luta] uma fa-da bo-a ou-viu a no-no-tí - cia e de-ci-diu ar-mar lu-ta

199. L: Notícia (Diz L que acompanha atentamente M)

200. M*: Notícia e decidiu armar luta (Repete para o colega)

201. L: E por fim a fada (Fala L direcionando o texto para a conclusão, mas M parece não ouvi-lo e segue escrevendo)

202. M*:[com] com (Para para explicar ao colega o que está acontecendo)...estou a ganhar ideias. Sabias que quando escrevo histórias estou sempre, sempre a ganhar ideias?!. (E continua a escrever) [a sua amiga Luzidia] com a su-a a-mi-ga Lu-zi-di-a, com su-a a-mi-ga Lu-zi-di-a

203. L: Luzidia (Repete o nome da amiga da fada lendo a palavra com a sílaba forte na antepenúltima sílaba)

204. M*: Lu-zi-di-a, com sua amiga Luzidia. (Ler M o que havia acabado de escrever) [a fada, que se chamava Brilhantina, trouxeram uma varinha mágica] a fa-da que se cha-ma-va , se chamava Bri bri-lhan-ti-na, se chamava Brilhantina trou, trou-xe-ram uma va-ri-nha mágica (Fala silabando e por vezes repete a mesma palavra silabando)

205. L: Saíam (M nem percebe a pequena intervenção do colega e continua a escrever)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (2015).

Refletimos, com isso, que os alunos tentam, a todo momento, seguir as orientações dadas pela professora, por isso se preocuparam mais na descrição e nome do personagem principal que dos demais personagens da história, porque foi o exigido pela docente. Ao final do texto, as fadas conseguem desfazer todos os feitiços do rei com uma varinha mágica e todos vivem felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, foi possível observar que existe uma forte intertextualidade na criação dos nomes dos personagens, visto que os alunos refletem sobre figuras já conhecidas, seja de textos bíblicos, da literatura grega, da TV ou de outras fontes referenciais para construírem os seus próprios personagens, ainda que de modo inconsciente, como foi verificado em nossas análises a partir da observação dos diálogos estabelecidos pela diáde na construção de todo o texto.

Conseguimos também observar como as ideias vão surgindo para essas construções no texto em uma situação de escrita colaborativa a partir das relações associativas, via Saussure (1995), além de verificar como os estudantes tentam seguir à risca as orientações passadas pela professora. Ademais, concluímos que o modelo colaborativo possibilita uma interação mais eficiente dos estudantes, no que tange às possibilidades do desenvolvimento metalinguístico.

O estudo em tela evidencia de que forma os alunos iniciantes no universo da escrita normativa recorrem aos elementos linguísticos e culturais que lhes são familiares para a sua construção escrita no ambiente escolar, além do mais, identificamos, nesta análise, que é comum as crianças buscarem em seus conhecimentos midiáticos - filmes, desenhos, novelas- culturais e escritos as inspirações e os suportes para a construção dos nomes de seus personagens nas histórias inventadas, caracterizando com isso, a presença marcante do acontecimento intertextual, presente no cotidiano das produções escritas em diádes.

Portanto, fica evidente também que as experiências culturais e de leitura dos alunos interferem nas possibilidades criativas, quando L propõe os nomes para a personagem protagonista da história, por exemplo, por isso é importante que os pais e os professores incentivem a leitura em casa e na escola, contem histórias de gêneros diversos, frequentem lugares de culturas diversas com seus filhos/alunos para que eles possam ter conteúdos diversificados, tanto para a construção de textos, quanto para embasarem seus argumentos.

Além disso, é importante que os professores deixem as crianças conversarem livremente durante as produções, com certo controle de volume, lógico, pois isso possibilita uma maior interação, ludicidade e criatividade no momento da produção de texto.

Ao término deste estudo, propomos evidenciar os principais aspectos dos elementos que pontuaram a discussão até aqui, a fim de levantar algumas questões que delinearão todo o trabalho, com base na construção coenunciativa das ROC, produzidas em processos de escritura a dois, de histórias inventadas, por escreventes recém-alfabetizados.

Por fim, reiteramos que o conhecimento efetivo das crianças acerca da linguagem pôde ser analisado de maneira relevante e diferenciada da superficialidade da comunicação comum, haja vista o número de correlações identificadas entre as ativações da consciência metalinguística dos estudantes M e L, fornecendo sustentação para as interpretações extraídas de seus turnos de fala, com base em evidências textuais e também nos registros das suas rasuras.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Luís Filipe - **Domínio ortográfico e consciência metalinguística**. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Nº Especial - 2020 - 357 – 371
- BARTHES, Roland. 1976-1977- **L'École des Hautes Études en Sciences Sociales**. Roland Barthes, *OEuvres complètes*, par Éric Marty, Seuil, 1995, tome 3, p. 743.
- BIASI, P-M. de. **Qu'est-ce qu'une rature?** In POUGE, B. Ratures et repentirs. Pau: PUP, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão Final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CALIL, Eduardo. **Rasura oral comentada**: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.
- CALIL, Eduardo. **Gênese textual de um título**: estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana*, São Paulo, 16 (1): 184-210, jan./mar. 2021.
- CALIL, Eduardo. **Sistema Ramos**: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *ALFA*, 04/24/2019. volume 63, 2019. 33p.
- CAMPS, A., RIBAS, T., GUASCH, O. & MILIAN, M. **Metalinguistic Activity**: the link between writing and learning to write In : Camps, A., & Milian, M. (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- CARDOSO, Rodrigo. **A maldição de Herodes**. Disponível em: <https://istoe.com.br/122930_A+MALDICA0+DE+HERODES/>. 2016. Acesso em: jun. de 2021
- DEWEY, J. (1933). **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston, MA: D.C. Heath and Co. Freitas, 2012

DOQUET-LACOSTE, Claire. **Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen**, anée 1995-96. Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle) en Sciences du Langage, 633 p., 2003.

FABRE, Claudine. **Des variantes de brouillon au cours préparatoire**. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, p. 59-78, 1986.

FELIPETO, Cristina. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental**. *Alfa*, São Paulo. V.63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FREITAS, R. S. **Personagens em Histórias Inventadas por Alunos de Escola Pública e Escola Particular: a Intertextualidade nas Nomeações**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, 2012.

GRÉSILLON, Almuth. **Alguns pontos sobre a história da crítica Genética**. *Estudos avançados*, 1991.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos da Crítica Genética: ler os manuscritos modernos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Leticia Cobalchine, Simone Nunes Reis, Vicent Leclercq; *supervisão da tradução de Patricia Chittoni Ramos Reuillard; prefácio de Philippe willemart*, Porto Alegre, editora de UFRGS, 2007, 335 p.

HIGGINS, Lorraine; And Others **TITLE Planning Together: The Role of Critical Reflection in Student Collaboration**. Apr 9026p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9a ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEMPHISTOURS. **Ramses-II**. Disponível em: <<https://br.memphistours.com/Egipto/Guia-de-Viagem/tudo-sobre-luxor/wiki/ramses-ii>>. Acesso em jun. de 2021.

MILLIAN, Marta. **Reformulation: a means of constructing knowledge in shared writing**. *Educational Studies in Language and Literature* (2005) 5: 335–351. Springer 2005

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

11 *As Legislações Federais em Descompasso à Educação Superior Pública: Emendas Constitucionais – EC 93 e 95/2016 e Lei 173/2020 em destaque*

Geovânia Moura Vasconcelos

 0000-0001-5032-8133

 Economista, especialista em auditoria e contabilidade, mestre em Desenvolvimento Econômico e Regional pela UFS. Doutoranda da Pós-graduação em Educação PPGED/UFS, na área de pesquisa Educação, Conhecimento e Cultura.

 geomouravasc@gmail.com

Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza

 Pós-Doutora em Direito e Doutora em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Doutora em Educação e Mestra em Direito Público pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Especialista em Combate à corrupção: prevenção e repressão aos desvios de recursos públicos pela Faculdade Estácio CERS. Especialista em Direito do Estado e Especialista em Direito Municipal pela UNIDERP. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Universidade Tiradentes - UNIT. Especialista em Auditoria Contábil pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professora Titular de Graduação e Pós-graduação da Universidade Tiradentes.

Veleida Anahi Capua da Silva Chalot

 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (França), Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe sob supervisão do professor Bernard Charlot. Graduada em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Cuiabá-MT. Atuou durante 15 anos como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental Básico (disciplinas de Ciências e Matemática) nas escolas de Meios Populares em Cuiabá-MT.

 gvas.charlot@gmail.com

LEGISLACIÓN FEDERAL EN DISPARIDAD CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA: ENMIENDAS CONSTITUCIONALES - EC 93, 95/2016 Y LEY 173/2019 DESTACADAS.

RESUMO

O artigo afirma que as IFES são recorrentemente prejudicadas por legislações contrárias à sua autonomia/financiamento, e expõe a EC 95/2016 como medida adversa à educação. É pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, alicerçada em legislações e literatura. Os Projetos de EC 56/1991 e 233/1995 determinam a autonomia das IFES em legislações infraconstitucionais. O Decreto 2.207/1997 estabeleceu inseparabilidade entre ensino/ pesquisa/ extensão apenas às UF. EC 93/2016 elevou desvinculação de receitas para serviços sociais em 30%. EC 95/2016 contingenciou por 20 anos o financiamento das IFES, e fixou 2017 como base às contingências. Segundo EC 95/2016 acréscimo financeiro às IFES, para ano posterior, se restringe à inflação ano anterior. EC 95/2016 restringe expansão de ensino, extensão e pesquisas, ignora crescimento vegetativo/econômico do Brasil. Lei 173/2020 determina provimento de cargos vitalícios às vacâncias entre 28/05/2020 a 31/12/2021. A Sociedade oficializou Amicus Curiae, OAB exigiu financiamento e revogação à EC95/2016 junto STN.

Palavras-Chave: Imposições às IFES, EC 93/2016, EC 95/2016 e Lei 173/2020.

RESUMÉN

O artigo establece que as IFES se ven afectadas recorrente por leyes contrarias a su autonomía/ financiación; expone a EC 95/2016 como medida adversa a la educación. Es investigación bibliográfica, de enfoque cualitativa, basada en legislación, literatura. Os proyectos de EC 56/1991 e 233/1995 establece que autonomía IFES debería estar en leyes infraconstitucionales. El Decreto 2.207/1997 establece inseparabilidad docencia y extensión sólo a la UF. EC 93/2016 aumentó la desvinculación de los ingresos por servicios sociales en 30%. EC 95/2016 contingente 20 años el financiamiento de IFES, y fijado 2017 como base contingencias. Segundo EC 95/2016 la adición financiera al IFES, para año siguiente, se resume a la inflación del año anterior. EC 95/2016 imposibilita la expansión de la docencia, la extensión y la investigación en IFES; ignora el crecimiento vegetativo y económico de Brasil, perjudica a la población. La Ley 173/2020 firmó que solo se proporcionará vacantes de por vida. La sociedad oficializó Amicus Curiae con la STN, la OAB exigido financiación a IFES e revocación de EC95 / 2016.

Contraseñas: Cargos IFES, EC 93, EC 95/2016, Ley 173/2020.

1. INTRODUÇÃO

Incide que o documento mais importante para o País vem a ser sua Constituição, a Carta Magna; Trata-se do documento que rege e que possui um status superior, acima das outras leis. Segundo Arantes, Couto (2019), as Constituições são um conjunto de dispositivos que visam estruturar e regular aspectos fundamentais da organização de determinadas comunidades políticas, por possuírem proteção por meio de mecanismos institucionais que as tornam mais difíceis de alterar do que as leis comuns, este diploma legal possui, portanto, uma superioridade frente às outras leis. Contudo, A Carta com o passar do tempo poderia tornar-se desatualizada e com isso não refletir o panorama social atual e, por isto foi criada a regra do emendamento de que quase todos os textos constitucionais dispõem. Assim, sendo emendada por meio de Propostas de Emenda à Constituição (PEC's), segue refletindo os anseios atuais da sociedade. O autor acrescenta, ainda, que:

Desde 1992, quando foi aprovada a primeira emenda constitucional, até 2018, não se passou ano sem que a Constituição tivesse sido alterada pelo menos uma vez ou que novos elementos tivessem sido a ela acrescentados por meio de emendamento constitucional. (...) Emendas têm sido utilizadas (...) não apenas para modificar aspectos da estrutura institucional do país, mas principalmente para estabelecer ações de governo e novas políticas públicas. (Couto, 2019, pp 14, 15)

Algumas emendas constitucionais necessitam de muita discussão e análise antes de sua aprovação. Em emendamentos praticados com o intuito de principalmente executar suas políticas públicas, os governos precisam de um cuidado redobrado e de muita parcimônia, mas o texto constitucional continua crescendo ininterruptamente.

