

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Descortinando novos horizontes

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot
Carla Roberta Sasset Zanette
Yan Capua Charlot



**PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
DESCORTINANDO NOVOS HORIZONTES**

Organizadores:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

Carla Roberta Sasset Zanette

Yan Capua Charlot

ISBN

978-85-60102-83-9

**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**

Adriana Demite Stephani Carvalho

Alana Danielly Vasconcelos

Amarílis Valentim

Andre Luiz Araújo Cunha

Bernard Charlot

Carla Roberta Sasset Zanette

Magda Pereira Costa

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Yan Capua Charlot

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot
Carla Roberta Sasset Zanette
Yan Capua Charlot
ORGANIZADORES

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Descortinando novos horizontes



Criação Editora
ARACAJU | 2022

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

C479p Charlot, Veleida Anahi Capua da Silva; Zanette, Carla Roberta Sasset; Charlot, Yan Capua (org.).
Pesquisa em Educação: Descortinando novos horizontes / Organizadores: Veleida Anahi Capua da Silva Charlot, Carla Roberta Sasset Zanette e Yan Capua Charlot; Diversos autores. – 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.
252 p.; figs.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60102-83-9

1. Educação. 2. EDUCON. 3. CNPq. 4. Formação de Professores. 5. Prática Pedagógica. 6. UFS. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores.

CDD 371.3
CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

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

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Veleida Anahi Capua da Silva; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; CHARLOT, Yan Capua (org.). **Pesquisa em Educação: Descortinando novos horizontes**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

Sobre os Organizadores



Veleida Anahi Capua da Silva Charlot - Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8 (França) e Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON. Editora-Chefe da Revista Internacional Educon.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2177713463189438>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

E-mail: veleida@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/UFFS/CNPq).

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

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

E-mail: yan@grupoeducon.com

Apresentação

Entender a pesquisa como uma experiência de compreensão do mundo, da vida e de nós mesmos, especialmente nestes últimos tempos, em que nos sentimos confrontados com a vida e com a morte, com resistências e negacionismos, parece ser crucial e requer humanização e sensibilidade para compreender criticamente diferentes posicionamentos.

Refletir o conhecimento e contribuir com a ciência pressupõe adentrar a curiosidade, o diálogo e a abertura para o outro e para as diferenças. São travessias epistemológicas delineadas pela investigação e pelo rigor científico. Viver a pesquisa como uma possibilidade de vislumbrar horizontes mais humanistas, propulsores de desejos, curiosidades e saberes é o propósito maior desta obra.

Sob esse intuito, o Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON/CNPq/UFS), coordenado pela Professora Dra. Veleida Anahi da Silva e pelo Professor Dr. Bernard Charlot, propõe este e-book, que apresenta uma coletânea de temáticas que conversam com a educação e áreas afins. Configurada em sua terceira edição, esta obra, intitulada PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Descortinando novos horizontes, reúne textos que tratam de educação, docência, interdisciplinaridade e suas múltiplas possibilidades de relação com o saber, com o ensino e com a aprendizagem.

A elaboração deste e-book reúne pesquisas realizadas por docentes, discentes e pesquisadores de diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil, Graduação, Especialistas, bem como ex-discentes, professores da educação básica e demais profissionais de diversas áreas do conhecimento. As temáticas dialogam com os fazeres investigativos e compreendem diferentes vozes que ecoam a partir de mobili-

zações individuais e coletivas, decorrentes de incertezas, dúvidas, anseios e desejos. São partilhas de vivências, experiências e saberes que se somam a outros e provocam novos conhecimentos e aprendizagens.

Que a leitura desta obra possibilite dar visibilidade às diferentes formas de compreender a pesquisa e seus percursos formativos, capaz de instigar novas descobertas, mas, principalmente, que permita anunciar novos horizontes, e, por certo, esperança de ser pesquisador e de novas maneiras de se relacionar com a educação e com o mundo!

Fevereiro de 2022.

SUMÁRIO

- 1** *Para Quê, Por Que e Como Aprender? A Promoção de uma Aprendizagem Significativa a Partir de uma Educação Decolonial e Antirracista na Educação Básica* 11
Viviane Carla Bandeira Santos
Wagner Santos de Santana
Denise Maria Souza Santana
- 2** *A Educação Infantil na Legislação e nas Ifes: Práticas com Crianças de Cinco Anos da UAEI/UFMG* 29
Janice Anacleto Pereira dos Reis
- 3** *A Formação do Pequeno Leitor Avant La Lettre: A Importância da Leitura na Constituição do Sujeito-Criança Leitor* 45
Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos
- 4** *A Terceira Margem: Narrar a Vida e Construir Experiência de Gênero e Sexualidade na Roça* 61
Charles Mota
- 5** *Práticas Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral* 79
Quezia Patricia Albano dos Santos
Francisco Canindé da Silva
- 6** *A Produção de Conhecimento Acerca da Educação: Uma Análise a Partir do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe* 101
Ana Carolyna Ribeiro Sales
Weslany Thaise Lins Prudêncio
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

- 7** *O Uso do Instagram nas Aulas Remotas no Ensino Superior: Experiências no Curso de Pedagogia* 123
Tainah dos Santos Carvalho
Jose Batista de Souza
Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho
- 8** *Aprendizagens no Cárcere: Aproximações entre Mulheres Aprisionadas, Funcionárias e Agentes em um Curso Superior* 143
Eunice Maria Nazareth Nonato
Bernardo Gomes Barbosa Nogueira
Edmarcius Carvalho Novaes
- 9** *O papel das Fundações de Apoio à Pesquisa no Fomento à Pesquisa no Desenvolvimento de Políticas Sociais nos Estados de Maranhão, Piauí e Ceará (2014-2016)* 165
Kathleen Pimentel dos Santos
Vera Núbia Santos
- 10** *Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Formação de Professores: Relato de uma Experiência* 181
Sineide Cerqueira Estrela
Maria Eurácia Barreto de Andrade
Irandir Souza da Silva
- 11** *Avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia e suas Implicações com a Formação Profissional de Professores* 199
Brenda Chaves Diógenes
Francisco Canindé da Silva
- 12** *A Reorganização da Educação no Contexto da Pandemia por COVID-19* 215
Marcus Vinicius Sacramento França
Marcos Vinicius Castro Souza Castro Souza
- 13** *Uma Catástrofe Evitável – A Mortalidade Materna* 231
Carlos Lopatiuk

1

Para Quê, Por Que e Como Aprender? A Promoção de uma Aprendizagem Significativa a Partir de uma Educação Decolonial e Antirracista na Educação Básica.

Viviane Carla Bandeira Santos

 <https://orcid.org/0000-0001-6848-2403>

 Licenciada em História pela UEFS. Especialista em História e Cultura Africana e Indígena pela Faculdade São Tomás de Aquino e em Formação Sócio Econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira. Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela UFRB. Professora de História – SEC-BA. Membro e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR - UNEB/CNPq).

 viviane.carlabandeira@gmail.com

Wagner Santos de Santana

 <https://orcid.org/0000-0001-8377-0315>

 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Especialista em Tutoria em Educação e Docência do Ensino Superior - FAVENI. Especialista em Gramática e Texto - UAM. Licenciado em Letras pela Unijorge. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR - UNEB/CNPq) e Membro do grupo de pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores (GPREF – UNIPAMPA/CNPq).

 wagner.santana91@yahoo.com

Denise Maria Souza Santana

 <https://orcid.org/0000-0002-1422-8351>

 Historiadora. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Fundamentos e Metodologia pela Faculdade São Tomaz de Aquino. Membro e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR - UNEB/CNPq). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos MPEJA-UNEB. Professora de História – SEC-BA.

 denisantana@gmail.com

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.* (Paulo Freire)

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes dilemas que nós educadores enfrentamos é a progressão escolar dos/as educandos/as. Observa-se que, com o passar dos anos, as taxas e índices vêm diminuindo sensivelmente, o que nos faz tecer alguns questionamentos: Por que os/as alunos/as não aprendem? Os conteúdos que trabalhamos estão tendo algum sentido para nossos/as educandos/as? A metodologia utilizada tem motivado os/as discentes?

Diante de tais premissas, percebemos que, ao referendar a escola pública, temos que entender a sua composição, um ambiente multirreferencial e multicultural, onde a maioria dos/as alunos/as advém da periferia e são majoritariamente negros. Neste sentido, a escola precisa contemplar suas vozes e ofertar um ensino que tenha algum significado para esses sujeitos.

O presente artigo visa discutir a aprendizagem significativa, a partir de uma perspectiva antirracista e decolonial, uma vez que consideramos a escola como um espaço que deve promover a equidade racial e diversidade étnica. Tendo assim, como problemática: De que forma uma educação decolonial antirracista promoverá uma aprendizagem significativa para os/as educandos/as?

O objetivo geral é promover a aprendizagem significativa dos/as educandos/as a partir de uma educação antirracista e decolonial. Os objetivos específicos: desconstruir estereótipos presentes a figura do negro/a; reconhecer as narrativas e experiências dos sujeitos negros ao longo da história; combater práticas racistas.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica e qualitativa com rodas de conversa e questionários semiestruturados, em que procuramos saber dos/as docentes acerca dos conteúdos que trabalham em suas salas de aula e dos/as discentes os assuntos que querem aprender, a forma que as aulas podem se tornar mais atrativas.

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira aborda sobre a aprendizagem significativa. A segunda discute sobre a educação decolonial e antirracista na Educação Básica; e a terceira tece a relação entre educação antir-

racista, decolonialidade e aprendizagem significativa. A quarta seção faz uma análise dos dados colhidos na pesquisa, mostrando o olhar de professores/as e alunos/as diante do tema abordado.

Dessa forma, constata-se que o processo de ensino-aprendizagem tem que ter algum sentido para quem está aprendendo. Por esta razão, é necessário que os conteúdos trabalhados tenham conexão com suas vidas, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa para os/as educandos/as.

2 POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Sabemos que a escola tem o papel de promover a cidadania dos/as alunos/as. Mas, será que ela realmente vem cumprindo seu papel? Os currículos instituídos nos espaços escolares vêm atendendo a essa demanda? Os conteúdos trabalhados em sala de aula vêm contemplando as vozes dos/as alunos/as?

Diante de tais prerrogativas, percebemos que ainda há uma grande preocupação dos/as docentes em cumprirem o currículo institucional e, por conta disso, muitas vezes distanciam-se do que os/as educandos/as realmente querem aprender, voltados a conteúdos estanques, compartimentados sem que haja nenhuma conexão com suas vivências.

A perda do sentido em aprender, além de desmotivar os/as discentes, pode provocar a evasão, um dos grandes problemas que afligem a educação na atualidade. Por isso, é necessário que a escola reveja a forma em que vem conduzindo o processo ensino-aprendizagem.

Ulisses Araújo (2014) aponta para algumas questões: Quais são os objetivos das escolas? O currículo oculto dá conta disso? Onde retoma essas argumentações, mostrando que as escolas têm como objetivo principal formar cidadãos, contudo o currículo não demonstra essa questão, sinalizando também que o ensino ainda se dá de forma cartesiana, apesar das tentativas de mudanças.

Corroborando esse pensamento, Antônio Amorim (2007) ressalta que a reforma da educação precisa ser mais abrangente, sendo necessário mudanças na metodologia de trabalho dos/as docentes e nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, garantindo a interdisciplinaridade, a transversalidade e a reflexão em torno da experiência de vida dos/as educandos/as. Notamos que o ensino que vem sendo ofertado não mais atende aos sujeitos que fazem parte do universo escolar.

Amorim (2007) sinaliza que para ter uma aprendizagem significativa deve ser levado em conta à vivência dos/as discentes, o ambiente cultural e social onde ele/a vive, o que poderá corroborar o despertar da consciência desses indivíduos. Consideramos que isso deva ocorrer a partir da promoção de uma educação para relações étnico-raciais.

Segundo Silva (2011), a educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, estimulando a viverem práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social. Além de favorecer negros e não negros a construir uma identidade étnico-racial positiva.

“A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (BRASIL, 2004, p. 6).

Tomando como referência o pensamento de Burnham (1993), que entende os espaços multirreferenciais de aprendizagem como lócus de resistência da segregação sociocognitiva. Logo, a escola deve ser pensada nessa perspectiva, por isso deve promover uma educação voltada para diversidade étnico-racial, contemplando as vozes dos sujeitos que pertencem a esse ambiente. Neste sentido, percebemos que a promoção de uma educação antirracista e decolonial poderá corroborar para uma aprendizagem mais significativa para os/as educandos/as, visto que, as temáticas trabalhadas deverão ter conexões com as suas vivências.

3 DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do princípio que a educação é uma via de mão dupla, ensinar e aprender, essa relação de reciprocidade ocorre quando tomamos o processo ensino-aprendizagem como algo a ser construído e que tenha alguma conexão com a vivência dos/as estudantes.

Tomando essa premissa como verdadeira, consideramos que a educação reproduz o contexto social em que está inserida. Diante disso, é mais fácil compreender o motivo da educação brasileira durante séculos reproduzirem um ensino pautado no eurocentrismo, legitimando narrativas que não são nossas.

Ao propormos uma educação decolonial e antirracista, estamos procurando realizar um movimento contrário ao que está posto. Nossos currículos

são engessados, com conteúdos estanques que não direcionam a vida dos sujeitos que pertence a escola, sendo necessário tecermos estratégias que rompam com esse ensino hegemônico, trazendo outras narrativas que contemplem as vozes dos/as educandos/as.

Nilma Lino Gomes (2011) assinala a importância de caminharmos neste sentido, uma vez que as leis 10.639/03, bem como as diretrizes para educação das relações étnico-raciais apontam para inclusão dessas temáticas no bojo da sala de aula, legitimando assim, que essas discussões permeiem nossos currículos.

Nesta perspectiva, questionamo-nos: Por que nossas escolas criam tanta resistência em trabalhar com essas temáticas? Por que nossos currículos não são repensados e revistos?

Kabengele Munanga (2005) chama a responsabilidade dos/as educadores/as estarem combatendo práticas racistas, apontando que um meio para que isso ocorra é trazendo o protagonismo do povo negro. Comungando com esse pensamento, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2011) ressalta a importância dos/as docentes no combate ao racismo, desconstruindo estereótipos presentes à figura do negro.

Conforme a própria LDB 9.394 /1996 no artigo 2º:

A Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdades e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1).

Diante do artigo da lei, tangem os seguintes questionamentos: Se a função da educação é o pleno desenvolvimento do aluno, preparando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, será que as escolas estão conseguindo cumprir tal finalidade? Os nossos currículos estão conseguindo atender a essas demandas? Os objetivos de aprendizagem estão correlacionando com essas questões?