Neste contexto, ao analisarmos a literatura expressa nos artigos publicados por Amaral (2016), Mariano; Lima (2017), Mascavo (2018), Dweck, Silveira e Rossi (2018), Agostini, Lusa, Martinelli, Moraes, Almeida, Dantas, Junior, Scaff (2019), Lima (2020); assim, como, pelas notícias divulgadas em Jornais, tais como: Estadão e Valor Econômico (2019), constatam-se divulgações das medidas de desregulamentação dos direitos sociais, com base no plano de austeridade fiscal, que estabeleceu a contínua restrição de recursos públicos às ações sociais, provedoras dos bens e serviços federais à coletivi-

dade, e afetou concomitantemente as áreas de saúde e educação, através da Emenda Constitucional (EC) 95/2016 e da Lei 173/2020.

Observando mudanças em leis e regimentos que alteram rotinas estruturadas de instituições educacionais de nível superior, temos que o ponto precípuo deve ser o de uma condução cuidadosa no que tange as modificações, seguida por transparência e pautada em consultas a todos os atores envolvidos na comunidade acadêmica, contudo o que se pode observar tem sido o completo oposto a isto. Nesse ínterim, as citadas modificações carecem de apoio e terminam fadadas ao mero cumprimento da letra da lei.

Reportando-se às legislações que regem a comunidade acadêmica, Celso Frauches (2011), afirmou que o estatuto da universidade e o regimento das Instituições de Educação Superior (IES) foram antevistos em duas leis, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases – LDB, e por ela recebidos. Destarte, a lei nº 9.131/1995 modificou dispositivos da lei nº 4.024/1961 (primeira LDB), e instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), substituindo o Conselho Federal de Educação.

Ainda de acordo com, Celso Frauches (2011), a lei nº 9.192/1995 modificou dispositivos da lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária de 1968), para regulamentar o processo de seleção dos dirigentes de IES (Instituições de Ensino Superior). A lei nº 4.024/ 1961, no art. 9º, acrescentou a redação da lei 9.131/ 1996, e art. 20 da Medida Provisória – MP nº 2.216-37/ 2001, atida pela EC nº 32, de 2001, através do § 2º, alínea “f”, dispôs que a Câmara de Educação Superior do CNE (Conselho Nacional de Educação), “deve deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento de universidades e centros universitários, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação, bem assim sobre seus respectivos estatutos”.

Neste cenário, as Universidades Federais, e os Centros Universitários têm seus documentos normativos, como os estatutos para dirigir a estrutura organizacional; e o regimento geral para reger a estrutura acadêmica, as atividades de ensino, pesquisa e extensão. As faculdades e instituições, congêneres, possuem regimentos que congregam a estrutura acadêmica administrativa e o funcionamento das cátedras acadêmicas.

Diante do exposto, a Lei 9.394/2020 (nova LDB), art. 56, diz que:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada à existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade insti-

tucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 2020).

Apesar dos direitos firmados na Constituição Federal de 1988, e nas legislações subordinadas, as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES são abordadas em legislações contrárias à sua autonomia, a inseparabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; conforme determinam as ECs 56/1991 e 233/1995, e o decreto 2.207/1997, abaixo citado.

[...] a autonomia universitária foi fortemente ameaçada pelos Projetos de Emendas Constitucionais nº 56/1991 (BRASIL, 1991) e nº 233/1995 (BRASIL, 1995), pelos quais a sua aplicabilidade passaria a necessitar de regulamentação infraconstitucional. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi desmontada pelo Decreto nº 2.207/1997 (BRASIL, 1997), que implementou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), e exigiu a indissociabilidade apenas para as universidades federais ameaçadas (BRASIL, 1997).

Afora as ameaças à sua autonomia, as IFES enfrentam constantes labutas quanto ao seu financiamento e desenvolvimento. “a desresponsabilização do Estado, com a educação superior, ocorreu por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento, e simultaneamente por meio do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino” (LIMA, 2007, p. 140-141).

Em conformidade às legislações contrárias à oferta dos serviços públicos de saúde e educação federal, o Congresso Nacional estabeleceu o novo regime fiscal no País, materializando a política de austeridade fiscal por 20 anos. Destarte, o § 3.º, inciso II, do art. 102 da EC 95/2016 instituiu que nos anos posteriores ao ano de 2017, o valor do limite dos gastos públicos, estabelecido para o ano posterior, equivalerá ao valor do limite estabelecido para o ano anterior, corrigido, apenas, pela variação do Índice de Preços ao Consumidor Aplicado – IPCA do ano anterior; e, isso, de forma sucessiva. Deste modo, apenas seria possível a correção nominal. O que demonstrou ser de grande impacto às áreas citadas anteriormente.

Frente ao exposto, parafraseando Mariano (2017), o regime fiscal atual não “aceita” majoração de despesas acima da inflação; neste contexto, a situ-

ação diferenciou a experiência no Brasil, comparativamente aos demais países que formalizaram o teto de gastos, pois, noutros países, para aumentar gastos ou investimentos em determinada ação governamental, é necessário comprimir os gastos ou investimentos em outra ação ou ações governamentais, a fim de autorizar o aumento de gastos, o que faz todo sentido.

Dessa forma, as novas regras desconsideram as taxas de crescimento econômico e demográficas, por 20 (vinte anos); o que tem sido considerada a grande crítica às mesmas, conforme alerta Mariano (2017), “esta medida poderá levar ao sucateamento das políticas sociais do Brasil, sobretudo, nas áreas da saúde e educação, pondo em risco a qualidade de vida dos brasileiros.” Nesta conjuntura, a Organização das Nações Unidas (ONU) rotulou a EC 95/2016 como a decisão econômica mais drástica do mundo, contra direitos sociais.

Assim a EC 95/2016 demonstra ser uma medida prejudicial às IFES, pois reduz a capacidade de manutenção e ampliação da oferta de educação superior pública, e das pesquisas essenciais à descoberta de novos saberes e produtos à humanidade. Apesar disso, o corte das receitas públicas, provedoras dos direitos sociais, é justificado pela priorização à quitação de juros da dívida pública, inerentes às dívidas para com o mercado financeiro (BRASIL, 2016a).

Segundo os ensinamentos de Mascavo (2018), as medidas de ajustes fiscais estão vinculadas às exigências do mercado, à destinação quase integral de recursos do fundo público para assegurar a economia capitalista, e, nos últimos cinco anos, a crise se agravou no mundo, sobressaltando, o Brasil como lócus de intensificação das disputas políticas.

Na mesma linha de pesquisa, Reis e Macário (2020), analisando os investimentos nas Universidades Federais, *versus*, a amortização de juros e encargos da dívida pública do Brasil, chegaram as seguintes constatações:

No período de 2003 a 2019, do total das despesas liquidadas pela União, média de 18,88% se destinaram ao pagamento da amortização, juros e encargos da dívida pública. Nesse mesmo período, a função ciência e tecnologia (C&T) e as universidades federais importaram, respectivamente, 0,34% e 1,62% do total de despesas orçamentárias. Já a previsão da Lei Orçamentária 2020 para o aumento dos gastos com juros e encargos da dívida foi de 40,49%, em relação ao orçamento executado em 2019. No caso das universidades, a previsão para 2020 foi de 0,58% inferior ao orçamento executado em 2019. A análise conclui que há ine-

quívoca continuidade do padrão de acumulação rentista, que resulta na crise de sub financiamento das universidades e da C&T. O enfrentamento [...] de tal crise, se inscreve nas lutas mais gerais da sociedade contra a agenda regressiva em curso e por mudanças (REIS, MACÁRIO, 2020, p.1).

Infelizmente, no Brasil, a Educação vem “sofrido ataques” constantes, sorrateiros e desmedidos no que diz respeito à autonomia, ao fomento à pesquisa e à manutenção de uma educação de qualidade. Se pelo “bolso” pudermos, analogicamente falando, estabelecer o grau de comprometimento da nossa classe política com a educação superior, seria um valor baixo a ser atribuído, pois o investimento tem diminuído concomitantemente ao longo dos anos. E vemos que esta tem sido uma triste e preocupante constatação. Cada vez mais o sucateamento das Instituições de Ensino Superior torna-se uma realidade indesejada, mas concreta.

Destarte, este artigo trata-se de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e tem como objetivo expor as Emendas Constitucionais 93 e 95/2016, e a Lei 173/2019 como medidas contrárias à educação superior federal, e afirmar que as IFES são, constantemente, acometidas por legislações contrárias à sua autonomia e financiamento.

Para isto, apresentamos os projetos de ECs 56/1991, 233/1995, pois, estes determinaram que, a autonomia das IFES, deve constar apenas em leis infraconstitucionais, ocorre que as leis infraconstitucionais são hierarquicamente inferiores a Constituição.

De acordo com Arretche (2019) as regras constitucionais obrigam o Governo Federal a repartir suas receitas com estados e municípios, as regras para a distribuição dos recursos são definidas em Lei Complementar, isto, traz a regulamentação das disposições constitucionais.

Isso significa que seus formuladores pretenderam reduzir ao mínimo a incerteza quanto à realização das transferências, eliminando a hipótese de penalização derivada do não alinhamento partidário (ou político) entre presidente, de um lado, e governadores e prefeitos, de outro, ou no interior dos estados. Se ao longo do tempo o perfil socioeconômico de estados e municípios muda, seria também razoável adotar mudanças na repartição dos recursos. Por isso, a legislação previu a revisão periódica das cotas de partilha desses fundos. Na prática, contudo, estas revelaram grande estabilidade Arretche (2019, p. 61)

Estabilidade, contudo, tem sido não identificada com as alterações constantes e com as modificações realizadas nas normas constitucionais vigentes.

Observamos que o Decreto, 2.207/1997, exigiu a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apenas, às Universidades Federais - UF. A EC 93/2016 A EC 95/2016 contingenciou, por 20 anos, o financiamento das IFES, e estabeleceu o ano de 2017 como base às contingências. A Lei 173/2020 determinou que só fossem providos os cargos vitalícios, de vacâncias entre 28/05/2020 à 31/12/2021.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL – CF DE 1988 E A LITERATURA ATUAL EM EVIDÊNCIA.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagrou garantias fundamentais para o funcionamento, manutenção e desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Dentre as garantias constitucionais se destaca a liberdade de cátedra (art. 5º, inciso IX, artigos 205 e 206, incisos II e III), a inseparabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a autonomia universitária, (art. 207).

O art. 6º, da CF/88, inclui o direito fundamental à educação no rol de direitos sociais. O art. 205, da CF/88, completa inteiramente o art. 6º, pois determina a educação como garantia universal, dever do Estado e da família. Ressalta que a garantia da educação é pilar do Estado Democrático de Direito, para promover a cidadania e o pluralismo político, inerentes aos princípios fundamentais da República, conforme firmado no art. 1º, caput e incisos II e V da Constituição Federal do (BRASIL, 1988).

Quanto às garantias específicas do direito à educação, o art. 208, V, da CF/88 atribui ao Governo Federal o dever de provimento do acesso aos níveis mais elevados do ensino e a criação artística. Já o art. 211, § 1º, assegura que a União deve organizar o sistema federal de ensino e financiar as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, exercendo função redistributiva e supletiva para equalizar as oportunidades educacionais. O art. 206, VII, suplementa a estrutura educacional e firma que o ensino deve ser garantido com qualidade (BRASIL, 1988).

A oferta da educação superior federal, com qualidade, citada na CF de 1988, se concretiza por meio da efetivação dos cargos atribuídos às IFES. Concernente ao exposto, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Procuradoria Constitucional ressalta a importância do finan-

ciamento suficiente e necessário para prover os serviços e bens sociais gerados nas Universidades Federais, conforme descrito:

A realização de bens fundamentais, como a cultura, a ciência e a educação não se coaduna com uma proteção reduzida ao mínimo vital. O poder público está vinculado a promover a educação superior de forma satisfatória, o que requer financiamento adequado e suficiente. Do contrário, a política pública se converte em instrumento de precarização de instituições que constituem patrimônio cultural brasileiro e produz o efeito contrário de desincentivo ao desenvolvimento científico, à pesquisa e à capacitação científica e tecnológica e à inovação [...] OAB, (2017, p.10),

Salienta-se que, no conjunto de leis contrárias aos bens e serviços sociais, a EC de nº 95/2016, e a 173/2020 obstam os direitos adquiridos à educação superior pública, arrefecem a manutenção, o funcionamento e a expansão das IFES, tolhem o acesso à educação superior ofertada pelo setor público federal, prejudicam a população, sobretudo, aqueles que dependem das instâncias do Governo Federal.