Acreditamos que a educação para relações étnico-raciais seja um caminho possível para que tenhamos um ensino que atenda a tais expectativas que serão reverberadas também para melhoria dos índices educacionais. Comungando com esse pensamento, Silva (2011) sinaliza que, apesar de a escola não ser a única responsável pela educação das relações étnico-raciais, é um ambiente privilegiado para que tais discussões ocorram, pois é marcado pela diversidade.

O que é preciso para que então essa temática esteja presente em nossas escolas? Nilma Lino Gomes (2011) ressalta a importância da formação inicial dos/as professores/as, pois esses, muitas vezes, não abordam sobre essas discussões. Além disso, assinala a necessidade da formação continuada no sentido de dar subsídios aos/às docentes para tratarem sobre essa questão em suas salas de aula.

Todavia, é preciso destacar que a centralidade da formação de professores deve estar alinhada às demandas de uma sociedade que cada vez mais estão desiguais, principalmente quando se trata de pessoas carentes e necessitadas. Sendo assim, para o progresso de uma formação de qualidade, é preciso repensar os currículos e ouvir a comunidade escolar, assim, verás qual a verdadeira problemática da educação. Entende-se que a maioria das formações continuadas não contempla os professores, ou seja, muitas das vezes são desnecessárias, uma vez que não *vai* diretamente ao encontro do problema em questão.

Gatti (2017) sinaliza que:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais. (GATTI, 2017, p. 734).

Então, a interação, a socialização, o diálogo com professores e a comunidade escolar são de extrema importância, discutir as questões relacionadas à educação requer uma abertura por partes dos dirigentes. Destacamos aqui que nem todos os dirigentes educacionais (secretários) têm formação específica no campo educacional, logo, enfatizamos que a educação, tanto inicial quanto continuada deve ser pensada de baixo para cima e não o contrário.

Numa entrevista cedida à revista Pesquisa Fapesp, em 2018, Bernadete Gatti ressalta que a formação de professores, em todas as licenciaturas e em todo o mundo, ainda é deficitária. A autora assinala que isso não é culpa dos professores, e sim da formação que esses/as professores/as receberam no ensino superior, sinalizando que há metodologias específicas e que devem

ser articuladas com a pedagogia. Sendo assim, Gatti defende um Projeto Político Pedagógico próprio para os cursos de licenciatura. (PIERRO, 2018).

Nessa perspectiva, o problema da educação está no processo de formação de professores/as, uma vez que a maioria dos ensinamentos superiores não dá noções de práticas pedagógicas e não há uma articulação com os grandes centros de pesquisa, o que pode comprometer a aprendizagem dos/as futuros/as docentes.

Ao tecer tais considerações, observamos que os currículos precisam ser repensados, ou seja, descolonizados, contemplando outras narrativas e experiências que tratem de nós mesmos, visto que, há séculos, reforça o discurso eurocêntrico e homogeneizante, no qual os/as alunos/as não se veem nem se identificam. Para que, então, o conhecimento seja enfim, ressignificado.

Sabemos que é um desafio trazer essas discussões para nosso currículo, mas é necessário que o/a professor/a esteja preparado/a e disposto/a a fazer. Isso perpassa por formação, repensar a prática pedagógica e descolonizar nossos currículos.

Apropriando-nos de o termo aquilombar trazido por Abdias do Nascimento, entendemos a escola como um espaço de resistência e múltiplo. Por esta razão, é preciso que esses saberes sejam referenciados em nossos currículos e não sejam apenas uma prática corriqueira e isolada.

Aquilombar-se” tem se tornado um termo popular entre grupos negros engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira. Para esses grupos, “quilombo” é uma importante tecnologia social de resistência que promove o “estar junto” para ampliar e potencializar saberes, cultura, identidade e histórias ancestrais. Aquilombar-se é, para os negros, um jeito de ser no mundo. (BATISTA, 2019, p. 3).

Por essa perspectiva, a escola passa a ser um espaço de resistência e re-existência no qual podemos nos aquilombar no sentido de promovermos uma educação decolonial e antirracista que atenda aos anseios e expectativas dos/as nossos/as estudantes.

Ainda existem muitos entraves a serem resolvidos para conseguirmos descolonizar nossos currículos e ensino. Como romper com a educação moldada pelo eurocentrismo, se essa ruptura não vier primeiro de nós educadores? Por isso, é tocante quando Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) clama aos professores/as no combate ao racismo, pois o ensino está impregnado de ismos, machismo, racismo, entre outros.

Consideramos que essa decolonização tem que inicialmente partir dos/as professores/as que, muitas vezes, são impregnados/as de preconceitos que acabam por disseminar mesmo sem ter intencionalidade o racismo estrutural presente em nossa sociedade e que a educação acaba perpetuando.

Para que a escola seja um espaço de ruptura, é fundamental que os/as docentes sejam a ferramenta para iniciar esse rompimento, desconstruindo, assim, os preconceitos imbuídos neles mesmos. Sabemos que isso é um grande desafio, pois isso requer um esforço nosso, bem como das Universidades em descolonizar seus currículos para que as formações dos/as professores/as abordem narrativas que contemplem a diversidade étnico-racial presente nos ambientes escolares, que, a partir daí esse modelo de educação insurgente e decolonial, se reverbere também na Educação Básica.

Como diz Paulo Freire (1996), “Sem docência não há discência”. Partindo desse pressuposto, entendemos que se o/a professor/a não souber de sua importância no processo ensino-aprendizagem e perceber que a educação é uma mão de via dupla, ele não conseguirá modificar a estrutura educacional que está instituída, logo o/a educando/a irá continuar sendo afastado/a do centro do processo e, com isso, perpetuaremos os baixos índices das avaliações institucionais que refletem o tipo de ensino que ofertamos.

Posto isso, precisamos fazer um movimento em prol a uma educação inclusiva, antirracista e decolonial que corrobore no sentido de dar voz aos sujeitos que são excluídos do processo educacional, a exclusão se dá de diversas formas e podemos vislumbrá-la na evasão e na progressão escolar.

4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA X DECOLONIDADE X APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Discutir sobre a decolonialidade é retomar ao processo de colonialidade imposto ao nosso país, em que homens e mulheres negras foram desumanizados, por conta disso, suas narrativas apagadas. A escola acabou reproduzindo e naturalizando o ensino eurocêntrico, disseminando padrões e comportamentos hegemoneizantes. Durante séculos tivemos que nos contentar com uma educação excludente, que não contemplava a diversidade étnica que existe nesse ambiente.

Quando falamos numa educação decolonial é porque temos a consciência que algo está errado e que o tipo de educação que é promovida

não está contemplando as vozes e nem os sujeitos presentes na escola, sendo necessário revê-los. Com isso, vem um movimento, em que questiona a educação pautada pelo colonialismo e pela colonialidade, que tem como características, o eurocentrismo, a hegemonia e o patriarcalismo, valores esses impostos pelos europeus. (SANTOS; SANTANA; SANTANA, 2020 p. 5).

A multirreferencialidade presente nesse espaço começou a falar mais alto e foi necessário repensar os currículos, bem como as práticas pedagógicas. Nesse movimento a Educação antirracista vem requerer seu espaço. Diante disso, tomamos o conceito de colonialidade para entender a escola e sua multiplicidade.

Segundo Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), a colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial, o que acabou reproduzindo o apagamento das experiências desses povos, reverberando para perpetuação do racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Os autores apontam que a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Sobre decolonialidade:

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, S/P.)

Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2011), cabe ao professor promover uma educação antirracista combatendo práticas racistas existentes no bojo da escola e na sociedade que vivemos. Sabemos da dificuldade que os/as docentes têm em trabalhar com as relações étnico-raciais. Isso perpassa pelo processo de formação, disponibilidade de materiais e currículo. Sendo fundamental que os/as professores/as se dispam de todos os preconceitos.

Urge, assim, a necessidade de nós, professores, trazermos para sala de aula temáticas que deem visibilidade ao povo negro. Kabengele Munanga (2005) inclusive nos atenta para a questão de que estudar a história da

África e da diáspora não é algo particular das pessoas negras, muito pelo contrário deve interessar a todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História da África (2006) apontam para a promoção de uma educação antirracista que combata o racismo. Até por que nesse ambiente convivem pessoas de múltiplas realidades e etnias, as quais, muitas vezes, desconhecem sua história, pois, a mesma lhes foi negada.

Como o Brasil tem a segunda maior população negra fora da África, é fato que parte significativa desses sujeitos negros e negras não conhece suas origens étnicas. Por isso, é preciso refletir os processos educativos, raciais e culturais do Brasil que, historicamente, não se preocuparam em construir uma sociedade voltada para o reconhecimento e respeito às diversidades culturais, voltadas para práticas antirracistas e que vissem reparações históricas. (BRASIL, 2006, p. 9)

A lei 10.639/03 valida também ações que legitimam o ensino de história da África, sendo importante norteador no processo de pensarmos e efetivarmos uma educação antirracista e decolonial que possibilite a autonomia dos/as educandos/as, bem como dar subsídios para que esses sujeitos levem tais saberes para suas comunidades, propiciando uma transformação na realidade em que vive.

Nilma Lino Gomes (2011) evidencia que a existência de leis que respaldam a inserção do ensino de história da África e da Diáspora nas salas de aula dá legitimidade aos/as professores/as a tratarem dessa temática. Entretanto, chama atenção para os motivos da ausência dessas discussões na Educação Básica, remetendo à formação inicial dos/as docentes que, muitas vezes, não apresentam disciplinas voltadas para essas questões, apontando também para necessidade de uma formação continuada com intuito de instrumentalizar o quadro de professores/as a lidar com esses conteúdos. Corroborando essa perspectiva, Carla Liane Nascimento (2020) ressalta que a Universidade ainda não rompeu com o modelo ocidental, universal de uma narrativa única, sinalizando que é necessário observarmos os currículos e se esses impõem o branqueamento, reivindicando nosso lugar.

Nascimento (2020) aborda sobre a importância de nos identificarmos para que a branquitude não nos coloque nomes e imponha seus preceitos, tomando a palavra de reexistência para tratar de decolonialidade. A partir da decolonialidade pode-se pensar outra ciência, garantindo o reconheci-

mento social dos sujeitos. A ciência da insurgência que permite falar de nós mesmos.

Carla Liane Nascimento (2020) afirma que a decolonialidade é uma categoria desafiadora que põe novas perspectivas para pensar os espaços que ocupamos, propondo uma renovação das ciências, questionando a ideia do sujeito universal, masculino, branco que se constitui no conceito de humanidade e tudo que se distancia dele era e é considerado o outro, o que não possuía a humanidade.

Nascimento (2020) afirma que, é necessário rompermos com essas narrativas, percebendo o giro, ou seja, o redirecionamento da ciência, ressaltando que, quando se toma uma única experiência como verdadeira, corrobora para os apagamentos. Sendo um movimento de disputa de poder, logo, entendemos que é fundamental levarmos essa categoria para nossas escolas, visto que são espaços que se reproduzem a universalidade.

Carla Liane Nascimento (2020) aponta essa questão evidenciando que a escola reproduziu essas violências, operando apagamentos que são reproduzidos pela sociedade, chamando a atenção para processos de apagamentos que nos invisibilizam e nos silenciam. Coadunando com tal pensamento, Antônio Amorim (2007) mostra que a escola deve promover uma educação universal de ordem superior que esteja muito acima do que a educação significa hoje, motivando os/as alunos/as para obterem um aprendizado significativo e permanente. Assim, a escola, para formar integralmente o/a discente, precisa situá-lo/a no seu contexto, fazendo-o/a compreender como um ser pertencente a uma sociedade plural.

Neste sentido, devemos repensar nossas práticas a partir da universalidade, pois o sujeito branco é visto como detentor do poder, da razão; e o corpo negro é tomado a partir dos seguintes aspectos: inferioridade, submissão e desumanidade. A sala de aula pode romper ou perpetuar essa lógica, uma vez que o conhecimento ainda se dá pelo viés eurocêntrico. Entretanto, se só falarmos da história da África em momentos festivos, estamos ainda dentro dessa lógica. É necessário trabalhar cotidianamente e temos respaldo para isso.

Precisamos escutar os sujeitos que estão implicados no contexto escolar. O universal e o particular. Na nossa sala de aula, quem é o particular? E quem é tido como universal? Como libertar esses sujeitos da condição do não ser, se nesse mesmo local há o apagamento da história, das narrativas que valorizam esses sujeitos? Ter esse tipo de reflexão é importante para desconstruir o espaço escolar e a sociedade desigual que vivemos; a escola deve

ser um espaço de ruptura. Dessa forma, a educação é uma ferramenta para criar outras resistências e reexistências.

Um caminho para que sejam criadas essas reexistências é justamente transpondo para o ambiente escolar narrativas dos povos não-brancos que tiveram suas experiências apagadas ao longo do processo de colonialidade. Remetendo a esse pensamento, Viviane Carla Bandeira Santos (2019) elaborou um livro paradigmático sobre Zeferina, líder do quilombo do Urubu, com intuito de subsidiar os/as professores/as a tratarem essa temática em sala de aula.

Pensar e elaborar um material didático para subsidiar professores da Educação Básica não se constituiu numa tarefa fácil, pois foi necessário romper com uma série de preconceitos presentes em nós mesmos, profissionais da educação, como romper com a ideia de colonização do currículo, apesar de sabermos que também temos responsabilidade sobre esta construção ideológica. É necessário descolonizar a nós mesmos. Assim, acredito que a produção de um material didático que proporcione referenciais positivos à figura do negro e, principalmente, da mulher negra é uma forma de rompermos com o que está instituído, minimizando práticas racistas ainda existentes no ambiente escolar. (SANTOS, 2019, p. 54).

Sendo assim, sinalizamos a importância de se introduzirem discussões sobre as relações étnico-raciais no bojo da escola, seja por meio da produção de materiais didáticos, transversalidade, currículo oculto. O que não podemos deixar acontecer é o fato de que nossos/as educandos/as desconheçam outras narrativas que remetam, muitas vezes, a sua ancestralidade.

5 UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA

Ao abordarmos a inserção da história da África e da Diáspora no contexto escolar, precisamos estar atentos/as aos sujeitos envolvidos neste espaço multirreferencial. Com intuito de preservar as pessoas que participaram desse estudo, não mencionaremos nomes, e sim nomenclaturas que os identifiquem.

Levando em consideração os dados obtidos na colheita, observamos que 93,8% dos/as professores/as que fizeram parte da pesquisa abordam conteúdos relacionados à educação para relações étnico-raciais e 7,2% não tratam da temática, pois não veem distinção entre os/as educandos/as,

todos são iguais e acreditam que a aprendizagem independe de raça. Outros sinalizam que não conseguem estabelecer relação dos conteúdos com o tema, apesar de reconhecerem a importância do mesmo.