Isto, posto, afirma-se que as instâncias de Governo Federal, (presidente do País e parte majoritária do Congresso Nacional), de forma recorrente, legitimam legislações avessas ao direito à educação superior federal, ao financiamento das IFES. Isto, por vez, resulta em limitação quanto aos recursos para manutenção e funcionamento das IFES, para contratações de corpo docente e técnico, restringem a oferta de vagas nos cursos de terceiro grau, reduz as possibilidades de obtenção da educação superior nas IFES. Neste cenário, torna-se compreensível o porquê da luta social, para extinção de legislações contraditórias aos direitos sociais, a educação superior federal.

3. CRÍTICAS ÀS MEDIDAS DE AUSTERIDADE FISCAL, QUE RESTRINGEM ÀS AÇÕES SOCIAIS, À EDUCAÇÃO SUPERIOR FEDERAL: A EMENDA CONSTITUCIONAL 95/ 2016 EM EVIDÊNCIA.

O Brasil, após anos de resistentes lutas sociais, firmou o acordo sócio-político que instituiu a CF de 1988, com abrangente pacto social, para garantir direitos individuais e coletivos, e indispensáveis direitos sociais à cobertura da seguridade social.

Nesse sentido, Pinto e Adrião (2006) afirmaram que a partir da CF de 1934 se iniciou a técnica de financiamento da educação, com vinculação de

percentual ínfimo dos recursos tributários. Entretanto, no período de ditadura militar, houve descontinuidade da técnica de financiamento. Destarte, na CF de 1937 consta o primeiro corte de recursos públicos, e na CF de 1967 o segundo, acirrado pelo golpe militar de 1964, que reduziu a vinculação dos recursos à educação pública, estabelecendo prioridades para outras áreas do Governo.

Observa-se que, em contraponto à vertente militar, a corrente democrática apresenta como característica a aprovação de amplos direitos sociais, oficializados na CF de 1988, que resultou na ampliação de investimentos na área de educação superior federal, nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Em conformidade ao exposto, o art. 212, da CF de 1988, elevou o percentual de investimentos da União à área de educação, e determinou o percentual de no mínimo, 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI) para este fim. O art. 212 garantiu, ainda, a vinculação de 25% das receitas Federais para os Estados e Municípios.

Ressalta-se que a EC 95/2016 desconstrói direitos sociais, pois a aplicação da EC instituiu rígidas regras à execução das despesas primárias do Governo Federal, por 20 anos. Dita a regra que nos primeiros 10 anos, a despesa primária do Governo Federal ficará limitada a um teto de gastos públicos, fixado no ano de 2017, podendo ser reajustada, apenas, à inflação acumulada do ano anterior, que deve ser medida pelo Índice de Preço ao Consumidor - IPC.

Reportando-se à política de austeridade fiscal, sobre a educação superior federal, Mariano (2017) alertou sobre as premissas e falácias do Governo Federal e Congresso Nacional, acerca do teto dos gastos públicos federais. A autora afirmou que o texto da Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241, precursor da EC 95/2016, de forma enganosa assegurou que o Brasil estava com déficit público, cuja solução passa por ajustes fiscais, com cortes, limites de gastos e privatizações, em vista ao alcance de superávit primário¹.

Com a tramitação da PEC 241/2019 - Câmara Federal, intitulada de PEC 55/2020 no Senado Federal e consecutiva EC 95/2016, efetivou-se o intento do Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia; a oficialização e aplicação da medida de extrema restrição fiscal, no País, com cortes de direitos sociais, incluindo as áreas de saúde e educação. No contexto, “muitos setores sociais agiram de variadas maneiras para alertar a sociedade, criar legítimi-

¹ Superávit quer dizer resultado positivo. Surge quando, ao final de um período, [...] os gastos foram menores do que a receita. [...] Caso contrário registra-se déficit (WOLFFENBÜTTTEL, 2015).

dade para fazer compressão política sobre o Congresso pela não aprovação da Emenda.” (MARIANO, 2017, p.56).

Durante o trâmite da PEC 55/2016, o Sr. Philip Alston, relator peculiar da ONU sobre extrema pobreza, fez pronunciamento público, alertando o Estado acerca dos cruéis danos, alusivos à medida de extrema restrição fiscal, sobre o quadro social brasileiro. Ele afirmou que a PEC levará o País a “um retrocesso social único” na história da humanidade.

As alegações, de Philip Alston, são pertinentes ao Brasil, sobretudo, neste momento que o País vivencia a crise, inerente à pandemia oriunda do vírus COVID-19. Logo, a população depende da ação efetiva, do Governo, para o provimento de serviços que demandam investimentos à superação do caos social.

Para Patrícia Sobral de Souza e Ricardo Freire Soares (2020, p. 443), as pandemias demonstram que o “capitalismo neoliberal não capacitou os Estados para atender às urgências, onde cada um deles responde de forma autônoma as situações de emergência.” Dessa forma, na medida em o vírus Covid-19 se alastra toda a população sofre os impactos catastróficos, sendo, assim, uma crise de direitos humanos, que reafirma e lembra que todos são iguais, especialmente à luz da dignidade e também dos direitos humanos.

Quanto aos efeitos da medida constitucional, Dweck, Silveira e Rossi (2018) afirmaram que o objetivo da EC 95/2016 é tolher o Estado brasileiro, através de restrições de direitos sociais e de contratações de despesas públicas.

A crítica socioeconômica à EC 95/2016 alicerça-se na restrição da magnitude da ação social do Estado, via redução de contratações de serviços e bens; com alegações de que estes elevam as despesas. Logo, a EC 95/2016 arrefecerá a ação do País no provimento dos serviços públicos e direitos sociais, e elevará os níveis de desigualdade social, conforme alertado por Dweck, Silveira e Rossi (2018).

Diante do contexto, de caos coletivo, a sociedade eclodiu em atos públicos, expressos em greves, ocupações de escolas, universidades, órgãos de pesquisas; e em diversificadas publicações nas mídias locais, nos jornais Estadão, Valor Econômico, etc; e em publicações acadêmicas, fundamentadas em documentos, literaturas e análises acerca da situação presente.

3.1 Impactos Negativos das Medidas Restritivas à Educação Superior Federal: a EC nº 95/ 2016, EC nº 93/2016 e a 173/2020 em evidência

A Emenda Constitucional 95/2016 foi constituída e aprovada com a justificativa de coibir o crescimento de gastos futuros, para assim, restituir a dívida pública a uma situação controlável. Para Gonçalves (2018), este futuro custará á dignidade humana, comprometendo o que está por vir. Além disso, ele destaca que, como o documento não realiza o apontamento de dados objetivos que indicariam a redução da dívida pública ou o aumento do PIB, não há uma certeza da garantia deste porvir, e sim, do estado crítico da educação, devido a não priorização de novos fundos.

No debate do campo educacional, sobressai a preocupação apontada por Amaral (2016), no tocante a garantia dos recursos destinados ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005, de 2014; Isto é colocado, tendo em vista o seu tempo de durabilidade, de 2014 a 2024, e do próximo PNE previsto para os anos de 2025 a 2035. Neste contexto, Amaral (2016) enfatizou que, as IFES estarão impossibilitadas de cumprir a meta 12 do PNE, pois, para dobrar o número de matrículas, torna-se necessário elevar o financiamento público.

A redução de investimentos implica em subtração de despesa pública por pessoa em relação ao Produto Interno Bruto – PIB². Neste caso, as despesas e os investimentos realizados, para fornecer serviços e bens sociais, não acompanharão³ a elevação da renda nacional, nem o crescimento vegetativo da população brasileira. Isto, por vez, implicará em redução da oferta dos serviços sociais e se reverterá em sequelas à economia, à população brasileira, conforme análise de Amaral (2016).

A oficialização da EC nº 95/2016 se materializou em sequelas sociais, em restrição ao provimento da educação superior federal nas IFES, em dificuldades aos discentes que apresentam vulnerabilidade econômica, e dependem dos benefícios financeiros, sociais, como moradias, alimentação, inclusão digital, transporte, disponibilidades de acervo das bibliotecas, de laboratórios

2 O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente computado em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. O PIB mede apenas os bens e serviços finais para evitar dupla contagem. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Pesquisado em 26 jan. 2021.

3 Não acompanharão a elevação da renda nacional, pois com os contingenciamentos de gastos as despesas e investimentos públicos ficarão abaixo do Produto Interno Bruto – PIB.

de informática, etc., para obter o ensino qualificado, o saber e a conclusão dos cursos de graduação, pós-graduação nas IFES.

Para as universidades públicas a EC nº 95/2016 é a que mais produz efeitos deletérios, comprometendo seriamente a concepção da educação superior como direito constitucional e dever do estado, pois, através da limitação orçamentária, ela afeta diretamente a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de pesquisas e de produção de conhecimento socialmente referenciada, o financiamento para ciência e tecnologia (c&t), o desenvolvimento da pós-graduação, a assistência estudantil e todos investimentos para o acesso e a permanência nas universidades, a educação permanente do quadro de servidores das universidades, entre outros (LUSA; MATLINELLI; MORAES; ALMEIDA, 2019, p. 541).

Em relação aos impactos econômicos, sobre as IFES, as restrições imposta pela EC 95/2016 sobre as ações que subsidiam a educação superior, implicaram em limitações à consecução de atividades acadêmicas e administrativas, tais, como: restrições às contratações de serviços e materiais, tais como: pessoal terceirizado, água, energia, insumos, materiais didáticos, e para a manutenção e funcionamento das IFES, etc. Quanto aos impactos na área acadêmica cita-se, ainda.

Impossibilidade da manutenção e desenvolvimento do ensino de qualidade [...], o sucateamento das universidades por falta de recursos para a manutenção de suas estruturas físicas, a diminuição do número de bolsas para a pós-graduação e pesquisa e, conseqüentemente, prejuízo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como a ampliação dos contratos temporários para o trabalho docente em detrimento à realização de concursos públicos para suprir a demanda efetiva do quadro docente [...]. (LIMA; LIMA, 2019, p. 55).

Destaca-se que a EC nº 93/2016 é mais uma medida prejudicial às IFES, visto que esta EC elevou para 30% o total de desvinculação das receitas públicas para os serviços sociais, e estendeu esta desvinculação aos Estados, Distrito Federal e Municípios, através da inserção dos artigos 76A e 76B ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), restringindo o financeiro outrora alocado às políticas sociais, para quitar juros da dívida pública, ou seja, para dispêndios do mercado financeiro (BRASIL, [2016a])

As publicações de 2019 alertaram que as medidas governamentais, que deram origem às ECs 93/2016 e 95/2016, além de reduzir os recursos dos serviços sociais das áreas de educação, saúde e demais políticas públicas; tinham como propósito direcionar os recursos para quitar os juros da dívida pública, e manter o mercado financeiro através da rolagem da dívida pública.

A partir da arrecadação das contribuições sociais, os contribuintes devolvem ao Governo os recursos constitucionais, vinculados à prestação de serviços públicos específicos, como a educação e a saúde. Os recursos são redirecionados para outras rubricas do governo, alegando-se a busca de um equilíbrio fiscal necessário. Trata-se, na verdade, do cumprimento das medidas de ajustes fiscais determinadas pelos organismos internacionais para o enfrentamento da crise estrutural do capital, através do desmonte dos direitos sociais. (LUSA; MATLINELLI; MORAES, 2019, p. 540).

Além dos prejuízos, inerentes às EC 93/2016 e 95/2016, a Lei Complementar 173/2020 restringiu a execução orçamentária e financeira das despesas de pessoal nas IFES, durante o período de 28 de maio de 2020 a 31 de dezembro de 2021, alegando os impactos da pandemia, oriunda do vírus COVID 19⁴.

Elucida-se que a Lei Complementar nº 173/2020 alterou a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, nº 101/2000, e trouxe limitações à elevação das despesas de pessoal, conforme cita o parecer SEI nº 10970/2020 da Secretaria de Planejamento Orçamentário – Ministério da Educação - SPO/ MEC.