Neste estudo, participaram 16 docentes, 87,5% fazem parte da rede pública e 56,3% lecionam na etapa de ensino fundamental. Desses, 93,8% consideram que os/as discentes conseguem aprender os assuntos trabalhados. 8,3% acreditam que não, visto que existem muitos entraves que dificultam o processo ensino e aprendizagem, tais como a dificuldade na leitura e escrita, a falta do hábito da leitura, entre outros. Entretanto, 100% reconheceram a importância de trabalhar conteúdos relacionados à história da África, da diáspora na sala de aula, ressaltando que é fundamental conhecer as nossas raízes como um meio de combate ao preconceito. Sendo também necessário valorizar a cultura (principalmente africana) que por tanto tempo foi (e por alguns ainda é) marginalizada nesse país. Todos têm o direito de saber suas origens.

Temos que fazer um passeio na nossa história, para que os nossos alunos se identifiquem e se percebam como indivíduos partícipes do processo, de conhecer sua origem e se entender como cidadão e do legado importantíssimo deixado pelos nossos ancestrais africanos na nossa história. (Docente X, 2021).

Estudar a África e a diáspora favorece a perspectiva decolonial, fundamental para a superação do racismo e do preconceito. (Docente W, 2021).

Além disso, assinalaram que os/as alunos/as se tornarão sujeitos críticos perante a diversidade na localidade que eles estão inseridos, compreendendo as questões da atualidade.

Precisamos aprender sobre a verdadeira história, que a África é uma civilização antiga que contribuiu com a formação da população brasileira, bem como a de outras nações, com sua inteligência e cultura. (Docente Y, 2021).

Alguns docentes remeteram a necessidade de se reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira, sobretudo para contribuir na autoestima de estudantes negros, colaborando na construção de uma escola antirracista, resgatando parte importante e negligenciada da história das pessoas pretas, contribuindo para seu empoderamento e identidade.

A História da África faz parte da História do Brasil, é impossível dissociar uma da outra. Uma imensa parcela da população brasileira é afrodescendente, por isso, ensinar conteúdos relacionados a essa temática é de grande relevância para que alunos e alunas conheçam sua ancestralidade e suas raízes na história e nas tradições africanas e afrobrasileiras. (Docente Z, 2021).

Ao questionar se os conteúdos trabalhados na sala de aula têm relação com as vivências dos/as educandos/as? 91,7% responderam que sim. Em sua opinião, os assuntos desenvolvidos em sala de aula possibilitam uma aprendizagem significativa para os/as alunos/as? De igual modo, 91,7% também responderam que sim.

A partir de tais ponderações, percebemos um destoante entre as respostas dos/as entrevistados/as e os índices escolares. Se o/a aluno/a realmente aprende, por que ainda temos índices elevados de reprovação? Se os conteúdos abordados têm relação com a vivência dos/as educandos/as e trazem aprendizagem significativa, qual a razão dos/as alunos/as não aprenderem e evadirem da escola? Será que a escola perdeu seu sentido?

Por outra ótica, foram entrevistados 9 alunos/as, sendo que 88,9% acreditam ser importante aprenderem a história da África e da Diáspora, uma vez que é um tema pouco explorado na sala de aula e desconhece o mesmo. “Porque até hoje a história do continente africano não é muito conhecida e estudada profundamente nas escolas”. (Aluno X, 2021).

Por meio dos depoimentos, é notório o desejo de conhecer a história da África e da diáspora, o que já é um grande avanço. Sabemos que há uma distância entre querer e fazer acontecer, também conhecemos as dificuldades encontradas para que essas temáticas adentrem o currículo escolar, mas já visualizamos uma inquietação, tanto por parte de docentes quanto de discentes, em buscarem abordar essas questões em salas de aula e de como essas experiências podem servir positivamente na construção de uma educação antirracista e decolonial.

Entretanto, a educação é uma forma de emancipação, faz com que a formação cidadã seja o progresso da formação humana. “Sendo o processo educacional como prática de liberdade que se distingue daquele que exerce o domínio e impede a emancipação das classes populares, ou seja, uma educação que valorize o ser humano, situado no seu tempo, em suas relações com o mundo.” (SANTANA; SANTANA; BANDEIRA, 2020, p. 06).

Os autores citados chamam atenção de que, além de descolonizar os currículos que ainda hoje se concentram na ideologia europeia, é necessário le-

var os sujeitos de uma sociedade a reconhecerem à sua verdadeira identidade, e fazer com que esses sujeitos estejam interagindo e reconhecendo à sua cultura local a qual está inserido. Logo, repensar uma educação antirracista é levar o outro a reconhecer à sua cultura e suas origens, portanto, é preciso trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas, sobretudo na sala de aula.

Conforme Luiz Fernandes de Oliveira e Maria F. Candau Oliveira (2010), a introjeção dessas discussões no ambiente da sala de aula foi assegurada por conta de leis, como a Constituição de 1988 que trouxe em seus artigos 215 e 242, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Além disso, evidenciam que esse debate se intensificou nos anos 1990. Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, a categoria cultura, associada às categorias de identidade e etnia, passaram a ser fundamental nas discussões no campo do currículo e da educação em geral.

Os autores ressaltam que as reformas educacionais dos anos 90, expressamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais, relativiza à diversidade cultural. Para tanto, a Lei 10.639/03 que deu legitimidade a inserção dessas temáticas nas escolas de Educação Básica, conforme prevê no artigo abaixo.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Desse modo, notamos que a promoção de uma educação decolonial não se dá apenas com a introdução de narrativas dos sujeitos negros nos currículos, são necessárias mudanças na postura de todos/as que fazem parte do ambiente escolar, pois mesmo que haja leis que respaldam essas discussões na sala de aula, é preciso que o/a professor/a esteja preparado/a e disponível para adentrar nesse movimento contrário ao que está posto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse novo contexto que estamos passando, nunca se tornou tão necessário tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo para os/as educandos/as. O aprendizado precisa estar alicerçado com a vivência desses sujeitos, para que os mesmos vejam sentido no que estão aprendendo.

Neste sentido, a educação antirracista e decolonial entra como uma alternativa de atender essas prerrogativas, visto que contempla com a bagagem que os/as alunos/as trazem, além de possibilitar a mudança atitudinal desses que passam a ter outra postura diante do mundo e de si mesmo. Essa transformação vem corroborar a equidade, oportunizando-os a galgar espaços que até então não esperavam ocupar.

Sabemos da responsabilidade que todos/as educadores/ as têm em relação à promoção de uma educação voltada para o combate ao racismo e preconceitos vigentes que permeiam o âmbito escolar e a sociedade em que vivemos. Basta agora recorrermos aos instrumentos que possam dar respaldo ao trabalho pedagógico para que, enfim, as leis não fiquem só no campo teórico e que sejam transportadas para nossas salas de aula, descolonizando nossos currículos e mentes.

Consideramos que, a partir de um ensino insurgente e decolonial, no qual sejam inseridas tais discussões, possibilite aos/as educandos/as uma aprendizagem significativa e que essa possa corroborar na sua formação integral, enquanto sujeito autônomo e crítico diante de sua realidade.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a oferta de um ensino voltado para relações étnico-raciais é fundamental para que os/as educandos/as tenham conhecimento de outras narrativas que não sejam apenas a do sujeito universal, no caso o homem ocidental, desvelando para experiências que nos são próprias, que referenciam nossas existências.

Levando em consideração tais pressupostos, observamos que, ao se apropriarem dessa nova concepção de educação humanizada, os/as alunos perceberão sua importância e se reconhecerão nas narrativas, possibilitando assim, o que Paulo Freire (1996) chamou de uma educação emancipatória, na qual o sujeito não é um mero receptor do conhecimento, mas, por meio dos saberes adquiridos e de suas vivências, poderá construir seu próprio conhecimento.

Dessa maneira, cumprimos a verdadeira função da educação, que é o exercício da cidadania dos/as educandos/as, bem como prepará-los para

mundo do trabalho, oportunizando igualdade de direitos, assim, os sujeitos terão novas posturas e comportamentos diante do mundo e de si mesmo, reverberando tais saberes asua comunidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio. **Escola: uma organização social complexa e plural**. SP: Editora Viena, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação: novas arquiteturas pedagógicas**. São Paulo: Summus, 2014.

BATISTA, Paula Carolina. **O quilombismo em espaços urbanos – 130 anos após a abolição**. Extraprensa, São Paulo, v. 12, n. esp., p. 397 – 416, set. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/153780> . Acesso em: 20 agosto 2021.

BANDEIRA, Viviane Carla. SANTANA, Wagner Santos de. SANTANA, Denise Maria Souza. **Por uma educação decolonial a promoção da equidade racial na educação básica**. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 04. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/por_uma_educacao_decolonial_a_promocao_da_equidade_racial_na_edu.pdf. Acesso em: 13 agosto de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Acesso em: 20 agosto 2021.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 15 agosto 2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 agosto 2021.

BURNHAM, Teresinha F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Curitiba: Ver. Diálogos Educacionais. V. 17. N. 53. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>>. Acesso em: 13 agosto de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinicius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Carla Liane. **Educação e Decolonialidade.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YKtKxeThPVk&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oe-Ci%C3%A7%C3%A3o. acesso em: 14 agosto 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. & CANDAU, Maria F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PIERRO, Bruno de. Bernadete Angelina Gatti: **Por uma política de formação de professores.** São Paulo. Revista Pesquisa FAPESP. 2018. Disponível em: < <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 13 agosto de 2021.

SANTANA, Denise Maria Souza. SANTANA, Wagner Santos de. BANDEIRA, Viviane Carla. **O samba deroda no currículo da EJA.** Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 12. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13724/6/5>>. Acesso em: 13 agosto de 2021.

SANTOS, Viviane Carla Bandeira Santos. **Zeferina: O conto de uma quilombola.** Cachoeira, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2019. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Relat%C3%B3rio_final_1_Viviane.pdf>. Acesso em: 22 agosto 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. FONSECA, Marcus Vinicius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

2

A Educação Infantil na UAEI/UFMG: práticas com crianças de cinco anos no contexto pandêmico

Janice Anacleto Pereira dos Reis

 <https://orcid.org/0000-0002-6170-3717>

 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFMG. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação PPGEd-UFMG. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil-CNPq. Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UAEI da UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6523109604539997>

 janiceanacetols@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990, no contexto brasileiro, foi crucial para implantação de políticas públicas para a Educação Infantil¹ que, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), passou a ser considerada primeira etapa da educação básica e, portanto, direito da criança nas instituições de creche e pré-escola².

Nesta direção, as propostas nas instituições de educação infantil, devem promover o desenvolvimento integral da criança, mediante situações de aprendizagem diversificadas, baseadas nas diferentes linguagens (musical, corporal, plástica, gráfica, matemática, entre outras). (BRASIL, 2009).

A observação e escuta do/a professor/a das questões trazidas pela criança no cotidiano das instituições, devem permear a elaboração das propostas pedagógicas, como modo da criança ser protagonista do seu aprendizado, bem como do/a professor/a refletir sobre sua prática.

A pedagogia de projetos, pode ser uma possibilidade de crianças e adultos, juntos, produzirem propostas significativas, contemplando diversas linguagens e áreas do conhecimento humano científico e artístico, por ter uma perspectiva de trabalho globalizado ou interdisciplinar, o que não significa que todas as atividades da escola girem ao redor de um mesmo tema. (BARBOSA, 2017).

Importante destacar a importância da parceria das famílias nas ações pedagógicas, ainda mais, no contexto do ensino remoto, necessário, em virtude da pandemia COVID-19.

Esse texto, trata-se de um relato de experiência de uma professora de um grupo de crianças de cinco anos, da Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UAEI da Universidade Federal de Campina Grande-UFCCG, realizado no primeiro trimestre de 2021, durante período de ensino remoto, a respeito do projeto Futebol, temática emergente das crianças, nos encontros síncronos.

Em 2021, na UAEI, os encontros síncronos com as crianças ocorreram três vezes por semana, durante 1 hora, na plataforma Google Meet, enquan-

1 No texto Educação Infantil, com letras iniciais em maiúsculas, consiste como etapa. Com iniciais em letras minúsculas, educação infantil, ao processo da educação da criança na creche e pré-escola.

2 Bebê-0 a 1 ano e 6 meses. Crianças bem pequenas-1 ano e 7 meses a 3 anos de 11 meses. Crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2017).

to os demais dias da semana foram destinados para propostas assíncronas, compartilhadas com as crianças e famílias pela ferramenta WhatsApp.

Os dados gerados para análise são compostos por: a) registros diários de reflexão (docente) em documento de edição on-line, através do google drive; b) registros fotográficos e microfilmagens (enviados pelas famílias e/ou responsáveis).

O texto está organizado em três seções. Na primeira, discorremos sobre a etapa da Educação Infantil na legislação brasileira, perpassando o debate pelas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES, especialmente, no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UAEI da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Na segunda seção, discutimos a Pedagogia de Projetos como metodologia potente para o desenvolvimento integral da criança, a partir de uma prática com crianças de cinco anos da UAEI da UFCG, tomando o projeto futebol como disparador de propostas pedagógicas. Finalizamos, tecendo algumas considerações sobre a importância da observação e da escuta das teorias das crianças pelo/a professor/a nas proposições das propostas pedagógicas.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Com a redemocratização do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Educação Infantil se tornou primeira etapa da educação básica, em instituições de creche e pré-escola, com objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos de idade³. (BRASIL, 1988, 1996). Deste momento em diante, a Educação Infantil passou a compor o quadro de investimentos do governo.

Com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF (1996-2006), dos investimentos de 15% da União para a educação básica, 10% eram distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Médio, programas de formações docentes e diversas modalidades da educação, como ensino técnico, supletivo. Com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2008-2020), os investimentos da União para a educação básica passaram para 18%, o

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

que não significou mudanças relevantes para a Educação Infantil, uma vez que a distribuição dos recursos continuava por parâmetro o número de alunos/as do Ensino Fundamental. (GUIMARÃES, 2011; SEGUNDO et al., 2015).

Com a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020) do novo FUNDEB, a Educação Infantil passa a ter financiamento direto da União, dos 10 % atuais para 13%, aumentando de forma escalonada para até 23% total do fundo até 2026. Desses novos 13%, no mínimo 10,5% devem ser aplicados na rede pública de ensino. Desses 10,5%, 50% deverá ser destinado à Educação Infantil. (BRASIL, art. 212, V, b; XIII, §3º, 2020). Diante disso, parece-nos que o reconhecimento da Educação Infantil, como etapa, com características próprias, se firma gradualmente no Brasil, com expectativa para que o direito da criança, a uma educação integral e de qualidade creche e pré-escola seja cada vez mais respeitado.

2.1. A oferta das Unidades de Educação Infantil-UEI nas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES e na UAEI-UFCC

Conforme o Art.211. § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), os municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Contudo, as esferas estaduais e federais podem ofertar os respectivos níveis de ensino conforme a demanda. É o caso da oferta das Unidades de Educação Infantil-UEI nas Instituições Federais de Ensino Superior-IFES, que têm por premissa o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT instituído, no governo de Getúlio Vargas, que implantou locais para guarda das crianças de mulheres trabalhadoras. (BRASIL, 1943).

Na década de 1970, devido empenho e articulação dos movimentos sociais, seis universidades federais do país fundamentadas, no princípio do dever patronal, passaram a atender filhos/as de funcionárias, servidoras, professoras e alunas, número que se expandiu na década de 1980, chegando a um total de quatorze unidades, durante o processo de promulgação da Constituição Federal, de 1988. (FERREIRA; CANCIAN, 2009; MACEDO, 2018).

No contexto atual, a Resolução Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 impacta de forma considerável as UEI das IFES, por estender as vagas para a comunidade externa, apesar dessas terem sido pensadas, inicialmente, para atender crianças com vínculos parentais com servidores federais (docentes e técnicos administrativos) e estudantes. (MACEDO, 2018).

As UEI vinculam-se aos Departamentos - Centros de Educação das IFES, o que favorece e fortalece a formação dos/as professores/as dessas instituições, de profissionais de outros centros acadêmicos, interessados na área, bem como estudantes de graduação, visto que as UEI podem ser campus de estágio.

A carreira docente das UEI nas IFES é sustentada pela Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata do magistério federal no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, mediante as definições da LDBEN (BRASIL, 1996), a respeito da formação dos/as docentes, que deve consistir no curso de Pedagogia. (BRASIL, 2012). Os requisitos para a progressão e promoção da carreira docente EBTT, são garantidos pelo Decreto n. 7.806, de 17 de setembro de 2012 e pela Lei n. 13.325, de 29 de julho de 2016 e que regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão. (BRASIL, 2012, 2016).

Segundo os dados do ano de 2013, há a existência de um total de dezoito UEI em funcionamento, das quais duas delas funcionam em hospitais universitários e as demais nos campus das IFES. (ANUFEI, 2013). Dentre estas Unidades, situa-se a Unidade Acadêmica de Educação Infantil-UAEI da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG que, com aprovação da Resolução CNE/CEB n° 1, de 10 de março de 2011, fixa as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal, suas autarquias e fundações, garantindo o direito a todas as crianças pleitear vaga. (BRASIL, 2011).

Com a aprovação da Resolução n° 01, de 28 de fevereiro de 2013, do Colegiado Pleno do Conselho Universitário da UFCG, a UA EI passou a integrar o Centro de Humanidades da universidade, constituindo-se unidade acadêmica desse departamento, participando com direitos e deveres de suas instâncias deliberativas, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. (UA EI, 2013).

Ressaltamos que apesar da Resolução CNE/CEB n° 1, de 10 de março de 2011 garantir o direito a todas as crianças se inscreverem para concorrer a vaga nas UEI das IFES, o Ministério da Educação e Cultura não firma questões orçamentárias para as UEI, o que tem contribuído com os processos de fechamento e municipalização dessas Unidades. (BRASIL, 2011; MACEDO, 2018). Com isso, a existência de muitas dessas unidades é consequência de lutas e resistência da comunidade acadêmica e externa.

3. A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre o final do século XIX e início do XX emerge o movimento Escola Nova, em oposição à escola tradicional. O movimento tinha por objetivo uma escola que auxiliasse a criança, a compreender o mundo. John Dewey, um dos importantes estudiosos e colaboradores do movimento, percebia a Pedagogia de Projetos como aliada, uma vez que os projetos inquietam os sujeitos acerca de questões e conflitos da realidade social, possibilitando que sejam colaboradores do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. (BARBOSA; HORN, 2008; BARBOSA, 2017).

De acordo com Farias e Dias (2007), no trabalho pedagógico com projetos, as ações são organizadas coletivamente, envolvendo professor/a, crianças e famílias, na perspectiva de tentar responder alguma questão ou curiosidade suscitada pela criança da realidade física e social. Nessa busca, emergem conteúdos, das mais diversas naturezas, necessários à compreensão dos sujeitos.

A observação e escuta das crianças nas situações de brincadeiras, atividades com desenhos, pinturas, colagens, momentos de contação de histórias, de higiene, alimentação, entre outras, proporcionam pistas ou sugestões para formulação de projetos pedagógicos pelo/a professor/a, cujas temáticas dizem muito sobre os modos que a criança percebe a vida e se constitui como sujeito produtor de cultura.

Por ter uma perspectiva interdisciplinar, o trabalho pedagógico com projeto, abrange diversas linguagens e áreas do conhecimento, em torno de uma mesma temática (BARBOSA; HORN, 2008), o que pode possibilitar o desenvolvimento integral da criança. O tempo com projetos varia, pode acontecer em uma semana, um mês, ou em períodos mais longos. Comum ainda, que dois projetos se articulem respectivamente entre si.

Em relação ao planejamento e etapas dos projetos, Corsino (2009) sugere que tenham percursos flexíveis podendo considerar: nome da temática do projeto; pensar sobre a faixa etária e interesses da criança; duração/tempo previsto de realização; justificativa (por quê?); objetivos (para quê?); etapas previstas (o que fazer e trabalhar com o grupo); recursos materiais necessários; finalização da proposta (destino às produções das crianças) e fontes de consulta (leituras e pesquisas).

Esses percursos são indicativos gerais de projetos na educação infantil, o que impele refletir sobre as especificidades para a criança de 0 a 3 e 4 a 5 anos. A faixa etária da criança do primeiro grupo é dominada pela dependên-

cia vital dos adultos, dos reflexos, instintos e início da atividade simbólica. Nessa fase, os projetos devem explorar as competências corporais da criança e as possibilidades física e pedagógica dos espaços. Para o grupo de 4 a 5 anos, por ter bem desenvolvido a oralidade e o domínio do próprio corpo, é possível construir projetos com a participação direta da criança. (BARBOSA; HORN, 2008).

Para as crianças, os projetos propiciam a criação de uma história coletiva, com significados compartilhados, a partir do diálogo, do debate, da argumentação, da escuta, dos confrontos de opiniões e de aprendizagens. As famílias e comunidade educativa, por sua vez, passam a compor a produção de conhecimentos, compreendendo a escola como espaço que acolhe e valoriza diferentes saberes. (BARBOSA; HORN, 2008).

Diante disso, as ações com os projetos pedagógicos oportunizam o aprendizado coletivo, pois, de maneira conjunta e cooperativa, adultos e crianças unem-se com propósitos semelhantes na busca pelo conhecimento.

3.1 Para qual time você torce? O projeto futebol como disparador de práticas

Na UA EI da UFCG, a criança é ponto de partida do fazer pedagógico na educação infantil. Nesse sentido, buscamos possibilidades para que a criança seja sujeito protagonista do seu aprendizado. Desse modo, observar e escutar a criança são ações cruciais no nosso fazer pedagógico, ainda mais, no contexto de ensino remoto, necessário em virtude da pandemia.

Nessa perspectiva, buscamos vivenciar com as crianças e famílias do grupo 5, tarde, da UA EI, ações pedagógicas nos modos síncrono e assíncrono, que possibilitassem às crianças vivenciarem⁴ situações de aprendizagem e desenvolvimento integral. Salientamos a parceria das famílias no processo das propostas, uma vez que pesquisas têm abordado, nos últimos anos, o quanto a participação das famílias é relevante para o desenvolvimento infantil no contexto escolar. (RODRIGUES; MUANIS, 2020; LIMA; SILVA, 2015).

O projeto de temática Futebol ocorreu no primeiro trimestre de 2021, cuja temática foi identificada a partir da recusa de alguns meninos do grupo, a vivenciarem a exploração corporal, oportunizada pelo estilo de dança balé, em determinado momento síncrono, dança conduzida e de interesse de R. L. (menino. 5 anos.) o que provocou estranhamento em outros meninos do gru-

4 Larrosa (2002) refere-se ao termo vivência como relativo aos sentidos e percepções exteriores do sujeito em relação a algo.

-po, a exemplo, de C.V. (menino. 5 anos.): “Balé é dança de menina”! Ao ser questionado pela professora sobre o que seria coisa de menino, prontamente responde: “Futebol é coisa de menino, Professora!”

Nesta direção, vislumbramos desenvolver um projeto no ensino remoto, que envolvessem as crianças e famílias, abordando, sobretudo, diversas linguagens, temáticas e áreas do conhecimento científico e artístico. As vivências iniciaram em março e tiveram término no mês de maio, do ano de 2021, ao notarmos interesse das crianças para uma nova temática.

Selecionamos recortes dos materiais gerados para serem disparadores de reflexões, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Vivências selecionadas para a reflexão

Ação	Proposta	Objetivo	Participação	Observações
1	Apresentação dos times de futebol do grupo.	Socializar os times de futebol das crianças, famílias, professoras e equipe de apoio pedagógico.	Assíncrona e Síncrona.	Envolvimento das crianças e famílias na elaboração do vídeo para apresentar os times de futebol para o grupo.
2	Entrevista online com uma técnica de futebol.	Dialogar sobre a profissão de técnica de futebol.	Síncrona.	Alegria e curiosidade das crianças em receber uma pessoa convidada.
3	Criar nome para o time de futebol do grupo.	Ampliar os processos de criação e decisão das crianças.	Assíncrona e Síncrona.	Entusiasmo das crianças em sugerir nomes para o time do grupo. O nome mais votado foi acolhido pelas crianças.
4	Criar um mascote para o time de futebol do grupo.	Envolver e valorizar a participação das famílias junto às crianças na proposta.	Assíncrona e Síncrona	As famílias se envolveram com as crianças, na sugestão dos nomes para o mascote. A escolha do nome, por meio do sorteio foi tranquila.
5	Produzir um hino para o time de futebol do grupo.	Vivenciar situações de uso real da língua oral e escrita.	Assíncrona e Síncrona.	As crianças mostraram-se participativas na criação coletiva da letra do hino do time de futebol.
6	Partilha/culminância do projeto.	Socializar o nome do time de futebol do grupo, do mascote e do hino.	Síncrona.	Participação e envolvimento das famílias e crianças no encontro.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

A ação 1- “Apresentação dos times de futebol do grupo”, buscou possibilitar que as crianças e famílias, gravassem e apresentassem para o grupo um vídeo do time de futebol que torcem.

Nas gravações, observamos criatividade e parceria entre crianças e adultos na organização do ambiente, a partir da utilização de bandeiras, música do hino do time, camisetas e adereços do time, o que nos possibilitou, no encontro síncrono, dialogar sobre elementos necessários para formação de um time de futebol. Nessa situação, as crianças destacaram para formação de um time de futebol a importância de elementos, a exemplo, de hino, bandeira, mascote, quantidade de jogadores e presença de um técnico de futebol.

Na ocasião, pareceu-nos, que associar o esporte futebol ao homem pode ser algo comum no contexto brasileiro, uma vez que as crianças somente se recordaram da existência da seleção brasileira de futebol feminino, quando instigadas pela professora, “você sabiam que existe a seleção brasileira de futebol feminino”? Prontamente C. V. (menino de 5 anos.) Responde: “Ah, é mesmo! A jogadora Marta é a melhor do mundo. Ao ouvir a fala do colega, A. F. (menina de 5 anos.) Destaca que “Tem a jogadora Formiga também”! Mostrando que assim como os meninos, as meninas estão atentas ao futebol e que identificam no esporte a representatividade da mulher.

As falas das crianças foram cruciais para a ação 2 - “Entrevista online com uma técnica de futebol”, possibilitando a construção de um diálogo entre as crianças e a profissional, sobre a função de técnica de futebol. Na ocasião, a profissional estava em seu local de trabalho, uma quadra de futebol. Com a câmera do celular, ela mostrou os diferentes espaços do local e, ao mostrar os/as jogadores/as treinando, pois, no momento meninas e meninos (adolescentes) jogavam juntos, instantaneamente, R.L. (menino. 5 anos.) Questionou: “As meninas e os meninos jogam juntos”? Indicando surpresa.

Nessa circunstância, destacamos o quanto as crianças ficaram surpresas com as respostas da técnica de futebol, uma vez que, as perguntas elencadas pelo grupo, no dia anterior, para a profissional não foram recordadas. As questões suscitadas pelas crianças para a técnica envolveram temáticas como, alimentação dos atletas, tempo de trabalho de um treinador ou treinadora de futebol; salários; custos de materiais, como bolas e uniformes; truques e técnicas utilizadas para vencer uma partida de futebol; prêmios, a exemplo, de taças e medalhas.

A ação 3 - “Criar um nome para o time de futebol do grupo” foi gerada a partir da fala de C.V (menino de 5 anos.) Após o diálogo com a técnica de

futebol, sugere para o grupo: “Professora, vamos criar o nosso time de futebol”? Despertando interesse das demais crianças.

Nessa perspectiva, construímos com as crianças uma lista no Word, compartilhada, em tempo real na plataforma Google Meet de nomes possíveis para o time de futebol do grupo. Após a definição, enviamos os nomes para o WhatsApp das famílias, por meio de um formulário no Google Forms, para votação. O nome mais votado foi Grupo 5 Futebol Clube.

Na ação, as crianças puderam vivenciar processos de alfabetização e letramento, a partir da leitura e escrita de palavras dos possíveis nomes para o time de futebol do grupo, mediante os gêneros lista no Word e formulário no Google Forms, ambos pertencentes à esfera digital. Nosso intuito, foi mostrar às crianças que a escrita e os textos possuem função social em uma determinada situação comunicativa.

A ação 4- “Criar um mascote para o time de futebol do grupo”, ocorreu de modo semelhante à ação 3, com a produção de uma lista no Word, compartilhada em tempo real, na plataforma Google Meet, construída pelas crianças, de possíveis nomes, características físicas e uso de roupas e acessórios do mascote. As crianças, ainda, produziram desenhos do mascote, a partir da definição das características pensadas pelo coletivo. Em seguida, buscamos auxílio de um designer gráfico, para elaborar um desenho do mascote.

O passo seguinte, consistiu em pensar um nome para o mascote, mediante as sugestões das crianças, listadas e compartilhadas no Word, na plataforma Google Meet. A escolha ocorreu por meio de um sorteio, sugerido por M. C. (menina de cinco anos) “Vamos fazer sorteio para escolher o nome da mascote”? Ao ouvir a sugestão da colega, M. A (menino de cinco anos) infere: “ninguém vai chorar se o seu não for sorteado”.