De acordo com o Inciso v, art. 8º, da lei complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, o parecer da PGFN (parecer sei nº 10970/2020/me) dá o seguinte entendimento ao dispositivo citado: [...] Os cargos efetivos e vitalícios que podem ser providos durante o período compreendido entre 28 de maio de 2020 a 31 de dezembro de 2021, [...] são aqueles cuja vacância tenha se dado nesse mesmo período. (MENSAGEM 2020/0441548 - SPO/MEC).

4 A partir de 02/2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar a doença causada pelo coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto o número “19” se refere ao ano de 2019. Fonte: Fundação Oswaldo Fio Cruz. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid=9-#:~:text=COVID%20significa%20Corona%20Virus%20Disease,chin%C3%AAs%20ono%20final%20de%20dezembro>.

Diante do exposto, as contratações de servidores públicos, neste período, se enquadram nas limitações fixadas no parecer SEI nº 10970/2020/MEC, na Lei 173/2020 e nas alterações da Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF.

Nesse sentido, as IFES que portavam códigos de vagas, para contratações de pessoal e/ou estavam em processo de contratações, para prover as vagas ociosas, geradas em períodos anteriores a EC 173/2020, ficaram impedidas de contratar; e, se contratassem, descumpririam a lei. Neste caso, descumprimento de legislações federais implica em responsabilização, com punições determinadas em Lei.

O crédito orçamentário suplementar, para despesas de pessoal, costuma ser descentralizado às IFES em dezembro de cada ano. Assim, durante o ano corrente, as IFES não têm ciência sobre o total financeiro a ser descentralizado para suprir despesas de pessoal. Frente à realidade exposta, é difícil inferir sobre novas contratações de servidores, sem prévia autorização do MEC.

De acordo com Amaral (2016) A EC 95/2016 impede as realizações das metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024[8], relacionadas às ações que dependem financeiramente do Governo Federal. Isto, porque, para cumprir a meta 12, do PNE, é preciso dobrar o número de matrículas na educação superior, e, isto, implica ampliação de investimentos para este fim.

Versa Amaral (2016), que o Governo Federal é responsável por cerca de 30% do gasto com educação, apesar de obter 56% da receita tributária líquida (isto após transferências constitucionais de tributos). O Governo Federal é a Instituição que arrecada, e detém maior volume de recurso público; logo, tem melhor capacidade de investir. Apesar disso, após EC 95/2016, o Governo Federal investiu menos na educação.

4. AMICUS CURIAE AO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL - STF E LEGITIMIDADE DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - OAB: AS AÇÕES PARA ACLARAR, CONTROLAR E EXTINGUIR A EC 95/2016.

A literatura Jurídica, alicerçada no Código Processual Civil, elucida que *amicus curiae* é a expressão latina, cujo significado é “amigo da corte” ou “amigo do tribunal, é a pessoa ou entidade estranha à causa que está disposto a auxiliar o tribunal, de forma provocada ou voluntária, para esclarecer sobre questões imprescindíveis ao processo” (BRASIL, 2015).

Os saberes firmados no Código Processual Civil apresentam o “amicus curiae” [...] como o terceiro que se dispõe ao auxílio do juiz, elucidando sobre conhecimentos em matérias específicas, inusitadas, inéditas, difíceis, dilatando a discussão antes da decisão do juiz, para fatos ou circunstâncias que poderiam não ser notados. (BRASIL, 2015).

Em conformidade à literatura jurídica, o Art. 138 do Código Processual Civil determina que *amicus curiae* seja o terceiro admitido no processo, para prover subsídios instrutórios (probatórios ou jurídicos) à dissolução de causa revestida de relevância ou complexidade, sem, portanto, titular posições subjetivas às partes – nem mesmo que seja restrita e subsidiária, como simples auxílio.

É importante destacar que o Amicus Curiae é amigo da corte e não das partes. Seu desenvolvimento teve início na Inglaterra pela English Common Law, e na atualidade é frequentemente utilizado nos Estados Unidos. A função histórica do *amicus curiae* é chamar a atenção da corte para fatos ou circunstâncias que poderiam não ser notados. O amigo da corte se faz necessário em casos atípicos, levando informações relevantes à discussão do caso, ampliando a visão da corte de modo à beneficiar todos os envolvidos, pois pode tornar a decisão mais justa. (NOVO, 2018, p. 1)

A Lei nº 13.015/2015 disciplinou o *amicus curiae* e ampliou a recepção de sua intervenção. Dessa forma, o *amicus curiae* pode fazer parte do juízo e auxiliar o Juiz para o ajuizamento da causa em qualquer procedimento e Instância.

Respalçadas nos saberes e determinações jurídicas, das legislações acima citadas, em março de 2020, as Organizações da Sociedade Civil, identificadas [...] como Amicus Curiae para as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs), oficializaram no Supremo Tribunal Federal – STF o pedido de revogação da EC nº 95/2016.

O texto, do Amicus Curiae, expôs a EC 95/2016 como legislação antidemocrática, que destrói direitos sociais, prejudica a parcela social que carece da ação efetiva do Estado, além disso, arrefece a economia do país, devido à retração da despesa per capita e da redução de aquisições de serviços, produtos e bens nacionais.

A EC 95/2016 impede que as despesas e investimentos sociais, a exemplo da educação superior, cresçam *pari passo* à renda nacional, e ao crescimento vegetativo da população. Destarte, a EC 95/2016 tem sido criticada no país,

e no exterior, como medida destruidora das condições de vida da população brasileira, e pelos efeitos devastadores, desta, sobre o quadro socioeconômico do Brasil. Tais críticas são feitas, inclusive, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI),

A insatisfação dos brasileiros foi expressa por meio de manifestações públicas, greves nacionais; ocupações de escolas e universidades, por publicações jornalísticas, acadêmicas, institucionais. Neste leque de publicações o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada apresentou dados elucidativos à sociedade, acerca dos efeitos danosos da EC 95/2016 sobre o quadro social, ambiental e econômico do País.

Diante do contexto, Mariano (2017); Dweck, Silveira e Rossi (2018), Mascavo (2018), Agostini, Lusa, Martinelli, Moraes, Almeida, Dantas, Junior, Scaff (2019), Lima, Lima (2020) e a Imprensa Nacional representada nos Jornais Estadão, Valor Econômico, Globo, dentre outros, publicaram informes sobre as contingências de despesas e investimentos, decorrentes da EC 95/2016 e sobre os impactos, desta emenda, na desestabilização dos serviços sociais brasileiros. Isto, por 20 anos consecutivos.

Neste cenário, as pesquisas do IPEA revelam que a despesa per capita do Brasil é baixíssima e está aquém da renda nacional. Além disso, não cresce simultaneamente à elevação desta renda. Salienta-se que este fato é anterior à EC 95/2016. Logo, a aplicação da EC 95/2016 agravará ainda mais a situação.

Em contraponto às políticas de contingenciamentos e cortes de despesas e investimentos públicos, frisa-se que, Keynes (1937), enfatizava que é na fase de aquecimento econômico, e, não na crise, que o governo pode restringir gastos. Isto, porque, em período de economia aquecida o setor privado investe estimulado pelo lucro. Nos ínterims de crises, a baixa expectativa de lucros desestimula os investimentos privados Dessa forma, segundo a teoria de John Maynard Keynes, nos ínterims de crises e recessos econômicos o setor público deve alavancar a economia e a geração de empregos. Nos períodos de *boom*, (*crescimento econômico*), as despesas públicas têm menor impacto sobre a economia, em vista à propulsão e forte expansão do setor privado.

Frente às colocações expostas, em março de 2020, as Organizações da Sociedade Civil, qualificadas como Amicus Curiae para Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs), solicitaram junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a extinção da EC 95/2016. O documento foi direcionado à Ministra Rosa Weber e aos Ministros do STF. Neste sentido, em atenção aos pré-requisitos solicitados pela Ministra, foram acrescidas no Amicus Curiae as

análises dos impactos socioeconômicos da EC 95/2016 para o enfrentamento do COVID 19.

Dentre os documentos e constatações encaminhados ao STF pelas Organizações da Sociedade Civil, através do Amicus Curiae, constam:

Relatórios pátrios sobre direitos humanos e denúncias internacionais ao Sistema Interamericano e ao Sistema Internacional de Direitos Humanos; posicionamentos públicos de Conselhos Nacionais de Direitos (Saúde, Direitos Humanos, Segurança Alimentar, Criança e Adolescente, Meio Ambiente entre outros); campanhas e mobilizações nacionais; abaixo-assinados, apelos públicos e outras ações destinadas ao Congresso Nacional; e seis Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal. (CFOAB; pg. 6; 2019).

Constata-se que apesar da insatisfação social e das manifestações públicas, o Governo Federal, após aprovações do Congresso e Senado Federal, publicou medidas desestabilizadoras da educação superior federal, através da EC 93/2016, EC 95/2016 e da Lei 173/2020, salientando-se que, esta última, como já versado no artigo, restringiu as contratações de servidores apenas às vacâncias do período de 28/05/2020 a 31/12/ 2021. Isto, em desconformidade a demanda reprimida por educação superior pública no país.

Diante do exposto, as Organizações da Sociedade Civil, qualificadas como Amicus Curiae para as ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs), a Procuradoria Constituinte da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB propôs ao Supremo Tribunal Federal – STF a arguição de descumprimento de preceito fundamental, com pedido de medida cautelar, em vista aos cortes orçamentários e financeiros, conforme citado.

[...] por força dos atos do Ministro da Educação, de contingenciamento de parte significativa das verbas constantes do orçamento destinadas às Universidades Federais e aos Institutos Federais, e com o objetivo de evitar e reparar lesão a preceitos fundamentais, consubstanciados nos artigos 5º, II, e 93, IX e X (princípios da legalidade e da motivação), bem como no artigo 207, caput, (princípio da autonomia universitária) da Constituição Federal, pelos fatos e fundamentos a seguir expostos (CF OAB; 2019; p.1).

De acordo com Fernando Facury Scaff (2019), as regras financeiras alertam que o poder público não deve cortar recursos em tempos de crises, de-

vendo apenas contingenciar, visto que o orçamento público é Lei, logo, deve ser respeitada.

Nesse sentido, quando há restrição das receitas prevista na Lei Orçamentária Anual – LOA, não é possível executar as metas de resultado primário, estabelecidas no Anexo de Metas Fiscais para cada exercício financeiro (duração de um ano). Dessa forma, a restrição das receitas públicas implica em limitação de notas de empenhos e de movimentação financeira, nos termos e critérios fixados pela Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Fernando Facury Scaff (2019) enfatizou, ainda, que o Poder Executivo não tem carta branca (liberdade plena) para contingenciar despesas e investimentos públicos. Dessa forma, os atos de contingências devem considerar a razoabilidade, a transparência e a motivação; pois as contingências só devem ocorrer embasadas em justificativas plausíveis, sem comprometer as receitas que financiam a oferta dos bens e serviços públicos à coletividade.

À vista do quadro exposto, relata-se que a CRFB/88 consagrou legitimidade ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil para propor as ações de controle concentrado de constitucionalidade, em conformidade com o art. 102, §1º; art. 103, inciso VII, da Constituição Federal, e art. 2º, inciso I, da Lei nº 9.882/99, conforme descrito abaixo.

Consoante acertada jurisprudência desta Excelsa Corte, firmada desde o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 03, a legitimidade do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil para propor ações no âmbito do controle concentrado de constitucionalidade é universal, pois independe do requisito da pertinência entre o seu conteúdo e o interesse dos advogados como tais. Logo, resta assentada a legitimidade ativa do requerente para a propositura da [...] Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), que deve ser conhecida e devidamente processada, com a concessão urgente da medida cautelar requerida. (CFOAB; 2019, p 6).

De fato, as deliberações do poder parlamentar incidiram na aprovação e aplicação da EC 95/2016, 93/2016 e da Lei 173/2020, e implicaram no retrocesso socioeconômico do Brasil, prejudicando a todos, sobretudo, à parcela da população que mais necessita da ação efetiva do Estado para o suprimento dos bens e serviços essenciais à vida.

Frente ao quadro de insatisfação coletiva, expressa em greves, manifestações populares, publicações em mídias, jornais, revistas que expuseram a

degradação dos serviços e bens sociais, e os impactos das medidas restritivas sobre a população brasileira, a OAB oficializou, junto ao Supremo Tribunal Federal – STF, o pedido de revogação ou reparação da EC nº 95/201, para atenuar e ou exterminar os impactos, perversos, da insustentável medida.

Ressalta-se que, dentre os serviços sociais que passam por contingenciamentos, destaca-se a educação superior federal, e esta é função essencial à formação humana para o exercício da cidadania e do trabalho, conforme prega o artigo 205 da CF do Brasil de 1988.

Neste contexto, são necessárias medidas para atenuar, reverter, os danos provocados pelos impactos da EC 95/2016 sobre os serviços sociais do País, sobre a oferta dos serviços de educação pública federal. Ressalta-se que, a educação de 3º grau, além de prover o saber especializado em áreas específicas do conhecimento, prepara o ser humano para a ação e interação social, no processo de construção de si mesmo, e da sociedade.

CONCLUSÃO

O artigo apresentou a EC n.º 93/2016, EC nº 95/2016 e a Lei 173/2019 como recentes legislações antagônicas à educação superior federal, e ressaltou que as IFES são constantemente acometidas por medidas contrárias à sua autonomia e financiamento; conforme comprovam a sequência de legislações, contraditórias, apresentadas no texto. Em conformidade ao exposto, os projetos das EC nº 56/1991 e nº 233/1995 determinavam que a autonomia das IFES constasse apenas em legislações infraconstitucionais; o texto relatou, ainda, que o Decreto 2.207/1997 diferenciou as Instituições de Ensino Superior – IES, e exigiu a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apenas, às Universidades Federais- UF⁵. Devido à deliberação, as demais IES portaram estrutura acadêmica diferenciada, excluindo a pesquisa e ou as atividades de extensão.

O texto versou que, no leque de normas contrárias a educação federal, a Lei 173/2020 estabeleceu que: só poderá ser provido cargo vitalício cuja vacância tenha ocorrido entre o período de 28/05/2020⁶ a 31/12/2021. Isto impede contratações, por vacâncias, ocorridas em período anteriores, e autorizações de códigos de vagas às novas contratações, restringe o número de servidores nas IFES.

⁵ As Universidades Federais – UF estão contidas no conjunto das IFES.

⁶ Data da entrada em vigor da Lei Complementar nº 173, de 2020.

A EC nº 93/2016 é legislação prejudicial às IFES, posto que esta EC elevou para(tinta por cento) 30% o total de desvinculação das receitas públicas para os serviços sociais, e estendeu esta desvinculação aos Estados, Distrito Federal e Municípios, através da inserção dos artigos 76A e 76B ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - (ADCT), restringindo o financeiro, outrora direcionado às políticas sociais, para quitar juros da dívida pública, ou seja, para dispêndios do mercado financeiro (BRASIL, [2016a]).

Infere-se que a EC 95/2016, segundo os autores citados, trata-se de legislação adversa à população brasileira, à educação pública; pois ignora a elevação demográfica do país, torna obsoleta e insuficiente à estrutura física, tecnológica, mobiliária das IFES e Colégios de Aplicação, gera escassez do corpo docente, técnico, e terceirizados, restringe as aquisições de materiais e serviços à manutenção, permanência e propulsão das atividades de ensino e extensão para o saber e labor humano, e das pesquisas que criam, contestam e inovam saberes e produtos nas diferentes áreas do conhecimento.

A política de extrema austeridade fiscal⁷, aplicada pelos congressistas brasileiros, segue em descompasso ao desenvolvimento demográfico e econômico do país, provocando a derrocada da saúde e da educação pública por vinte anos. Desde o início, da referida norma, a mídia nacional e escritores renomados alertaram que a EC 95/2016 provoca o sucateamento das políticas sociais, da saúde e educação pública, menospreza a qualidade de vida e saber dos brasileiros e residentes domiciliados no País.

As críticas às imposições das EC 93/2016 e 95/2016 pautam-se nas seguintes constatações: a análise referente às despesas das IFES, versus despesas de juros e encargos da dívida pública do Brasil, explicita que o problema das finanças públicas não está nos custos com pesquisas desenvolvidas nas Universidades Federais, pois os recursos investidos na função ciência e tecnologia (C&T) das IFES corresponderam respectivamente apenas a 0,34% e 1,62% dos dispêndios do Governo Federal; no entanto, as despesas efetivadas com juros e encargos da dívida pública equivalem a 40,49%, a maior, que as despesas de custeios diversos da educação superior, no ano de 2019.

Além das sequelas inerentes à aplicação da EC 95/2016 sobre a sociedade, a acumulação de rendas se eleva, gradativamente, provoca crises e reduz investimentos fiscais⁸. As restrições impostas, pela política de austeridade fiscal, impossibilitam ampliação dos serviços sociais em conformidade ao

7 Restrição financeira dos gastos fiscais (bens e serviços sociais)

8 Investimentos que incorrem em aquisições de bens, produtos e serviços.

crescimento da população, e arrefecem a expansão das ações de ensino, extensão e pesquisas nas Universidades Federais e nas Ciências & Tecnologias.

Quanto à educação, os dados do Sistema Educacional Brasileiro – SEB revelam que enquanto o Brasil investe US \$ 2.165 por estudante, os demais países chegam a investir cerca de US \$ 6.363⁹. Frente ao exposto, a média do quantitativo de brasileiros, entre 25 a 36 anos, que conseguem cursar o ensino de terceiro grau, no Brasil, está abaixo de 19,6%, diferente da média do mundo que equivale a 42,8%.

Ressalta-se, ainda, que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD), constatou que 11 milhões de brasileiros são analfabetos, equivalente a 6,6% da população com idade a partir de 15 anos. O Nordeste é a região com maior taxa de analfabetos, equivalente a 13,9%; deste valor, 8,95% se reportam às pessoas de peles negras ou pardas e 3,6% às pessoas de peles brancas.

A realidade exposta revela que parte majoritária do Congresso Nacional e Presidência da República subestimam a realidade social do Brasil; descon sideram o histórico de pobreza e desigualdade, que limitam as condições educacionais às camadas sociais que carece das instituições públicas para obtê-los, e aprovaram medidas comprometedoras da vida, da educação, e da cultura de milhões de brasileiros e residentes domiciliados no país. Em vista ao exposto, os serviços sociais, essenciais à nação, não podem ficar à mercê de políticas restritivas cujos objetivos descon sideram a vida e o saber humano, para favorecer o mercado.

Destaca-se que, com a instauração da pandemia, oriunda da infecção do vírus COVID-19, iniciada em março de 2020 e persistente em 2021, a crise socioeconômica se intensificou, caracterizada pelo arrefecimento da produtividade, comercialização de bens, produtos, serviços, e pelo desemprego. Nesse sentido, o desaquecimento da economia provocou redução das receitas públicas federais, e conseqüentemente novos cortes e contingências do orçamento que subsidia os serviços sociais, dos quais as IFES fazem parte.

9 O valor de 1 dólar hoje, dia 12/05/2021, é R\$ r.221,00 reais, enquanto a cotação do real equivale hoje a R\$ 0,192 dólares, conforme o conversor BRL –USD.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidade por balbúrdia e já enquadra UNB, UFF e UFBA. **ESTADÃO**, publicado em 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral>. Acesso em: 17 fev. 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016. ISSN 2447-4193.

ARRETCHEM, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA Carlos Aurélio Pimenta de **As políticas da Política: Desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. Curitiba. Editora Unesp, 2019, v 1, 487p. ISBN: 9788539308187.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518231>. Acesso em 16 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 93, de 8 de setembro de 2016**. (BRASIL, [2016a]). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc93.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b].

BRASIL. **Código de Processo Civil e Normas Correlatas, Lei 13.105/2016**. – 9. Ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 317 p.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 28 de maio de 2020**. Altera a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF - Lei 101 de 04\05\2000 e, trouxe limitações à elevação de despesas de pessoal.

BRASIL. **Procuradoria Constitucional. Arguição de descumprimento de preceito fundamental com pedido de medida cautelar**. Disponível em: <http://s.oab.org.br/arquivos/2019/06/345cd02d-9e70-4a13-8b8c-6ff99e20c4c4.pdf>. Acesso em 17 nov. 2020.

BRASIL. O que é? Superávit Primário. Andréa Wolffenbuttel. **Revista IPEA**. 2005. Ano 2. Edição 10, mai.2005.

BRASIL. **Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP)**. Disponível em: <http://www1.siop.planejamento.gov.br/acessopublico>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

COLETIVO NACIONAL DE ADVOGADOS DE SERVIDORES PÚBLICOS. **Orientação aos docentes: liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento**. [S. l.]: Coletivo Nacional de Advogados de Servidores Públicos, [2018]. Disponível em: https://ww2.icb.usp.br/icb/wp-content/uploads/2018/11/Cartilha_Liberdade_Catedra_Ensino_Pensamento.pdf?x89681. Acesso em: 14 nov. 2020.

DANTAS, Miguem Calmon; JUNIOR, Onofre Alves Batista. **Revista Consultor Jurídico**, 18 de junho de 2019. Disponível em: ConJur - Opinião: Os contingenciamentos e o ensino superior de qualidade. Acesso em: 14 nov. 2020.

FILHO, Naercio Menezes, SOUZA, André Portela. **A Carta: Para entender a Constituição brasileira**. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2019.

FRAUCHES, Celso. **Educação Superior Comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior**. Ano 1 nº 18, de 12 a 18 de julho de 2011. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/268/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 30 nov. 2020.

KEYNES, J. How to Avoid a Slump. In: MOGGRIDGE, D. **World crises and policies in Britain and América**. Londres: MacMillan/Cambridge University Press, 1937. v. 21. p. 384.

LIMA, D. G. de; LIMA, Rua de L. de. A EC 95/2016 e a Educação Superior no Brasil: a materialização perversa do novo regime fiscal. **Revista Universidade e Sociedade**, ano 19, n. 63, p. 46-57, dez. 2019.

LUIZA, Ana. **Economia para poucos: impactos da austeridade econômica e alternativa para o Brasil**. São Paulo. Autonomia Literária, 2018. 375 p.

MARIANO, Sinara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o Teto dos Gastos Públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. DOI: 10.5380/rinc.v4i1.50289.

JUBÉ, Andréia. Ministro diz que pode rever cortes na educação se reforma passar. **Revista Valor Econômico**, edição sete, maio 2019. Brasília. Disponível em: <https://www.valor.com.br/politica/6243549/ministro-diz-que-pode-rever-cortes-naeducacao-se-reforma-passar>. Acesso em: 14 nov. 2020.

NOVO, Buenos Cassino. **Análise da figura do amicus curiae trazida pelo Código de Processo Civil: a origem, conceito, a natureza jurídica e quais são os limites e os direitos que o abarcam**. Amicus Curiae (Processo Civil) Artigo Jurídico Direito Net, 18 jan. 2018 Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/10419/Amicus-Curiae>. Acesso em: 20 dez 2020.

PINTO, J.M.R.; ADRIÃO, T. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan.-jun. 2006.

ROSSI, Pedro Cassino; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio. **Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019.

SCAFF, Fernando Facury. É proibido proibir: notas sobre o bloqueio de verbas para a educação. **Revista Consultor Jurídico** [S.L: s.n.], 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002942296>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SOBRAL DE SOUZA, Patrícia Verônica Nunes Carvalho; SOARES, Ricardo Maurício Freires. A Crise do Coronavírus (COVID-19) à Luz dos Direitos Humanos e Seus Efeitos nas Contratações Públicas. In: BAHIA, Saulo José Casali; MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Direitos e deveres fundamentais em tempos de coronavírus**. São Paulo: Editora Iasp, 2020, volume 2, pp. 442-470.

Sistema Educacional Brasileiro – SEB/INEP/MEC Sistema Educacional Brasileiro – SEB: o que é e como funciona. **STUDOS SEB**. Disponível em: <https://studos.com.br/sistema-educacional-brasileiro-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 08 mai. 2021.

12 *Educação: Espaços para o Exercício Profissional da/o Assistente Social*

Carolina Sampaio de Sá Oliveira

 Orcid: 0000-0001-9528-6707

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2008); especialista em Gestão da Política de Assistência Social na Faculdade São Luís de França (2015) e mestranda em Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Sergipe. As principais áreas de interesse são: direitos sociais, educação e exercício profissional da/o assistente social.

 carolina.oliveira0312@gmail.com

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

 Orcid: 0000-0003-3902-3990

 Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1972), mestrado (1977) e doutorado (1994) em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais - GEPSSO.

 licavasconcelos@gmail.com

EDUCATION: SPACES FOR THE PROFESSIONAL PRACTICE OF THE SOCIAL WORKER

RESUMO

Este artigo sinaliza elementos que demonstram a pertinência da atuação profissional da/o assistente social em instituições de educação. A partir dos anos 2000 o debate profissional sobre a educação tomou maior proporção entre as instancias deliberativas do Serviço Social, como também a formalização da assistência estudantil, em 2007, e o Decreto nº 7234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esses fatores impulsionaram as/os trabalhadoras/es a compreenderem a relevância destes espaços sócio-ocupacionais. Nesse sentido, através de pesquisa documental são sinalizadas várias possibilidades de exercício profissional na educação, mas com o enfoque principal nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Foi possível identificar que embora as instituições sejam diferentes possuem impasses semelhantes, a exemplo da centralização das trabalhadoras/es na assistência estudantil e as dificuldades nas condições de trabalho.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social. Instituições Federais de Ensino Superior.