O nome sorteado para o mascote foi Star, sugerido por R.L. (menino de cinco anos) que vibrando de alegria com o resultado, compartilha com o grupo: “Star em inglês significa estrela”.

A fala de R.L (menino de cinco anos) nos dar indicativos de que mesmo há pouco a tempo no mundo e, ainda, em processo de apropriação da língua materna, as crianças compreendem a língua como algo que tem significado em diferentes culturas. Para Corsino (2009), à medida que a criança cresce, aprende a se comunicar por meio da linguagem, que se relaciona com a diferenciação de significados das palavras na sua fala e consciência. Desse modo, gradualmente, a criança passa a compreender a palavra como algo que existe

para nomear coisas, cujas significações são compartilhadas por sujeitos falantes de uma mesma cultura e/ou idioma.

Na ação 5- “Produzir um hino para o time de futebol do grupo”, inicialmente, retomamos os vídeos produzidos pelas crianças e famílias na ação 1, explorando os hinos dos respectivos times. Em seguida, sugerimos criar um hino para o Grupo 5 Futebol Clube, ideia recebida pelas crianças com alegria.

Cada criança ficou responsável por escrever com as famílias, uma palavra ou frase para compor o hino e apresentar para o grupo. Nosso intuito, foi propiciar às crianças vivências de testar hipóteses, decisão e escolha de palavras/frases para o hino, posicionando-as no texto (começo, meio e final), conforme a sonoridade das palavras, a partir do gênero rima. Nessa ação, procedemos de modo semelhante que na ação 4, solicitamos ajuda de uma cantora para musicalizar e instrumentalizar o hino. Segue a letra do hino:

Da UAEI para o mundo, nossa história gloriosa há de brilhar
 Juntos, todos amigos, muita alegria vai rolar
 Uma vez unidos, sempre unidos,
 Iremos conquistar, muitos títulos troféus e medalhas
 Porque com garra, vamos jogar

Sou Grupo 5 Futebol Clube, somos amigos de coração
 Tu és o mais querido e da Paraíba o grande campeão
 E cada vitória, temos que celebrar
 Com força e alegria festejar, para juntos entoar

Vamos lá, Grupo 5! Vamos lá!
 Muitos gols vamos fazer Grupo 5 vai vencer
 Com os amiguinhos, vamos conquistar
 E mais uma vez, um grande grito nós vamos ecoar,
 Vamos lá, Grupo 5! Vamos lá! 4x
 É Grupo 5!

A etapa final do projeto ocorreu mediante ação 6 - “Partilha/cuminância do projeto” que encerrou-se no mês de maio, de 2021. Esse encontro foi um dos que mais obteve participação das crianças e famílias. Com curiosidade, A. F (menina de cinco anos) interpela: “Cadê o que a gente fez”? No semblante das famílias, notamos ainda, ansiedade ao dividir as telas com as crianças.

Por meio de um vídeo (construído no aplicativo Inshot) reunimos desenhos, textos e fotos dos percursos das crianças no projeto, materiais nos en-

viados pelas famílias, pelo WhatsApp. O vídeo foi compartilhado com o grupo na plataforma Google Meet e, posteriormente enviado para o WhatsApp das famílias.

No diálogo sobre o projeto futebol, buscamos o desenvolvimento integral das crianças. Diversas linguagens atravessaram as propostas, tais como: geográfica - de que local/estado são os times de futebol do grupo; matemática - quantidade/porcentagem dos jogadores do time, idade, tempo/anos das crianças; musical - ouvir hinos dos times do grupo, bem como criar um time para o grupo; gráfica - conhecer mascotes dos times e desenhar um mascote para o time de futebol do grupo; escrita- escrever um hino para o time do grupo.

Destacamos que em todo o processo a escuta das crianças foi central. Mais importante não é seguir um roteiro estabelecido, mesmo que, com suporte das crianças, mas sim, permitir que as crianças sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, direcionando encaminhamentos para a construção da própria autonomia e do desejo pelo conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de socialização e partilha entre os sujeitos dos modelos produzidos no contexto social e cultural. Nas falas das crianças há uma gama de significados construídos no meio de origem, o que fornece ao/a professor/a pistas sobre os modos como elas pensam e atuam no mundo.

Na UAEL, as propostas são forjadas a partir da observação e escuta da equipe docente, sobre os interesses das crianças, inclusive, durante o ensino remoto, necessário em virtude da pandemia COVID-19. Mesmo nesse contexto, buscamos garantir às crianças, direito e acesso a uma educação infantil integral e de qualidade, mediante a continuidade de ações pedagógicas em seus lares.

A Pedagogia de Projetos metodologia é relevante, visto que consiste em um plano de trabalho, de ação intencional, que privilegia diferentes linguagens e áreas do conhecimento. (BARBOSA; HORN, 2008).

O projeto de temática Futebol, surgiu das próprias crianças, no primeiro trimestre de 2021, em um encontro síncrono. Durante o projeto, buscamos envolver as famílias das crianças do grupo 5 da UAEL, pois, para nós, são parceiras essenciais no aprendizado e desenvolvimento das crianças, ainda mais, no contexto de ensino remoto, período, de limitações das interações sociais, algo crucial na educação infantil.

A internet apesar de tornar-se uma possibilidade indispensável no contexto de ensino remoto, possui limitações, no sentido que, por vezes, a má qualidade de conexão foi empecilho para a participação de algumas famílias e crianças nos encontros síncronos.

Outro aspecto é a ausência de computador ou notebook por parte de algumas famílias. O aparelho do celular mostrou-se alternativa para a participação das crianças nos encontros síncronos, porém, implica desafios tais como: 1) tamanho da tela, pequena, o que pode dificultar o conforto visual das crianças; 2) a tela do celular não exibe todas as pessoas presentes na sala virtual, limitando ainda mais a interação entre o grupo e; 3) as propostas projetadas pelas professoras e equipe de apoio pedagógico podem aparecer desfocadas e reduzidas.

As vivências explicitadas no texto com as crianças acerca do projeto futebol, revelam que a cultura influencia de modos variados como esses sujeitos concebem o mundo. Assumindo, portanto, o compromisso de capturar nas questões das crianças, temáticas possíveis de contextualizar e problematizar e, assim, agirmos com intencionalidade em prol de aprendizagens mais complexas e significativas para as crianças.

REFERÊNCIAS

Documentos oficiais

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ofício 02/2013**, de 13 de maio de 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Emendas Constitucionais de Revisão**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º da Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago.2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan.22.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 10 de março 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan.2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.806, de 17 de setembro de 2012**. Regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das Instituições Federais de Ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/decreto/d7806.htm. Acesso em: 19 jan.2021.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de

2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 19 jan.2021.

BRASIL. **Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016**. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm. Acesso em: 19 jan.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP-222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil (UEI). **Relatório Anual de Atividades**. Campina Grande, 26 p. 2013.

Livros, Dissertações e Artigos

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Marita Martins Redin...[et. al.] 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Patrícia Corsino (organizadora). Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Patrícia Corsino (organizadora). Campinas: Autores Associados, 2009.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Spicione, 2007.

FERREIRA, Iolanda Maria Silva; CANCIAN, Viviane Ache. (Organizadoras). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil; quem paga a conta? In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lucia de A. Machado, (organizadoras). -4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Bondía J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 19, Jan-abr, p.19-28. Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan.2022.

LIMA, Luciana Pereira; SILVA, Ana Paula Soares. A relação entre a educação infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 475-83, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/01938>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MACEDO, Roseane Rodrigues de Macedo. **A garantia do direito à educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da resolução CNE/ CEB nº 1/2011 (2011-2016)**. Orientadora: Andréia Ferreira da Silva. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/22/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ROSE_FINAL.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 15, p. 74-91. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37395/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Jackeline; PORFÍRIO, Cris. A problemática da valorização dos profissionais da educação: investigando o FUNDEF e FUNDEB. In: **O movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. Jackeline Rabelo, Susana Jomenez e Maria das Dores Mendes Segundo (organizadoras)- Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

3

A Formação do Pequeno Leitor Avant La Lettre: a Importância da Leitura na Constituição do Sujeito-Criança Leitor

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

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

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

 de_depaula21@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível (ABRAMOVICH, 2009, p. 14).

Início esse texto com a citação de Abramovich (2002), pois ler, para mim, também sempre significou a abertura de portas e de janelas, de corpo e de alma. A leitura nos faz viajar pela imaginação, não é preciso dinheiro, apenas a vontade de desbravar através dos olhos dos autores o mundo que eles nos mostram. Ler vai além de decodificar as letras que se unem para formar palavras, orações, frases, textos etc.

Meu primeiro contato com esse universo mágico aconteceu quando eu era ainda muito pequena ouvindo meus pais contando histórias da vida deles, da minha tia lendo à beira da minha cama para que eu adormecesse, da minha avó contando suas peripécias pelo Brasil mesmo sendo analfabeta. Mas a primeira história que me instigou a ler foi “Dois bons amigos”, da coleção Serelepe, a primeira leitura que realizei sozinha, sem auxílio de um adulto, aos 5 anos de idade. Lembro-me da emoção que senti ao decifrar aquelas palavras e observava as imagens, como se eu pudesse entrar no livro e fazer parte daquela história.

A despeito do que afirma Abramovich (2009) na citação em epígrafe, o ato de contar histórias para crianças promove a formação do leitor, “e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo” (ABRAMOVICH, 2009, p. 16) e também como uma função social. O exercício da leitura promove o desenvolvimento da fala, o letramento, o conhecimento de mundo, a socialização, a capacidade de solucionar problemas, a construção de regras, a cooperação e solidariedade, o diálogo, o respeito a si mesmo e ao próximo entre outras tantas. Se a leitura corrobora tantos benefícios, por que será, então, que não há uma efetiva preocupação com a formação desse sujeito-criança leitor?¹

¹ Usarei o termo sujeito-criança pensando a criança como sujeito que também produz discursos uma vez que ela pode ser entendida como sujeito histórico. Segundo Orlandi (2009, p. 50-53), não devemos pensar o sujeito “apenas numa concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – e? preciso compreendê-la através de sua historicidade. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.

Ainda, consoante Abramovich, contar histórias para as crianças vai além do simples ato de ler,

[...] é poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...) [...] (ABRAMOVICH, 2002, p. 17).

Por essas razões, a leitura na Educação Infantil é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, pois trabalhar com a linguagem é lidar com o ser humano (JOLIBERT, 1994). Desta maneira, neste trabalho, queremos mostrar como práticas de leitura na escola e no ambiente familiar formam assim bons leitores – sujeitos críticos.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS, SEUS PRINCÍPIOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO-CRIANÇA LEITOR

Crianças pequenas, quando em contato constante e prazeroso com os livros, podem assimilar práticas leitoras com facilidade (BIBIAN, 2012, p. 222).

A leitura e o ato de contar histórias constituem em práticas educativas que contribuem significativamente para a formação e a constituição do sujeito-criança leitor/a. Ler vai além de decodificar o sentido literal das palavras, pois faz parte de um processo interpretativo de textos verbais ou imagéticos. Tudo tem significado e um porquê e as crianças têm, mesmo aquelas bem pequenas, a capacidade de tornarem-se leitoras.

Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas e, na atividade de contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades,

tornando-as individuais, parte de sua humanidade (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 56).

Conforme afirma Lima e Valiengo (2011, p. 56), contar e ler histórias às crianças ativa uma infinidade de competências que vai além daquelas aprendidas no ambiente escolar, a criança e o bebê enquanto sujeitos históricos se sentem pertencentes dessa sociedade da qual fazem parte. Quando elas participam ativa ou passivamente desse processo, é acionada uma sequência de habilidades, tais como: fantasiar ao se colocar no lugar das personagens; recordar das histórias lidas ou ouvidas e a concentração. Ou seja, elas (criança e bebê) “enquanto sujeito histórico materializa-se na reprodução/produção de narrativas em que esteja presente a construção de personagens infantis” (CARVALHO, 2011, p. 112).

Essa materialização do sujeito-criança leitor/a cria, conforme explica Carvalho² (2011, p. 112), uma “espécie de espelho em que a sua concepção de mundo é refletida. O espelho não dá somente visibilidade a essa fase da vida [do/a leitora] mirim, haja vista que através da definição do perfil de personagens adultas visualiza-se como ele se projeta para o futuro”.

Muito se fala sobre a construção do “hábito da leitura” nas crianças a partir da fase de escolarização, diferentemente do que observamos quando se trata das crianças bem pequenas e dos bebês (de 0 a 5 anos), posto que a leitura ainda é vista por muitos como um recurso de decodificação daquilo que está escrito, isto é, de textos verbais. Todavia, isso compete a apenas uma modalidade do ato de ler. O que vemos acontecer é a propagação “de preocupações utilitaristas que facilitam a redução da leitura a mero exercício didático de transferência de informação” (PERROTTI, 1990, p. 15). Da mesma forma, há uma “estimulação artificialmente induzida”, que não atua, de fato, na constituição de sujeitos-crianças leitores, uma vez que, “os grupos infantis não se reconhecem no e através do ato de ler, sua propaganda torna-se inevitável” (PERROTTI, 1990, p. 21).

Nesse sentido, oferecer e oportunizar momentos de leitura à criança e ao bebê promove a construção e a constituição desse sujeito-criança leitor/a. Segundo Bibian (2012, p. 219), a literatura se faz presente em nossas vidas desde que nascemos, está nas brincadeiras populares e nas cantigas de roda,

² Carvalho não faz uma reflexão sobre a constituição do sujeito-criança leitor/a especificamente, mas suas contribuições podem ser aplicadas nesse contexto, uma vez que, a criança pode e também é participante das construções de personagens.

nas “rimas, ritmos o toque do corpo acompanhando a brincadeira fazem com que o bebê relacione linguagem e afeto” e isso é uma das coisas que “desperta a criança para as palavras”.

É direito de todas as crianças o acesso à leitura e à cultura. Infelizmente, ainda é muito frequente a oferta de livros sem características literárias, sem personagens representativas e que se aproximem da realidade³ na qual alguns grupos de crianças fazem parte. Muitos desses livros que são lidos e oferecidos estão enviesados por uma ideologia hegemônica, patriarcal, moralizante e cristã. Segundo Bibian (2012, p. 216), foram as “transformações políticas, econômicas, sociais e religiosas [que] alteraram os costumes e surgiu a preocupação com o desenvolvimento psicológico e moral das crianças”. O adulto ainda a vê como ser incompleto e débil, por isso, a necessidade em se “resguardar a inocência e abolir a ignorância e a irracionalidade”. É nesse ponto que a literatura infantil entra em cena, com o intuito de servir de instrumento formador desse sujeito-criança, um “ser inocente, dependente, incapaz e assexuado – a fim de torná-la um adulto íntegro e dentro dos padrões de moralidade instituídos” (BIBIAN, 2012, p. 216).