ABSTRACT

This article highlights elements that demonstrate the relevance of the professional role of the social worker in educational institutions. From the 2000s onwards, the professional debate on education took a greater proportion between the deliberative instances of Social Work, as well as the formalization of student assistance, in 2007, and Decree no. 7234/2010, which instituted the National Student Assistance Program (PNAES). These factors drove the workers to understand the relevance of these socio-occupational spaces. In this sense, through documentary research, several possibilities for professional practice in education are indicated, but with the main focus on Federal Institutions of Higher Education (IFES). It was possible to identify that although the institutions are different, they have similar impasses, such as the centralization of female workers in student assistance and the difficulties in working conditions.

Keywords: Education . Social Work. Federal Institutions of Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a atuação profissional da/o assistente social na política social de educação enfatizando os espaços sócio-ocupacionais em níveis diferentes. Dados preliminares, de pesquisa em andamento para dissertação, possibilitaram através da análise de documentos recuperar a trajetória do Serviço Social na educação. A partir de levantamento, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de trabalhos acadêmicos voltados à temática, no período entre os anos 2000 – 2020 e de documentos relativos a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ao Instituto Federal de Sergipe (IFS) apresentamos a produção de conhecimento existente e como ocorreu essa aproximação entre duas áreas de conhecimento relevantes.

As dissertações e teses analisadas demonstraram que, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da interiorização das Universidades e Institutos Federais, foi necessário ampliar o quadro de servidoras/es públicos nas instituições. Diante disso, apesar de número bastante inferior ao necessário, assistentes sociais foram nomeadas, após concurso público para atuar, principalmente no Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Nesse contexto, foram encontradas pesquisas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que sinalizam para a atuação profissional das assistentes sociais no ensino superior. Entretanto, foram também elencadas outras experiências acerca do exercício profissional em escolas suscitando a importância da dimensão pedagógica, do projeto ético-político do Serviço Social e da emancipação das/os discentes.

O artigo, além de introdução e considerações finais, está estruturado em três itens. O primeiro faz algumas considerações sobre o contexto da aproximação do Serviço Social com a educação. O segundo, focaliza alguns aspectos da atuação profissional de Serviço Social na educação fazendo ilustração com a sua inserção na Universidade Federal de Sergipe.

2. ASPECTOS GERAIS DA APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM A EDUCAÇÃO

A partir do processo de renovação¹ do Serviço Social, incluindo a construção do projeto ético-político, durante o período denominado por Netto (2002) intenção de ruptura, podemos registrar novos marcos para o exercício profissional, um deles, a aproximação com a educação. É precípuo ao profissional de Serviço Social, atuar junto à população usuária das políticas sociais de modo que possa contribuir com o processo educativo de leitura do contexto social em que vive. É fundamental que nós assistentes sociais possamos nos reconhecer na condição de trabalhadores, identificando o papel dos atores sociais, do Estado e da burguesia.

A burguesia defende uma concepção de educação, bancária², em que as pessoas devem saber somente o necessário para continuarem submissas e dependentes sem a consciência de classe para si. Nessa perspectiva de educação não há o incentivo para a capacidade de organização e mobilização enquanto classe. As instituições de educação são espaços próprios para a análise e discussão da sociedade. Assim, devemos perceber as contradições da sociedade capitalista e que provoca sistematicamente a retirada de direitos dos trabalhadores.

É nesse contexto que Paulo Freire criou um método educativo que se baseava no diálogo, no aprendizado do educador e do educando, considerando a realidade social dos estudantes e buscando compreender as discussões a partir da realidade social em que vive. É necessário considerar ainda que a educação popular foi relevante na contribuição para o processo de consciência coletiva e mobilização social.

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social / CFESS (2011), o Banco Mundial (BM) possui diretrizes que representam setores da burguesia internacional, retratados principalmente pelo capital financeiro. Essas interferem diretamente na condução das políticas sociais. Em se tratando da educação exigem, aos países “em desenvolvimento” ou “periféricos” ações para uma ampla reforma educacional. No Brasil, os governos Fernando Henrique Car-

1 Processo desencadeado no Brasil que se configurou como período de crítica do Serviço Social em que autor sinalizou a existência de três direções para revisar a profissão. São elas, a perspectiva renovadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

2 Esse modelo de educação está baseado na manutenção da ordem social sem que as pessoas tenham a possibilidade de identificar as contradições sociais existentes na sociedade. Esta proposta concebe que as informações são apenas apresentadas de acordo com planejamento anteriormente definido, sem considerar o contexto social dos educandos.

doso e Luiz Inácio Lula da Silva implementaram a “cartilha”, isto é, as recomendações impostas atendendo às exigências do capital internacional.

Assim, é imperativo que precisamos reconhecer as dificuldades existentes na sociedade capitalista e quanto as entidades sindicais, movimentos estudantis e sociais tem resistido na defesa da educação pública, laica e de qualidade social. Ainda assim, houve o crescimento na quantidade das instituições particulares e de ensino à distância, como constatou o CFESS (2012, p. 247),

A lógica excludente da educação formal brasileira se materializa no reforço ao setor privado, por meio do abatimento de impostos e na imposição aos/às trabalhadores/as de financiar duplamente o acesso de seus/suas filhos/as à educação, pelas instituições privadas. De acordo com o Ministério da Educação, de 2007 a 2010 os estabelecimentos privados de ensino cresceram 18%, enquanto o sistema público encolheu 6%.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), embora não tenha sido a ideal, foi a possível diante das lutas empreendidas pelos movimentos sociais naquele momento, demonstrando inclusive a existência de perspectivas de projetos diferentes para a educação. Cabe destacar que foi notória a influência do BM na proposta dessa lei (SAVIANI, 1997, apud CFESS, 2011).

Nesse cenário, é necessário destacar que foi durante os governos de Lula que ocorreram a promulgação do Decreto nº 6.095/2007, que estabelece os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e do Decreto nº 6.096/2007 que cria o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O primeiro contribuiu para o processo de expansão do ensino profissional e tecnológico e o segundo a ampliação das universidades federais. No entanto, ambos atendiam à perspectiva de ampliação do acesso a educação. Uma série de repercussões afetou diretamente as duas Instituições Federais, a exemplo de não ocorrer o aumento da quantidade de servidores, quer seja técnico-administrativos ou docentes, proporcional para atender ao número de estudantes recebidos.

Ainda, em 2005, através da Lei nº 11.096/2005 também foi aprovado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que representa o pagamento de bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação no ensino superior. Isso representa investimento da educação em instituições privadas para discentes oriundos da escola pública ou privadas que possuíam bolsas. Nesse

sentido, cabe a reflexão que o Estado brasileiro continuava a investir recursos na iniciativa privada ao garantir o atendimento em instituições federais, ou seja a utilização de recursos públicos para os cofres privados ao invés de ampliação do atendimento via serviço público.

Esse contexto acima ofereceu a condições específicas para ser demandada a atuação do Serviço Social.

3. INFORMES GERAIS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A inserção do Serviço Social na educação teve seu início, mesmo que incipiente, na década de 1930, a partir das primeiras escolas. Mas, é a partir da década de 1990 que há uma expansão, considerando as mudanças no contexto político e econômico do país que repercutiram na profissão acarretando tanto a formação quanto o exercício profissional baseado no projeto ético-político da profissão. Além disso, também nesse período, o CFESS percebeu que existia a discussão na categoria sobre questões específicas da política de educação. Assim, a partir dos anos 2000, uma série de novos espaços foram sendo construídos para pautar a atuação profissional na educação (CFESS, 2012).

A partir do ano 2000, teve início articulações e ações entre Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRESS) e profissionais dessa categoria em todo o país a respeito da inserção e atuação profissional dos assistentes sociais na educação. Nesse sentido, o 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS, foi o marco inicial. Cabe ainda destacar que para a publicação do CFESS, elaborada pelo Grupo de Estudos nessa área temática “O Serviço Social na Educação” foi adensado o parecer jurídico nº 23/2000 de Sylvia Terra, fundamentado no Código de Ética Profissional do assistente social, que retratou, entre outros aspectos, a atuação do assistente social na escola (CFESS, 2012).

De acordo com o CFESS (2012) foi o 35º Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado, em 2006, que deliberou pela construção de Grupo de Trabalho. Assim foi encaminhado pelas duas gestões seguintes do CFESS. Nesse período, ações foram solicitadas dos CRESS, no sentido de verificar a legislação vigente ou ainda em andamento no legislativo, quer seja nos municípios ou nos estados. É imprescindível mencionar que a Lei nº 13.935/2019, que institui a atuação de psicólogo e assistente social na escola, está completan-

do um ano, no entanto teve sua proposta inicial ainda no ano 2000. Foram muitos anos de acompanhamento, reuniões com parlamentares, articulação com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), para sua sanção ocorrer, após derrubada do veto presidencial por deputados e senadores no Congresso Nacional, em 2019. Esse ano requer novas ações para que o executivo municipal e estadual cumpra o que está estabelecido na lei, visto que esse ano foi estabelecido justamente para as adequações necessárias.

A educação pública, sobretudo o Ensino Superior, admitiu o profissional de Serviço Social em suas ações desde o seu início. No caso da UFS, sabemos que na sua origem, o assistente social desenvolveu atividades tanto junto a extensão quanto aos assuntos estudantis, antes da estrutura em Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST). Mas, no exercício profissional faz-se necessário reconhecer que as alterações na política de educação proporcionaram demandas diferenciadas para a instituição e o profissional de Serviço Social. Entre elas, citamos o ingresso na instituição, por meio da política de cotas, provocando outras ações no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); a “legalização” da utilização dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para as bolsas de ensino/graduação, pesquisa e extensão; a permanência dos alunos do Colégio de Aplicação (CODAP); a gestão de pessoas, entre outros aspectos na saúde do trabalhador, seja do servidor ou terceirizado, assim como suas famílias.

O CODAP, possui regimento interno desde 2004³ em que estabelece na Seção III, Do Setor Técnico-Pedagógico – SETEPE, artigo 13, que o setor é composto por pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais e psicólogos. Contudo, há na equipe técnica do CODAP uma lacuna, a ausência do assistente social. Os estudantes são atendidos pelo Serviço Social em outro setor a Coordenação de Assistência e Integração do Estudante (CODAE), sobrecarregando as profissionais que já possuem inúmeras atribuições da assistência estudantil do Ensino Superior.

Apesar disso, diante das novas demandas que requer a atuação da/o assistente social, a instituição não materializa o reconhecimento da necessidade de ampliação do número de profissionais. Na década passada, de 2010-2020, o crescimento real no número de trabalhadoras/es se deu através do concurso, previsto em edital nº 23/2012 /UFS para diversos cargos da carreira de

³ Regulamentada através da Resolução 31/2008/CONSU, de 08 de outubro de 2008, alterada pela Resolução 08/2014/CONSU em 24 de fevereiro de 2014.

técnico-administrativos. Neste, todas as 05 assistentes sociais classificadas foram convocadas. Entretanto, a partir de 2015, as profissionais lotadas na UFS foram oriundas de vacância, em outros setores da instituição. Nessa situação, a única modalidade de inserção na UFS para o cargo efetivo, ocorreu através da realização de redistribuição⁴.

É necessário analisar a conjuntura nacional para compreender os aspectos que envolvem as decisões encaminhadas pela gestão da entidade, pois ao tempo em que aumentam expressivamente as demandas ao Serviço Social, não há visibilidade nos documentos institucionais de informações relativas ao seu exercício profissional.

Nesse sentido, é possível constatar no relatório de gestão da UFS / 2018, ao menos, um contra-senso, visto que a concessão de bolsas/auxílios, financiados através dos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), possui um aumento expressivo, mas não consta nenhum registro acerca da participação do exercício profissional das assistentes sociais na emissão de pareceres, quer seja no relatório anual da gestão da UFS, bem como nos relatórios emitidos pelas Pró-Reitorias de Extensão (PROEX), Graduação (PROGRAD), Pós-Graduação (POSGRAP). A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) menciona, de modo bastante superficial, algumas das suas atribuições relativas à concessão e permanência nos auxílios.

O relatório de gestão/UFS do ano 2019 pontua sobre o Serviço Social somente em dois momentos: informa sobre a realização de análises socioeconômicas para que os discentes recebam os auxílios, mas não menciona a categoria profissional que realiza, apenas cita que “além da gerência dos recursos, bolsas e auxílios, a PROEST também oferece atenção em saúde mental através do Serviço de Psicologia da Assistência Estudantil, além da atenção pelo Serviço Social e acompanhamento pedagógico.” (UFS, 2020, p. 123). É salutar repensar, pois existem muitas demandas nos campi que ficam relegadas e/ou represadas no atendimento aos discentes, visto a análise socioeconômica prevista em inúmeros editais da instituição. O acompanhamento ao Programa de Residência Universitária (PRU), o monitoramento aos auxílios da assistência estudantil, a participação nas Comissões Multi-

⁴ “A Lei 8.112/1990 dispõe sobre o Regime Jurídico Único (RJU) para os servidores públicos da União, das autarquias e das fundações públicas federais”. Nesta, o artigo 37 trata da redistribuição, que ocorre através do “deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC”. (BRASIL, 1997).

disciplinares, entre outras atribuições, deve ter maior parte do nosso tempo e atenção em nossa atuação profissional.

Desde o segundo semestre de 2013, houve um aumento considerável de profissionais para atender as demandas da assistência estudantil nos campi de todo o estado (Laranjeiras, Lagarto, Itabaiana e Nossa Sr.^a da Glória), apesar disso, a situação do Colégio de Aplicação permanece a mesma, sem assistente social lotada.

Nesse cenário é preciso refletir:

Cumpre à categoria profissional a reflexão crítica sobre a educação como processo social numa perspectiva de totalidade que envolve projetos institucionais e societários em disputa, os quais podem reforçar o status quo ou insurgir-se contra o mesmo. Na direção da insurgência frente à dominação sob o capital, uma educação emancipadora exige a articulação com as diferentes dimensões da vida social como constitutivas de experiências de sociabilidade humana fundadas na igualdade e liberdade substantivas e que possibilitem o acesso, a garantia e a ampliação aos direitos sociais. (CFESS, 2012, p. 247).

Contudo, a partir de 2019⁵ o exercício profissional tem recebido uma série de demandas institucionais que tem provocado inquietações e reflexões na categoria. A gestão da CODAE/PROEST que esteve no cargo entre 2016 e 2020 incumbiu as profissionais de demandas sem discussão prévia com a categoria e sem a realização de planejamento institucional.

É imprescindível destacar que, o ano de 2019, foi um marco para o Serviço Social na educação com a derrubada do veto pelo Congresso Nacional e publicação da Lei nº 13.935⁶, de 11 de dezembro de 2019. A categoria se organizou desde o ano 2000, através de grupo de trabalho, produção de documentos, mobilização e articulação entre os conselhos federais de Serviço Social, Psicologia entre outras entidades. Foram muitos anos, até que alcançássemos essa conquista de espaço sócio-ocupacional. No entanto, representa muito mais que isso, é a possibilidade de fazer parte da educação básica e contribuir com o desenvolvimento da comunidade escolar, priorizando o discente.

5 A gestão da Universidade Federal de Sergipe atendeu ao OFÍCIO-CIRCULAR Nº 16/2019/CGRE/DI-PPES/SESU/SESU-MEC, ainda que em alguns aspectos contrarie ao previsto na Portaria nº 389/2013 do Ministério da Educação que regulamenta a Bolsa Permanência.

6 A Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 dispõe sobre “a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”.

4. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A partir de levantamento junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificados dez trabalhos entre teses e dissertações e outras seis foram identificadas a partir do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) da UFS, retratando o Serviço Social na educação. Destacamos que nesse item vão ser apresentadas as que tiverem maior aproximação com a temática discutida no artigo.

De acordo com o levantamento identificamos três pesquisas em escolas, nas capitais Rio de Janeiro, Natal e João Pessoa. Essas pesquisas abordam a questão do exercício profissional como centralidade, mas destacando a questão da educação popular, da articulação das dimensões da atuação profissional e dos perfis pedagógicos respectivamente. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe há algumas produções acadêmicas que denotam isso, visto que Oliveira (2013) destacou em sua pesquisa o Programa Mulheres Mil (2013), que foi acompanhado por ela, mesmo estando lotada na assistência estudantil. Outro exemplo encontra-se em Araujo (2019), que demonstrou a possibilidade de atuação na extensão com sua experiência através da publicação do artigo “A atuação do assistente social na extensão: um olhar para o EMAE do IFS – Campus Estância”.

A assistente social Mireille Gazotto (2019, p. 18) realizou sua pesquisa de doutorado “O trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil”, em que analisou a atuação profissional das/os assistentes sociais na assistência estudantil nas universidades públicas, no período entre criação dos programas até o ano de 2017.

A autora, após realizar a análise reconheceu a repercussão do REUNI para a ampliação de vagas que tem como objetivo contribuir com o acesso dos trabalhadores ao Ensino Superior, entretanto, não existe condições para a garantia de permanência. Nesse sentido, após a luta dos discentes, houve a promulgação do decreto nº 7234/2010/ PNAES que tem por objetivo essa garantia, mas, por ter orçamento restrito atende público reduzido frente à demanda. Enfim, mais um programa de caráter seletivo e focalista, sem efetivamente cumprir sua finalidade e ainda muito distante da universalidade.

No tocante a relação entre espaços sócio-ocupacionais e a inserção profissional da/o assistente social, Mireille Gazotto (2019) critica o trabalho de

Prada (2015), porque a mesma só identifica a atuação do assistente social na política de assistência estudantil na rede dos IFTE's, ao dizer:

Nesta gama diferenciada de possibilidades de ofertas educacionais, temos também a execução de programas Federais, como o Mulheres Mil, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRO-NATEC) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além destes programas de qualificação profissional, temos nos IFs, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência (PRADA, 2015, p.78 apud GAZOTTO, 2019, p. 201).

A pesquisa de Souza (2016) destaca em sua dissertação a dimensão educativa da atuação profissional da assistente social na assistência estudantil. Ela retomou os aspectos da expansão, provocada pelo REUNI, e o crescimento expressivo da quantidade de profissionais em um curto espaço de tempo na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), situada no estado do Rio Grande do Norte (RN). Ela mencionou ainda as dificuldades encontradas devido as demandas administrativas que tomam parte considerável do tempo, dificultando a realização da dimensão educativa pelas assistentes sociais.

A autora apresenta a reflexão acerca da atuação profissional nas IFES além do espaço da assistência estudantil, compreendendo que existem outras possibilidades numa instituição de educação. Como exemplo, cita a formação e capacitação dos trabalhadores, de modo geral, da instituição, entretanto ressalta que essa perspectiva é de parte da equipe de assistentes sociais entrevistadas na pesquisa. (SOUZA, 2016, p.92)

O trabalho de Souza carrega contribuição valorosa para repensarmos a atuação profissional e buscar a elaboração de alternativas nesse cenário de condições subjetivas de trabalho bastante controversas, em que demandas administrativas sobrecarregam as profissionais dificultando a realização de atribuições que lhes são próprias regulamentemente. (SOUZA, 2016, p. 107-109) Para tal, analisou a relevância da dimensão investigativa sob a ótica de Abreu (2011), Iamamoto (2014) e do CFESS (2013) a fim de compreender a contribuição sobre o perfil pedagógico das profissionais e a dimensão educativa no exercício profissional das entrevistadas.

Nesse sentido, é possível realizar associação com a dissertação de Melo (2013) que apresenta como questão central em seu estudo os perfis pedagó-

gicos na atuação profissional dos assistentes sociais na educação. Para isso, retomou a política de educação e as mudanças sofridas durante os séculos XX e XXI, aliado ao exercício profissional do assistente social e o papel da função educativa. Desse modo, foi possível contribuir para o processo emancipatório do público atendido. O Serviço Social vivenciou as mudanças sofridas na sociedade, isto é, ao tempo em que a sociedade brasileira lutou pelo processo de redemocratização a profissão superou o conservadorismo, elaborou a intenção de ruptura, o projeto ético-político e o perfil pedagógico da “emancipação”. A autora percorreu esse processo de desenvolvimento para identificar os perfis pedagógicos presentes no exercício profissional das assistentes sociais da educação, isto é, escolas públicas e privadas em Natal, Rio Grande do Norte.

Esta dissertação examina as condições e relações de trabalho dos profissionais nas instituições. Assim, em momento posterior, descreve os perfis pedagógicos da atuação profissional do/a assistente social, questão também presente em nossa pesquisa, visto que ressalta a importância da função educativa, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Melo (2013) teve como referência central Abreu (2002) para realizar a discussão dos perfis pedagógicos, demonstrando que, neste momento, o emancipatório está em voga e preza pelo fortalecimento da construção teórica-metodológica e ético-política da profissão. Entretanto, apresentou também críticas de Iamamoto (2011) em relação a questões defendidas por Abreu (2011) em relação ao perfil pedagógico das ações desenvolvidas pelos profissionais e o espaço sócio-ocupacional em que atuam.

Em relação ao debate sobre as condições de trabalho ainda é possível associar a dissertação de Melo (2013a) à pesquisa de Vicente (2017) em que destacou as condições de trabalho dos/as assistentes sociais que atuam na política de educação, especialmente na região litorânea do estado do Paraná. Nesse contexto foi possível identificar também que as assistentes sociais das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES do Paraná estão vinculadas aos programas de assistência estudantil e que o número de profissionais aumentou entre os anos 2015 e 2016 (VICENTE, 2017, p. 100-102).

Já os trabalhos de Constantino (2015) e Abreu (2017) possuem a aproximação temática, visto que ambos analisam o exercício profissional, todavia Constantino tem como universo as universidades federais do estado de Pernambuco, já Abreu (2017) analisou um grupo maior de profissionais do Serviço Social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país.

Constantino (2015, p. 13) teve como tema central da sua pesquisa a atuação profissional dos/as assistentes sociais nos programas de assistência estudantil nas Universidades Federais de Pernambuco, isto é, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF). Este trabalho pontuou os impactos do neoliberalismo nas políticas sociais, especialmente na educação e a ampliação do quadro de assistentes sociais nas universidades e sua atuação na assistência estudantil.

Com a mesma temática, Ananias (2018) fez um breve histórico da educação no ensino superior assim como da política de assistência estudantil. Nesse contexto realizou o recorte da atuação profissional das assistentes sociais na assistência estudantil na UFS. Esse cenário apresentado em relação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi posterior ao analisado por Melo (2013), ainda anterior as mudanças provocadas pelos auxílios, regulamentado por resolução no Conselho Superior Universitário – CONSU, voltados para as áreas discriminadas no referido Programa. Além disso, a questão central foi a atuação profissional e não a situação da política de assistência estudantil.

Contudo, a partir de 2019 as profissionais de Serviço Social têm recebido uma série de requisições institucionais que tem provocado inquietações e reflexões na categoria. A gestão da CODAE/PROEST que esteve no cargo entre 2016 e 2020 incumbiu as profissionais de demandas sem discussão prévia com a categoria e sem a realização de planejamento institucional.

Abreu (2017), dando continuidade ao seu estudo após o mestrado, privilegiou como objeto de sua tese o exercício profissional do assistente social na esfera dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reconhecendo que

[...] as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos Assistentes Sociais interferem no modo como essa profissional efetiva sua intervenção ao mesmo tempo em que coloca em questão a efetividade desse trabalho no sentido de contribuir para o acesso e permanência de estudantes no sistema educacional e para a democratização da educação como direito. (ABREU, 2017, p. 16, supressão nossa).

A pesquisadora compreende que o profissional de Serviço Social é requisitado a atuar na educação para fazer frente às estratégias do capital em suas múltiplas expressões e assim criar alternativas para fortalecer as condições necessárias à permanência do/a discente.