Precisamos refletir sobre o ato de ler livros enquanto fazer sociocultural, mas também saber fazer escolhas que possam acolher todos bebês e crianças em qualquer tipo de infância⁴. Construir critérios para que essas seleções sejam feitas, tanto bebê quanto criança também são sujeitos produtores de cultura, seres pensantes e capazes de apreender os saberes e (res)significá-los, não podemos reduzi-los, deste modo, a uma folha em branco, à espera de um adulto para desenhar os seus passos. Isso porque a formação do sujeito leitor não acontece do vazio, do mesmo modo po-

3 Segundo Carvalho (2011, p. 132-133), a “escola pode ser responsabilizada por ser, principalmente para as crianças de classe social desfavorecida, a única referência em termos da leitura literária [...] Percebeu-se, ainda, que a escola pode assumir maior ou menor papel na formação do leitor infantil. A resposta dada pelos alunos do grupo social desprivilegiado revela que eles sabem que o mundo valorizado é o que a escola propaga, logo, as imagens reproduzidas nas histórias são aquelas que refletem a vida de acordo com o modelo sedimentado nas histórias infantis, as quais são escolhidas pela escola. Além disso, a reação dessas crianças está relacionada também ao ambiente da pesquisa, o que permite afirmar que elas quiseram satisfazer as expectativas do pesquisador a partir do horizonte de leitura oferecido pelo sistema de ensino, já que não acrescentam aos textos elementos de seu universo social, visto que não são valorizados por essa instituição”. Vale ressaltar que esta citação diz respeito a uma pesquisa feita por Carvalho, com grupos infantis de distintas classes sociais. Apesar disso, é possível perceber que essa questão das classes sociais influencia na transposição e reprodução de histórias pelas crianças e também pela sua família. No decorrer do texto, essa questão da diferença de classe pode ser percebida quando algumas famílias reproduzem a mesma estrutura sintática para escrever o relato, como se houvesse uma forma correta. Cabe salientar, que nesse grupo há dois alunos cujas mães também são professoras e, coincidentemente, foram umas das primeiras a participarem do projeto “Quem conta um conto, cria uma nova história”.

4 Segundo Bibian (2012, p. 236), “as concepções de infância e educação determinam a escolha do livro, como, onde e por que será lido”.

demos pensar o sujeito-criança leitor, a simplicidade em abrir um livro e folheá-lo está entrelaçado a uma trama extremamente complexa, que vai desde decodificar as letras até compreender todos os possíveis significados. Com efeito, “a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado” (PERROTTI, 1990, p. 63).

Ler, como diz Perrotti (1990), não é uma prática inata, ao contrário, ela é apreendida a partir do meio histórico e social em que vivemos. Por isso, a leitura pode proporcionar o desprendimento daquilo que é imposto. Ler é um ato de resistência e direito de todos, e a escola é um dos espaços institucionalizados que pode assegurar que isso ocorra por meio da figura do professor, que mediará essa apreensão:

[...] os momentos de leitura da criança, do professor e a contação de histórias, assim como outras questões que permeiam a Educação Infantil, requerem atenção e compreensão de todos os sujeitos da escola. O trabalho docente, desenvolvido a partir de um referencial teórico que norteie sua prática pedagógica, possibilita que esses profissionais sejam leitores efetivos, conhecedores de estratégias e do processo de desenvolvimento infantil (SAMPAIO et al., 2015, p. 7).

É preciso que o/a professor/a, enquanto mediador/a, seja também um leitor efetivo para que essa prática aconteça de modo assertiva. O que percebemos é que a escola, aos poucos, vai se tornando o espaço onde ocorre a promoção da leitura, o ambiente que disponibiliza certos livros em detrimento de outros, de acordo com suas concepções pedagógicas, ideológicas, culturais, políticas e sociais. Carvalho (2011, p. 97) ressalta que nesse processo de escolha e de oferta de livros, os “pais e, principalmente, os professores interferem nesse processo à medida que são eles os responsáveis pela escolha dos títulos disponíveis no mercado livreiro ou no acervo da escola, que chegam até as mãos dos pequenos leitores”.

A seguir, veremos como práticas de leitura com crianças bem pequenas podem ser promovidas e como tais recursos podem ser estendidos às famílias, pois “é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 2002, p. 16).

2.1 Quem conta um conto, cria uma nova história: práticas de leitura avant la lettre

Em 2019, desenvolvi, na escola de educação infantil em que atuo, um projeto de leitura chamado “Quem conta um conto, cria uma nova história”. A proposta consistia em cada criança levar para casa uma maleta contendo os seguintes materiais: o livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael; um caderno grande de desenho; tinta guache de cores variadas; pincel; uma caixa de giz de cera (gizão); lápis grafite; borracha; um estojo com lápis de cor e canetinhas coloridas. Também havia uma carta com as orientações e as regras de bom uso, uma vez que, a maleta era de utilização coletiva e cada criança passava uma semana com ela em casa.

A ideia surgiu pela vontade das crianças em levarem os livros de histórias que contava na escola para a casa, aos poucos, fomos construindo a maleta. Tais materiais foram selecionados com a ajuda das crianças, elas foram dizendo o que seria essencial ter dentro da maleta para que elas pudessem usar, visto que, muitas delas não possuíam esses recursos em casa. Para estimular o cuidado com a maleta do projeto, em roda de conversa, expliquei como funcionaria, que apenas um por vez poderia levá-la para casa e que a escolha seria feita por sorteio. Como se tratava de crianças bem pequenas, que não possuíam o domínio do mundo letrado, ou seja, não sabiam ler e escrever, imprimi uma foto com o rosto de cada uma com seu respectivo nome. Todas as imagens foram colocadas dobradas em uma lata e, toda sexta-feira, fazíamos um sorteio ao final do dia. Com as famílias, foi realizada uma reunião antes do início do projeto, na qual expliquei como aconteceria, qual era o objetivo da proposta e a necessidade do zelo porque seria um material utilizado por todos da sala.

O critério da escolha pelo livro “O homem que amava caixas” de Stephen Michael não foi aleatório, ele foi selecionado por já termos lido e trabalhado na escola e as crianças adorarem. É um livro com frases curtas e simples, mas muito significativo. Ele estimula a imaginação, a lidar com os sentimentos e as emoções. Sempre brincávamos com objetos não estruturados e “O homem que amava caixas” despertou nas crianças uma vontade de inventar brinquedos com caixas.

No caderno de desenho que compunha a maleta havia um pedido para as famílias relatarem como tinha sido aquele momento de interação com o/a seu/sua filho/a. Também era dada a liberdade para criarem juntamente com

a criança e retratarem algo que havia chamado a atenção no livro e, para finalizar, foi pedido para que as famílias brincassem e criassem brincadeiras e brinquedos com caixas. Em nossa sala de aula, havia à disposição caixas de variados tamanhos, formatos, cores e materiais que poderiam ser utilizadas no projeto. E, após todas essas ressalvas, com a ansiedade das crianças a mil, o projeto “Quem conta um conto, cria uma nova história”⁵ começou. O sorteio aconteceu, a expectativa⁶ era enorme tanto da criança que levou a maleta para casa quanto das outras que esperavam a semana passar para saberem o que iria acontecer.

O primeiro retorno aconteceu, a criança chegou muito feliz contando para os colegas o que havia feito e como tinha acontecido. Fizemos uma roda de conversa para que ela pudesse explicar como tinha sido aquela vivência. Ele recontou a história para todos da sala, mostrou o desenho que fizeram e o brinquedo que haviam construído juntos, um carro azul. Como podemos ler, abaixo, no relato da família⁷:

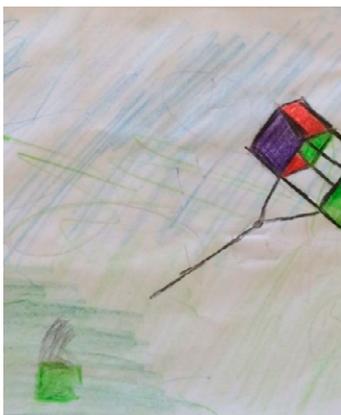
Numa noite muito linda, mamãe, papai, Yasmin e Arthur se reuniram na sala de casa e sentados ao chão ouviram a mamãe contar a bonita história “O homem que amava caixas”. Durante a leitura o Arthur ficou muito atento e participativo. O que ele mais gostou foi do castelo de caixas. É sempre engraçado vê-lo conversando. É sempre um bom momento poder reunir a família para interagir nas atividades escolares. Bem motivante!”.

Além do relato, a família fez um desenho, brincaram de castelo e construíram um carro juntos. Como podemos ver nas imagens abaixo:

5 O projeto foi realizado com uma turma de 9 crianças, todas levaram a maleta para casa e apenas uma família não participou do projeto. A maleta foi entregue à família, que ficou um pouco mais que o tempo previsto e entregou sem ter realizado a proposta (relato e criação de brinquedo/brincadeira com caixas). Contudo, não é possível precisar se foi feita ou não a leitura do livro para a criança, posto que não houve o registro.

6 Confesso que não apenas as crianças ficaram ansiosas, mas eu também fiquei. Inicialmente, achei o projeto trabalhoso para as famílias, mas aos poucos, com os retornos, fui surpreendida positivamente. Cada vez que uma criança chegava na sala com sua criação, meus olhos se enchiam de lágrimas de alegria e de orgulho.

7 Esta é apenas uma amostra das devolutivas do projeto.



Podemos observar no relato escrito pela mãe da criança que ela possui um conhecimento literário, que tem contato com livros, pois ela inicia sua escrita com o enunciado “Numa noite muito linda...” e narra os acontecimentos. Tal formulação é um elemento característico dos contos, na qual as narrativas acontecem em um determinado período do tempo, neste caso, “numa noite muito linda”. As personagens são definidas e reais (“mamãe, papai, Yasmin e Arthur”). O sujeito que descreve a situação narra a história ao mesmo tempo em que participa da ação (“mamãe, papai, Yasmin e Arthur se reuniram na sala de casa e sentados ao chão ouviram a mamãe contar a bonita história”). O espaço do acontecimento está bem demarcado, a ação acontece na “sala de casa”. A descrição tem um enredo (“Durante a leitura o Arthur ficou muito atento e participativo. O que ele mais gostou foi do castelo de caixas”).

Os contos de fadas, os mais contados para os pequenos, já foram acusados de inadequados para crianças por causa de sua violência (envenenamentos, mortes, mutilações) e pelo fato de que alguns obstáculos não são enfrentados pelo herói e acabam sendo resolvidos através da magia. No entanto, hoje já se sabe que o conto de fadas toca de modo muito profundo as crianças. Fala do medo da separação e da morte, das ambições, traições, amor e ódio. O conto é um convite para a criança encarar as dificuldades da vida, levando-a à autonomia e ao crescimento (por isso o “tornar-se rei”, ou “casar-se”, como final). Ele não nega que as adversidades existem, e podem ser muitas e terríveis, mas propõe um final feliz para quem as enfrenta. Mesmo o mais frágil dos irmãos, como geralmente são os heróis desses contos, pode se sair bem pela coragem ou esperteza. Experimentar momentos de isolamento, incompreensão, dúvida e medo pode acontecer. Mas receber um auxílio inesperado, orientação e apoio, geralmente por ser bondoso e honesto, também pode. Mesmo que receba ajuda de mágica, o protagonista tem que merecê-la e, ainda assim, é apenas uma ajuda: a fada-madrinha de Cinderela deu o sapato, o vestido e a carruagem, mas coube à garota arriscar-se a ir ao baile escondida da madrasta, encantar o príncipe e enfrentar a todos ao se revelar a dona do sapatinho de cristal perdido (BIBIAN, 2012, p. 220-221).

Diferentemente, os outros comentários têm mais características de relato, com descrição do que foi realizado com a criança. Isso não significa, contudo, que os outros sujeitos desconheçam os gêneros literários. Um ponto que ressalta aos olhos é a formulação utilizada para iniciar a narrativa, vejamos⁸ abaixo as recorrências:

Nosso momento de leitura foi muito legal, dividimos em duas etapas.
O momento da leitura com a criança 1 foi divertido e tranquilo, ela prestou bastante atenção na historinha e nas ilustrações.
O momento da leitura com criança 2 foi muito interessante porque ele parava a história todo tempo para ver cada desenho.
O momento de Leitura com a criança 3 foi maravilhoso, ela ficou atenta e interessada durante toda a história.
Esse momento foi muito especial, pois contando a história a criança 4 participou muito, o que me surpreendeu bastante.

⁸ Os nomes de algumas crianças foram preservadas. Apenas serão expostas as imagens e os nomes das crianças que foram autorizadas pela família para a publicação neste artigo.

Observamos que a estrutura sintática para a formulação inicial manteve-se em: predicado do sujeito e nominal; verbo, complemento nominal e uso ou não de adjunto adverbial de intensidade. Não é possível aferir o porquê dessa regularidade, todavia, não podemos descartar a possibilidade de terem lido uma narrativa e tomado ela como o “exemplo” a ser seguido ou como o “jeito certo” de fazer o que havia sido pedido. Vale ressaltar que as famílias tinham acesso aos relatos das outras participantes, visto que, o registro era feito no caderno compartilhado. Além disso, havia duas mães de crianças da turma que são professoras e, aleatoriamente, foram umas das primeiras participantes do projeto “Quem conta um conto, cria uma nova história”. E isso pode ter provocado essa mesma estrutura sintática na formulação dos relatos, visto que, o fato de professoras estarem participando torna-se um exemplo de autoridade, produzindo o efeito de sentido daquele que deve ser seguido. Nessa regularidade, notamos comumente o uso de adjetivos positivos para falarem sobre a experiência de leitura, tais como: maravilhoso, interessante, motivante, especial, divertido e tranquilo, não vejo a hora de repetir esse momento maravilhoso, essas histórias ficam na memória entre outros.

Outro ponto que foi possível perceber, diz-se do protagonismo da criança, nos excertos abaixo, os relatos descrevem como aconteceu essa participação na criação do brinquedo, que foi fruto de um trabalho coletivo, mostrado por meio do uso da primeira pessoa no plural (“montamos”, “começamos”) ou de forma mais explícita (“cada um contribuiu”).

Nosso momento de leitura foi muito legal, dividimos em duas etapas. Na primeira etapa contamos a história e construímos um brinquedo com a caixa de papelão e na segunda recontamos a história para ilustrá-la.

Ele ficou muito entusiasmado, **tanto que nos sugeriu o que fazer com a caixa: montamos seu personagem preferido “Hulk”.**

Tiramos muito proveito desta atividade, pois nos proporcionou um momento lúdico e educativo (grifos meu).

O momento de leitura com a criança 3 foi muito divertido, a cada parte da história contada ela questionava, fazia perguntas, prestava bastante atenção. **Logo em seguida começamos a pintar uma caixa, com a ajuda da Manu, escolhemos fazer um aquário no papelão, por ela gostar de peixes e possuir um.** Momento muito legal e educativo, adoramos (grifos meu).

O momento de Leitura com a criança 4 foi maravilhoso, ela ficou atenta e interessada durante toda a história. Durante a pintura da caixa ela

lembrou do “homem” da história. Foi um momento muito gostoso em família, **cada um contribuiu com uma parte na confecção do brinquedo, ela se sujou toda de tinta e foi a maior diversão** (grifos meu).

O exercício da leitura, como dissemos em outros momentos, estimula e desenvolve a parte emocional das crianças, como podemos ver no relato a demonstração de empatia por parte da criança em relação à personagem do livro:

O momento da leitura com a criança 1 foi divertido e tranquilo, ela prestou bastante atenção na historinha e nas ilustrações.

Rio [sic] muito e fez cara de triste na parte das caixas molhadas pela chuva, fez interpretações e comentários, um desses foi ‘tadinho do filhinho do homem, mamãe!’.

Depois ela contou a versão dela da historinha.

De modo geral, todos os responsáveis relataram (alguns com surpresa) o interesse da criança pela leitura, por ouvirem a história atentamente, com os comentários que faziam, com as perguntas que realizavam:

Porque ele parava a história todo tempo para ver cada desenho. Percebi que ele é detalhista queria saber se o menino ia cair do castelo e adorou a pipas as montanhas. Adorei cada momento com ele perguntando.

Esse momento foi muito especial, pois contando a história a criança 5 participou muito, o que me surpreendeu bastante. Desde a primeira página até a última ela repetia tudo o que eu falava. Foi um momento maravilhoso, engraçado também porque ela fazia várias mímicas rrsrsr!!

A falta de interesse pela história também apareceu, pois *“ele prestou bastante atenção nas imagens mas nem tanto na história em si. Mas na hora de desenhar e de fazer a caixa ele mostrou bastante interesse”*. Contudo, a criança demonstrou interesse pela leitura das imagens do livro, uma vez que, a ilustração também faz parte do texto e também produz significados, pois a

imagem sempre se constituiu em uma forma de o homem expressar seus pensamentos. Durante toda a história da humanidade, o homem utilizou imagens para registrar e representar os fenômenos visuais. Ele aprendeu a pensar com as imagens e a perceber o mundo pela visualidade (FÉRNANDEZ; SANTOS, s/d, p. 1).

Também apareceu o uso no diminutivo do termo “história” (“Depois ela contou a versão dela da **historinha**”), é perceptível, neste caso, que a responsável pela criança não o fez de forma pejorativa, mas acaba produzindo o efeito de que a história é inferior. Essa é uma recorrência comum entre os familiares e, por vezes, em instituições de educação infantil, o uso das palavras no diminutivo com vozes infantilizadas para travar um diálogo com as crianças. Durante muito tempo usava-se o “adjetivo infantil na literatura como forma restritiva. Existiria uma literatura adulta, essa sim valorizada, e outra menor, a infantil” (BIBIAN, 2012, p. 215).

Na Educação Infantil, a “hora do conto” está muito presente. O ato de sentar com uma criança e contar uma história remonta à própria história da humanidade. O que tem em Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, que faz sentido para pessoas de épocas, sociedades e idades diferentes? O que soa familiar nela, independente da cultura? Medo, ousadia, raiva, amor, abandono e todas as questões com as quais os seres humanos se debatem desde sempre (BIBIAN, 2021, p. 219- 220).

De modo geral, essa experiência promoveu o aumento do interesse pela leitura não somente pelas crianças, mas também pelas famílias que perguntavam se eu poderia emprestar outro livro e quando o filho iria levar a maleta novamente para casa. Entretanto, não tivemos o retorno de uma família, a página em branco não está ausente de significado, ao contrário, esse “silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa” (ORLANDI, 2007, p. 68), pois ele está entre as palavras, principalmente, atravessando-as de novas significações. Por isso, o silêncio produz efeitos de sentido diversos. Logo, ele não pode ser tomado como o ‘vazio’ – a falta da linguagem e/ou da comunicação, ou seja, da não realização da proposta, mas como o horizonte. Dessa maneira, esse silêncio é a própria condição de produção de sentido, isto é, ele aparece como um lugar ou um espaço que permite à linguagem significar.

Com efeito, “o silêncio torna presente não só a iminência do não-dito que se pode dizer, mas o indizível da presença: do sujeito e do sentido” (ORLANDI, 2007, p. 70). Perante essa teoria, o silêncio se caracteriza pela presença e não pelo seu distanciamento como se acreditava. Tem-se então, uma “busca [pela] completude da linguagem – o que implicaria a ausência do silêncio – leva à falta de sentido pelo muito cheio, mesmo se, do ponto de vista estritamente sintático, há gramaticalidade” (ORLANDI, 2007, p. 69). O silêncio

ou a ausência, desse modo, é inerente às práticas discursivas. Nesse sentido, a produção do silêncio não deve ser compreendida unicamente como a falta do dizer ou a não realização da proposta, mas também em sua relação com a materialidade histórica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, música, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto” (Cristina Gouvea).

Esta pesquisa, teve como principal objetivo mostrar a importância da formação do sujeito-criança leitor desde seus primeiros anos de vida. Como já foi dito, neste artigo, trouxemos alguns recortes e amostragens de um projeto intitulado “Quem conta um conto, cria uma nova história”, que foi realizado com crianças entre 2 e 3 anos de idade e seus familiares, em uma escola de educação infantil.

Sabemos que há muitos estudos e projetos cujo objetivo é incentivar a prática da leitura entre as crianças em início de alfabetização (ensino fundamental I), mas pouco se olha para a formação do sujeito-criança leitor *avant la lettre*. “Quando, pois, as crianças contam histórias que ouvem ou leem, trazem para os seus textos as questões literárias, sociais e humanas que vivem, no ambiente familiar ou escolar” (CARVALHO, 2011, p. 133).

Como vimos no decorrer deste texto, a leitura proporciona muitos benefícios. Ora, se ela promove tantos desenvolvimentos por que será que ainda não há preocupação e nem investimento para com os pequenos leitores? Por que será que essa inquietude acerca da formação do leitor só vem à tona nos primeiros anos do ensino fundamental? Tais questionamentos suscitam várias respostas, todavia, neste trabalho, preocupamo-nos em refletir a formação do pequeno leitor a partir de práticas desenvolvidas com as crianças

e suas famílias, mostrando o quão importante é o ato de ler, enquanto resistência e liberdade. Nesse sentido, faz-se necessário “estar cada vez mais consciente e envolvido com as questões da leitura literária das crianças e de sua inserção no projeto político-pedagógico da escola, sabendo que isso se reflete na sociedade como um todo” (BIBIAN, 2012, p. 236).

Cabe salientar que o hábito de “contar e ler histórias nos primeiros anos de escola é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário e mais importante ainda para a motivação da leitura” e da formação de um sujeito-criança leitor (BAMBERGER, 2002, p. 24).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002/2009.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BIBIAN, S. Literatura Infantil: reflexões e provocações. In: Borba, A.; Colinvaux, D. (Orgs.) **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012, v. 01, p. 215-236.

CHARTIER, R. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, D. B. A. de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011.

FÉRNANDEZ, K. de F. S.; SANTOS, L. S. dos. **A formação do leitor pela leitura imagética do texto literário**. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1525/1374>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

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

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. v. 38. São Paulo: Summus, 1990.

SAMPAIO, M.; LIMA, E. A. de; ELIEUZA APARECIDA DE LIMA; PRIETO, M. N; MARCO, M. T. de; VALIENGO, A. Práticas educativas na educação infantil: aspectos de pesquisa sobre as atividades de leitura e de contação de histórias. In.: **I Encontro sobre Currículo II Encontro de Educação Infantil**. 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iencontrosobrecurrículoiiencontrodeeducaçaoinfantil/praticas-educativas-na-educacao-infantil_-sampaio.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

4

A Terceira Margem: Narrar a Vida e Construir Experiência de Gênero e Sexualidade na Roça

Charles Mota

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

 Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino Capimgrossense (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). É professor da Educação Básica e Psicopedagogo no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico no município de Várzea do Poço - BA, pesquisador no DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade e no DIFEBA - Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso. É membro do GT 13 Ensino Fundamental da ANPED. D]m Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Coordenação Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: identidade, diversidade, formação de professores e educação do campo.

 charlesmmaycon22@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Pensar as questões de gênero e sexualidade para além das dualidades e ambivalências, instituídas como forma de demarcar espaços e determinar quem ou o que é dominante e portador/a de poder, propõe rever como temos pensado e vivido o gênero e a sexualidade frente aos processos de construção social e cultural na contemporaneidade. Isso nos desafia a questionar a respeito das estruturas de poder que têm imperado em nossa sociedade, compreendendo os motivos que direcionam a uma permanente interdição de assuntos que dizem respeito à vida dos sujeitos e suas maneiras de ser.

Proponho-me a analisar e compreender o conto de Guimarães Rosa *A terceira margem do Rio*, buscando fazer um intercruzamento entre a perspectiva que esse personagem apresenta ao habitar a terceira margem e a constituição do ser como sujeito de gênero e sexualidade, para articular uma reflexão que se apresente num lugar outro daquilo que se institui para esses sujeitos de gênero e sexualidade nos espaços rurais, construindo um pensamento a respeito do que seria se colocar para além de binarismos e ambivalências, tomando narrativas de minhas experiências na infância como elemento importante neste processo de pesquisa.

O referido conto apresenta a narrativa sobre a experiência de um sujeito que resolve aventurar-se por um lugar da transitoriedade que não representasse para ele o que o solo firme sempre representou, então decidiu se lançar ao rio, deixando para trás sua esposa, seus dois filhos e uma filha. É a partir dessa perspectiva que busco pensar o ser-na-roça¹ que presentifica seu ente com a significação do entendimento que tem sobre gênero e sexualidade na performatização de jeitos próprios de fazer e viver em espaços rurais, na constituição em seu lugar de vida conforme sua forma de compreensão de mundo.

Este texto se configura como um movimento de pensar sobre as questões de gênero e sexualidade a partir das narrativas do conto *A terceira margem do Rio*, antecedendo a entrada em campo para a recolha das narrativas de professores/as da roça. A pesquisa tem 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. O estudo utiliza como método a Pesquisa Narrativa associada à abordagem

¹ Este termo é apresentado a partir dos modos de ser-viver-na-roça, se colocando aqui como um constructo que tem inspiração na proposta de ser-sendo (HEIDEGGER, 2015).

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 atribuem à sua condição de existir em contextos rurais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: PESQUISA NARRATIVA EM CONTEXTOS DA ROÇA

A pesquisa narrativa tem se apresentado como potência para o movimento de pesquisa em educação por considerar as experiências que docentes da Educação Básica lograram no envolvimento com a profissão docente neste nível de ensino, tendo oportunidade de narrarem sobre a vida e os espaços da docência, evidenciando pontos e elementos relevantes para o fazer no âmbito das escolas públicas de espaços que, por muito tempo, eram desconsiderados como produtores de saberes.

Tal movimento de pesquisa se constitui a partir das quebras de paradigmas no campo das ciências duras, insurgindo disso, novas reconfigurações que dão respaldo para a pesquisa qualitativa, legitimando e dando abertura para modos outros de fazer pesquisa, considerando elementos metodológicos construídos com fundamentos numa “perspectiva etno-histórico-sociológica” (BERTEAUX, 2010), ancorada em abordagens da etnografia e suas técnicas para observação tomadas com uma visão sociológica.

Uma perspectiva etno-histórico-sociológica leva em consideração as narrativas de vida numa inter-relação que esta tem com os processos de subjetividade e intersubjetividade de quem narra, podendo ser tomadas como dados de pesquisa por compreender experiências de vida-formação-profissão elementos fundantes para pensar a docência e espaços educativos. As narrativas significam condições de potência para a produção científica, uma vez que, estas carregam em si uma dinâmica que nos permite compreender fenômenos sociais numa dimensão que perpassa o individual e o coletivo, as singularidades e pluralidades das pessoas. Para Berteaux (2010, p. 17),

Recorrer às narrativas de vida enriquece consideravelmente essa perspectiva, trazendo-lhe aquilo que faltava à observação direta, exclusivamente focada nas interações face a face: uma dimensão diacrônica que permite perceber as lógicas da ação no seu desenvolvimento biográfico e as configurações de relações sociais no seu desenvolvimento histórico (reprodução e dinâmicas de transformação).

Então, o processo que integra uma pesquisa narrativa revela um movimento de valorização às interações que tal dinâmica propõe para pesquisador/a e participantes de pesquisa, pois a observação direta e o envolvimento que disso decorre, potencializa a produção de dados e favorece a apresentação das narrativas em suas dimensões sincrônica e diacrônica. A pesquisa narrativa se configura como modo específico que podemos tomar para evidenciar experiência de vida individual de professores e professoras que é atravessada por histórias de vida de outras pessoas, representando suas instituições de educação e outros espaços em que se vinculam.

3 NARRAR A VIDA, CONSTRUIR EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ROÇA

Brincar embaixo das árvores sempre foi muito imaginativo e de boas sensações. Nos arredores da casa na roça ou no quintal de nossa casa na rua sempre havia uma árvore frutífera, de boa sombra para construir curralzinhos feitos com pequenas lascas de pau, casinhas de barro, estradas para carrinhos, bem como cabanas compostas por tudo aquilo que representavam móveis, louças e outros elementos de uma casa.

Tudo isso, como modo de representar, através das brincadeiras, o mundo dos adultos e atividades que desenvolviam. Sempre tive uma quantidade de brinquedos que considero essencial para a época, pois em minhas brincadeiras conseguia utilizar tudo que tinha. Eram alguns carros, cavalos, vacas, bois, bezerros, porquinhos, cabras, burros, dinossauros e outras miniaturas de bichos parecidos com os que existiam na roça e pertenciam a minha imaginação.

Minha irmã, 5 anos mais velha que eu, tinha bonecas e outros brinquedos. Poucas são minhas recordações de brincarmos juntos, utilizando alguns dos brinquedos que eram meus ou os que eram dela. Lembro bem que, quando estava em casa na rua, passava o dia inteiro brincando no quintal com as fazendinhas que construía ou então, numa cabana que montei. Cresci ouvindo dizer que menino não brinca com coisas de menina.