Um aspecto que se relaciona com a nossa pesquisa está vinculado a dimensão socioeducativa retratada por Martins (2012). Nesse sentido, Abreu (2017, p. 233, supressão nossa) a menciona para enaltecer a atuação na área da pesquisa e da extensão,

[...] acredita-se que por se constituírem espaços onde se dá a transmissão e produção de conhecimento, a pesquisa e a extensão, as instituições educacionais tornam-se locais privilegiados para construir possibilidades de ações coerentes com os princípios que norteiam o Projeto Ético-Político.

Além disso, Abreu (2017) abordou ainda a possibilidade de atuação em espaços ainda pouco mencionados a extensão e a pesquisa, visto que a assistência estudantil é prioritariamente elencada ao desenvolvimento e vinculação profissional.

A dissertação de Damasceno (2013, p. 15) teve como temática central a atuação profissional do assistente social com seus limites e possibilidades no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, acerca da intersetorialidade nas políticas sociais em que atende. A autora realizou ainda um resgate da trajetória do Serviço Social, assim como apresentou as alterações na educação profissional e tecnológica e do IFBA.

Esse trabalho considerou a relevância da inserção profissional a fim de que demandas da comunidade escolar fossem atendidas. Nesse sentido, Damasceno (2013, p.107-108) afirma que,

Além de fortalecer as estratégias de luta pela democratização do ensino, da defesa dos direitos sociais, via acesso a serviços socioassistenciais, as possibilidades de atuação do assistente social na Educação, diante das competências e atribuições da profissão, podem ser organizadas em dois eixos: o da dimensão socioeducativa da profissão, inerente a ela e presente em qualquer espaço sócio-ocupacional; e a articulação com a rede socioassistencial, das diversas políticas sociais com a Educação, com vistas à intersetorialidade das ações.

Quanto às ações vinculadas a dimensão socioeducativa da profissão, podemos mencionar a assistência às necessidades humanas diversas que estão presentes no espaço educacional, pois são demandas iminentes. Tanto as questões de necessidades educativas especiais, quanto tradicionais expressões da violência, da intolerância e discriminação religiosa, de etnia e de gênero fazem parte do cotidiano escolar na perspectiva da diversidade que possui. Fica evidente, portanto, que o foco

da atuação do Serviço Social na Educação é o estudante e suas famílias, mas não só. Além desses, todos os profissionais da escola e comunidade estão envolvidos nas ações, independente, inclusive, da situação socioeconômica.

A autora faz a leitura da necessidade e da relevância da intersetorialidade no exercício profissional na educação, enfatizando especialmente a necessidade de articulação com a saúde e assistência social. Essa é uma questão imperativa visto as demandas que se apresentam rotineiramente e para os encaminhamentos adequados não existe outro caminho a ser percorrido ao acesso dos direitos sociais. Damasceno (2013) citou também o documento “Subsídios para a atuação profissional do assistente social na política de educação” do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que considera a importância dessa questão para o desenvolvimento de ações que “convirjam em uma construção coletiva, profissional e política, distinta das formulações abstratas em torno da democracia e da cidadania, que impregnam não só o campo educacional”. (CFESS, 2012, p. 46, apud DAMASCENO, 2013, p. 109)

Ainda sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Cavalheiro (2013, p. 18) articula em seu trabalho a regulamentação da rede IF, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o exercício profissional do/a assistente social, especialmente na assistência estudantil e sua relação com o projeto ético-político do Serviço Social. Esse período representou um marco, visto a ampliação que ocorreu, em âmbito nacional, dos concursos públicos com vagas para assistentes sociais. A autora afirma ainda que essa ampliação se deu para o atendimento na assistência estudantil. Conforme regulamentações publicadas nos sites dos IFs que tinham como finalidade estruturar o funcionamento do PNAES, assim como o exercício profissional do/a assistente social em relação ao programa. De acordo com levantamento realizado por Cavalheiro (2013) no segundo semestre de 2011, a Rede de Educação Federal de Ciência e Tecnologia possuía 249 profissionais e com 42% a região nordeste do país tinha a maior quantidade.

Melo (2013b) realizou análise acerca da política de educação compreendendo as mudanças provocadas pela reestruturação produtiva e consequentemente as influências dos organismos internacionais para a privatização e flexibilização. Nesse contexto retratou desde a reforma universitária do governo Lula, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Públicas Federais (REUNI) até a implantação do Programa Nacional da

Assistência Estudantil (PNAES). Assim, o enfoque principal da pesquisa foi os impactos da política de educação e especialmente a política de assistência estudantil após a implantação do PNAES e suas repercussões na Universidade Federal de Sergipe. Uma questão que é recorrente é a demanda por assistência estudantil, a cada ano ela supera o período anterior, visto o crescimento também do número de discentes na instituição.

O REUNI, proposta encaminhada pelo governo Lula, atendendo as orientações do Banco Mundial, teve por objetivo uma reestruturação que se efetivou por meio de uma larga ampliação de vagas nos cursos e redução nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, inclusive criação de vários campi no interior. Entretanto, o orçamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não acompanhou esse crescimento vertiginoso, dificultando as condições de permanência na instituição. (MELO, 2013b).

É salutar informar que também foi detectada outra pesquisa com discussão acerca da política de assistência estudantil, entretanto para análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). O trabalho de Nascimento (2014) analisou as ações de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) no período entre 2008 e 2012, nos campi de Aracaju, São Cristóvão e Lagarto. Assim, o cenário para a institucionalização do IFS também foi avaliado e identificado os elementos que estão relacionados à assistência necessária a permanência e desenvolvimento dos estudantes, especialmente o orçamento público voltado para este fim.

Foi possível, através de seu levantamento de dados, que a demanda pelos auxílios ofertados ainda é superior que a oferta da instituição, assim pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica ficavam excluídas. Desse modo, foi constatado que a implementação das ações de assistência estudantil se deu de modo insuficiente para atender as condições básicas para que o discente possa permanecer cotidianamente em estudo no IFS.

A tese de Santos (2012, p. 24-27) descreve o exercício profissional do assistente social em escolas de favelas do Rio de Janeiro e o cenário da pequena atuação do Estado através das políticas sociais. Cabe mencionar que a autora enaltece a importância da educação popular no processo de reflexão da população e reconhecimento da sua condição de classe. Nesse sentido, foi necessário identificar como esta proposta de educação, voltada especialmente para a formação das classes populares, contribuiu para a atuação dos assistentes sociais e o desenvolvimento de um projeto profissional coerente

com o projeto ético-político da profissão para a integração da comunidade e os desafios frente as diversas expressões da questão social.

Santos (2012) avalia também os impactos provocados pelo capital frente a educação básica, a atuação profissional das assistentes sociais e as influências da educação popular. Dessa forma fica caracterizado que essa pesquisa não possui relação direta com a atuação profissional em novos espaços sócio-ocupacionais nas IFES.

A dissertação de Oliveira (2013, p. 18-19) destacou a relevância do Serviço Social nas escolas de João Pessoa, Paraíba. Para isso, retomou a discussão dos assistentes sociais na educação, elencando os aspectos que contribuíram para a inserção da atuação profissional no espaço sócio-ocupacional das escolas até este momento. Neste contexto, considerou também alguns conceitos como cidadania, autonomia e direitos sociais. Prosseguiu sob a perspectiva da educação e da escola enquanto possível mola propulsora para o processo de emancipação ou de alienação; a participação dos assistentes sociais na comunidade escolar, auxiliando na aproximação da família, além da articulação com as demais políticas sociais para atendimento das demandas apresentadas. Enfim, para a análise da atualidade foi sob a perspectiva da instrumentalidade, ao reconhecer a importância da articulação das três dimensões da profissão. Por conseguinte, a atuação profissional na escola frente as múltiplas expressões da questão social.

A dissertação de Oliveira (2013) retratou o Programa Mulheres Mil (PROMIL), projeto de extensão, em âmbito nacional, coordenado pelo Ministério da Educação, em especial a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC) e implementado pelos Institutos Federais. Ele teve por finalidade contribuir para que as mulheres, em condição de vulnerabilidade socioeconômica, possam ter acesso a formação profissional e assim consigam retornar ao mercado de trabalho, o que deve consequentemente repercutir na autoestima. Esses três objetivos foram investigados durante a pesquisa.

A nítida relação entre esse trabalho e a pesquisa a ser realizada é que concretamente o PROMIL contou com a atuação de duas assistentes sociais e que esse espaço é uma demanda que está presente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Programa tinha mulheres, entre 26 a 60 anos, em condições de vulnerabilidade socioeconômica e que faziam parte de programas sociais. Sem dúvidas, neste perfil existiram aspectos, a exemplo da violência doméstica, que assinalaram para essa necessidade.

A riqueza dos trabalhos analisados mostram as possibilidades e relevância da atuação do assistente social no âmbito da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos, da pesquisa em andamento para a dissertação, possibilitaram constatar informações sobre a presença do assistente social em espaços sócio-ocupacionais da educação básica e do ensino superior assim como a importância dessa área de conhecimento para intervenção do Serviço Social. É preciso reconhecer que o REUNI e a interiorização provocaram a necessidade de ampliação do quadro de técnicas e técnicos para atender as demandas a fim de contribuir com o planejamento, execução e avaliação do funcionamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Os trabalhos aqui elencados demonstram que a atuação das/os assistentes sociais estão além da operacionalização da assistência estudantil, isto é, existe a necessidade de intervir junto aos estudantes afins de que compreendam a finalidade da emancipação política na sociedade. Nesse sentido, eles poderão refletir acerca dos aspectos sociais, econômicos e políticos e se compreender sujeitos de direitos para buscarem sua autonomia.

O Serviço Social reafirma seu projeto ético-político hegemônico, na defesa de uma sociedade justa, igualitária, democrática, na defesa das minorias e contra o preconceito. E a educação é a política social que, possivelmente, pode contribuir acerca da discussão dessas temáticas proporcionando não somente a reflexão, mas também a participação e a ação, materializando assim a práxis, defendida por Marx.

As teses e dissertações apresentadas sinalizam que além da relação entre o exercício profissional em espaços sócio-ocupacionais da educação, denotam demonstram o quanto o nosso papel educativo da profissão está intrinsecamente vinculado ao nosso modo de atuar e de efetivar os perfis de atuação e efetivação dos preceitos do Serviço Social.

A dimensão pedagógica do exercício profissional também teve destaque nas pesquisas aqui expostas. Ela é primordial para a condição de educador social se materialize para contribuir com o acesso aos direitos sociais, o exercício da cidadania e da emancipação política, defendida por Freire, através da educação popular. E é esse o nosso dever profissional imperativo, de sensibilização para a mobilização e o processo de conscientização coletiva, da defesa das minorias e o combate ao preconceito e todas as formas de opressão.

Ainda que gestores persistam em requisitar atividades administrativas ou sobrepor editais para análises socioeconômicas, resistiremos por compreender que isso é nos subsumir ao processo de “bolsificação” para selecionar discentes que estejam em condições de maior vulnerabilidade socioeconômica, visto que a maioria das trabalhadoras do Serviço Social estão vinculadas a assistência estudantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **O serviço social na educação profissional e tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação.**

2017. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

ANANIAS, Danielle Lima Menezes. **A Análise do Exercício Profissional do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Sergipe.** 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL, Portaria Normativa nº 39. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007 (mec.gov.br) Acesso em: 30 maio. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. **Revista Ser Social**, Brasília, pg. 244-258, v. 14, n. 30, jan-jun 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12989/1134. Acesso em: 10 jul. 2021

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais.** Subsídios para o debate do Serviço Social da Educação. Ano 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021

CONSTANTINO, José Albuquerque. **Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das universidades federais de Pernambuco.** 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

GAZOTTO, Mireille Alves. **O trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão.

Revista Serviço Social e Sociedade, nº 128, p. 13-38, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0013.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 341-375, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Mariana Libânio de. **Serviço social na educação: análise das tendências dos perfis pedagógicos do assistente social**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho e Proteção Social; Serviço Social, Cultura e Relações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013a.

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. **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**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013b.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma Análise das Ações de Assistência Estudantil no Contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo, Cortez, 6ª edição, 2002.

OLIVEIRA, Ingredi Palmieri. **O exercício profissional do assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas sócio-profissionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe** : interfaces com a educação e o trabalho. 2013, 157f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA, Jullymara Laís Rolim de. **Explorando outros cenários: o serviço social no espaço escolar**. 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. **Serviço social e educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas**. 2012. 288

f. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Fabrícia Dantas de. **O exercício profissional do assistente social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na assistência estudantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VICENTE, Relly Amaral R. **As condições objetivas de trabalho dos (as) assistentes sociais inseridos na política de educação na região litorânea do Paraná,** 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