Isso não era impedimento, sempre brinquei com coisas de meninas às escondidas, como não podia ter bonecas, apenas carrinhos e essas coisas que convencionaram ser para meninos, tinha um ursinho, com ele representava o desejo e afeto do cuidado, instituindo a vivência de uma infância que fugia ao que estava demarcado socialmente como modo de ser menino

ou menina. Nas brincadeiras livres, sempre me envolvia com minha irmã e suas amigas, pois a acompanhava na maior parte do tempo quando ela saía para brincar na rua.

Todo objeto interessante para mim se tornava um brinquedo ou a possibilidade de um divertimento. Na roça, o que mais gostava de fazer era subir em árvores, andar a cavalo e em jegue. Correr pelas estradas de terra, tomar banho nos tanques², procurar búzios e pedrinhas para serem meus brinquedos. O que adorava fazer, também, era juntar latas vazias e coisas velhas jogadas no meio do tempo, que serviam para montar minhas casinhas embaixo do umbuzeiro.

Esse pé de umbu era bem fechado e por baixo o chão era muito limpo, sem nenhum mato ou garrancho, um lugar propício para viajar em qualquer fantasia ou realidade que quisesse. Um espaço seguro dos olhares maliciosos dos mais velhos, que tinham uma concepção de vida mais fechada para as questões que se apresentavam como diferentes. Ali, fazia fogão e colocava folhas de mato para cozinhar, simulava uma vivência em um lugar sozinho ou de poucas pessoas. Qualquer criança que chegava ia brincar comigo. Parecia que o tempo era eterno, e nada nem ninguém fariam algum mal a mim. Não ouvia comentários, não percebia olhares desconfiados e maldosos.

Parece que era uma prospecção de minha vida no futuro. Uma espécie de preparação despretensiosa de um ser presentificado num ente que o lançava no mundo. Era eu me fazendo abertura para o ser. Percebo que era uma condição de me tornar clareira para o ser. Para Heidegger (1969, p. 77),

a clareira, no entanto, o aberto, não está apenas livre para a claridade e a sombra, mas também para a voz que reboa e para o eco que se perde, para tudo que soa e ressoa e morre na distância. A clareira é o aberto para tudo que se presenta e ausenta.

Sendo prospecção de futuro ou não, compreendo que era um fazer-se abertura, clareira do ser que estava se presentificando no envolvimento com aquilo que a vida lhe oferecia, através de provocações de uma criança que constituía sua experiência de vida na infância, pela liberdade de ser quem era, atendendo aos desejos de fazer como acreditava que podia. Era um deixar-se fazer, naquilo e a partir do que se apresentava ou se ausentava.

² Pequenos reservatórios naturais de água encontrados em meio à vegetação natural da caatinga que servem como bebedouros para os animais, bem como, para o consumo humano.

Na sombra do umbuzeiro, havia condições de um desvelamento do meu ser próprio – autêntico - que se manifestava nesse contexto da infância enquanto uma provocação para ser o que já é, onde meus modos de existir na infância tinham influências de um fazer livre e leve, sem comandos de outrem, em que o imperativo não tinha lugar. Era um ser-sendo ele mesmo, numa sentencição desencadeada pelo gerúndio constante.

Esse ser autêntico traz uma perspectiva de como nos relacionamos com as coisas a partir de um movimento de deixar-ser, entrega como possibilidade de abertura fundada na autenticidade do ser, numa vida autêntica que é orientada com a apropriação de um si-mesmo, numa condição de tomada de consciência do ser-aí que é abertura para o mundo, neste caso, para a roça. Para Heidegger (p. 126, 1991):

Todo trabalho e toda realização, toda ação e toda previsão, se mantêm na abertura de um âmbito aberto no seio do qual o ente se põe propriamente e se torna suscetível de ser expresso naquilo que é e como é. Isso somente acontece quando o ente mesmo se pro-põe, na enunciação que o apresenta, de tal maneira que esta enunciação se submete à ordem de exprimir o ente assim como é. Na medida em que a enunciação obedece a tal ordem, ela se conforma ao ente. O dizer que se submete a tal ordem é conforme (verdadeiro). O que assim é dito é conforme (verdadeiro).

Sendo assim, busco desvelar o ser a partir da afirmação de uma vida autêntica por anunciar esse ente na condição daquilo que me apropriado nos acontecimentos que me envolvem, me afentam e provocam a possibilidade de abertura e entrega de um ser que é no fazer-se roça.

Quando meu pai saía para fazer qualquer coisa de sua lida diária com os animais, eu o acompanhava, adorava andar com ele. Sentia-me desafiado pelas atividades que ele me ensinava. A maneira de ensinamento, às vezes não era tão interessante assim, pois tinham coisas que ele fazia que me provocavam medo. Acredito que, como forma de demonstrar força e segurança, acabava fazendo o que tinha que fazer. Isso foi preponderante para enfrentar as situações da vida.

Minha mãe, sempre preocupada com nosso bem-estar, cuidava de tudo e se virava para que nada nos faltasse em casa. Pensava em nosso futuro, cuidando da parte de escolarização como algo muito importante em nossas vidas. Ela era a mantenedora da casa. Não media esforços para fazer o melhor por mim e por minha irmã. Sempre estava atenta com nossa boa apa-

rência, nos arrumava impecavelmente. É uma lembrança constante o modo como cuidava de nós. Escolhia a roupa que eu ia vestir, numa combinação de muito bom gosto. Eu sentia aquilo como uma orientação para a vida. Cresci, valorizando o cuidado comigo mesmo, zelando por uma boa aparência, isso sem perder de vista os princípios de honestidade, liberdade e dignidade que pude construir.

Minha infância foi um tempo vivido com bastante intensidade. Dividia-me entre as descobertas do ver a roça, as aventuras no lombo do jegue, as brincadeiras de casinha na sombra do umbuzeiro e tantas outras formas de ser criança na roça e na rua. Era um menino quase parecido com o qual Manoel de Barros (2015, p. 131) descreve em sua poesia.

Por viver muitos anos dentro do mato moda de ave
 O menino pegou um olhar de pássaro – Contraiu visão de Fontana.
 Por forma que ele enxergava as coisas por igual
 como os pássaros enxergam. As coisas todas inominadas.
 Água não era ainda a palavra água. Pedra não era ainda a palavra pedra.
 E tal.
 As palavras eram livres de gramática e podiam ficar em qualquer posição.
 Por forma que o menino podia inaugurar. Podia dar às pedras costumes de flor.
 Podia dar ao canto formato de sol.
 E se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.
 Como se fosse infância da língua.

Peguei visão de Fontana por viver na roça e na rua, um movimento que me possibilitou travessias diversas em meu processo de vida. Durante meu viver a infância, carreguei comigo uma forma própria de enxergar a vida e as coisas. Aquilo que causava sofrimento a meu ser criança, era transformado por uma sensibilidade que me provocava ver o mundo de outra forma, semelhante à forma como os pássaros enxergavam.

Era um modo de enxergar as coisas ainda sem nome. Uma maneira maravilhosa e perfeita para converter uma coisa em outra, significando a posição que cada coisa se colocava para mim. Eram meus desejos e vontade de tornar meu existir em algo que fosse o cultivo de realidades ou ficções possíveis, que não se parecessem com algumas situações ruins que passei na infância e que me afetaram de um modo muito profundo, não daria para descrever aqui.

Então, valia-me da liberdade das palavras em relação a seu conjunto gramatical, para ressignificar alguns momentos de minha vida na infância. Preferia brincar, fazer da minha vida, naquele momento, um evento interminável, em que, as coisas podiam ser o que quisesse que fossem. E que, eu tinha condições de dar o formato que quisesse a tudo aquilo que minha visão de Fontana me permitia ver.

Em meio a tudo isso, uma coisa ficou demarcada em minha vida, ainda me utilizo dessa visão de Fontana como possibilidade de ver, ouvir e sentir aquilo que tem sentido em minhas formas de habitar a roça e desenvolver a docência, percebendo quais são as coisas que simbolizam meus modos de existência, exercitando condições de abertura numa constância.

Narrar a experiência nos propõe uma articulação daquilo que nos afetou, nos envolveu e nos atravessou de uma forma de anunciar e denunciar eventos e situações vividas, desvelando compreensões instituídas por uma maneira de pensar o caminho da experiência a partir de quem somos agora, do que nos motiva a desenvolver uma narrativa (auto)biográfica, levando em conta as intencionalidades de narrar o que está sendo narrado.

Isso se apresenta nesta pesquisa como princípio ético e político de um eu-pesquisador, que prima pela valorização das relações que cada pessoa da roça estabelece, para construção do conjunto simbólico que representa suas vidas e maneiras de existir e resistir em contextos rurais. Penso que seja também, por acreditar que as escolas da roça tenham uma potência muito grande nas comunidades em que estão situadas e, é delas que essa comunidade se nutre social e politicamente.

É por tais motivos que, acredito na importância de buscar pensar narrativamente, sobre essas questões que me afetam e provocam inquietações, como condicionalidade de luta e defesa do que acredito como professor da Educação Básica e morador de áreas rurais.

Paralelo às brincadeiras e montarias, acontecia meu processo de escolarização numa escola da rua. Era uma escolinha particular, sua estrutura não era muito grandiosa no que se refere aos espaços de sala de aula e áreas pedagógicas. Lembro que as turmas eram formadas com um número pequeno de alunos/as. A metodologia de ensino estava pautada nas propostas de cartilhas, em que o desenvolvimento da coordenação motora fina era muito estimulado.

Utilizavam-se bastante as propostas de desenvolvimento das competências de leitura e escrita através do método fonema e grafema. As famílias

silábicas eram apresentadas de forma muito criativa, depois seguíamos com as reproduções de escrita, com as cópias e repetindo com orientação das professoras. Desse modo, me alfabetizei logo e passei a ler as palavras dos livros e me dedicar às atividades que a escola apresentava.

Em minha trajetória como estudante da Educação Básica, sempre fui muito envolvido com a escola, adorava minhas professoras da Educação infantil e Ensino fundamental, pois demonstravam a mim acolhimento, afetividade e respeito ao meu jeito de ser. Isso me fazia muito bem, uma vez que eu sempre estava em busca de uma aceitação, pois ser filho de uma “mulher separada” não era fácil, já que todos os/as meus/minhas colegas tinham seus pais e mães convivendo juntos.

Como não conseguia me encaixar neste modelo, sempre me considerei diferente por ter pais separados e, também, ter alguns trejeitos femininos. Eu não conseguia perceber problema nisso, mas na rua sempre ouvia falas do tipo, “toma jeito de homem!”, “menino não se comporta assim!”, “menino segura os livros assim!”. Além de, às vezes, ser chamado de “viado” ou “mulherzinha” na escola, na rua ou na roça. Isso tudo implicou em tentativas de ocultar minha identidade sexual e de gênero, indo na busca de ser igual aos outros meninos, reproduzindo atitudes de “homem”, passando a viver um conflito muito grande comigo mesmo, que se estendeu durante toda minha infância e juventude. Com o tempo, consegui compreender meu jeito de ser e construí minha identidade sexual e de gênero sem me considerar inferior.

Há uma necessidade de apagamento das fronteiras, das diferenças que singularizam os(as) sujeitos, transformando-os em estrangeiros por não se ajustarem ao padrão estabelecido pela *cultura escolar*. Assim, é atribuída a alteridade uma dimensão de estranheza, os outros na escola resultado dos coletivos diversos são os estranhos, a margem dos ritos e rituais da escola (RIOS, 2011, p. 290).

Na roça onde meu pai morava tinha uma escola multisseriada perto. Quando ficava na roça e sem ir à minha escola, ia lá para a fazenda de seu Pequeno³,

3 Senhor conhecido por seu Pequeno, dono de uma área de terra extensa que ficava em frente à casa que meu pai morava na roça. Ele havia cedido uma área de sua terra para a construção de um prédio escolar.

onde o prédio⁴ escolar estava localizado. Ficava na janela, olhando a professora dar aulas para uma turma que tinha todo mundo misturado, desde crianças bem pequenas até crianças maiores que eu. Na época, aquilo me fascinava... Uma escola no meio do tempo, sem muros, sem farda, onde eu podia ficar na janela assistindo aulas e, na hora que eu quisesse podia ir brincar com eles, andar a cavalo, tomar banho nos tanques, fugir daquele sofrimento, dos padrões que a sociedade exigia.

4 UMA COMPREENSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE PARA ALÉM DO LUGAR COMUM

A terceira margem passa a ser a configuração de um lugar possível para a produção de sentidos construídos pelo sujeito a partir do que ele compreende do ser sujeito de gênero e sexualidade, sem apego ao que a sociedade instituiu para seu gênero e sua sexualidade.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa. (ROSA, 1994, p. 409)

Fazer o percurso da terceira margem significava reconstituir-se sujeito a partir da subjetividade do ser sendo, em que a presencialidade se constituía da interação desse homem consigo mesmo e com o espaço do rio largo e profundo, cuja água seria a transitoriedade e um espaço de incertezas responsável pela reconstituição de um ser instituído, agora, pelo desejo de ser. Ha-

⁴ Nas décadas de 70 e 80 do século XX, houve uma expansão das escolas nos espaços rurais (RIOS, 2015), em que, muitos donos de terras e com influência nas comunidades cediam uma área de suas terras para a construção de salões para o funcionamento de uma sala de aula. Além do salão, existia também, um banheiro nas proximidades da escola.

bitar a terceira margem é assumir-se sujeito de gênero e sexualidade numa lógica outra que não está fundamentada em proposições heteronormativas.

Nesta perspectiva constitutiva de um sujeito que constitui seu gênero e sua sexualidade a partir das condições instituídas pelo seu desejo, nos propõe refletir a respeito dos elementos que a sociedade se utiliza para determinar se somos meninos ou meninas, homens ou mulheres a partir de um órgão genital, pois ao fazer isso, entra em cena o uso do poder para determinar quem somos.

Por compreender que o sujeito se constitui a partir do momento que exercem o poder sob ele ou ele se institui como sujeito de poder, penso que a terceira margem possa ser tomada como um lugar hermenêutico por se apresentar como um espaço em que o poder ser é assumido pelo sujeito em sua condição do desejo de ser sendo. A condição do ser sendo é a presentificação do sujeito de gênero e sexualidade em sua evolução, superando as condições do binarismo e da ambivalência.

A terceira margem como lugar hermenêutico pode ser entendida, também, a partir da superação da questão “antinatural” (FOUCAULT, 2017) que demarca a oposição e funda a determinação dos sujeitos de gênero e sexualidade somente na procriação. Demarcar a oposição e instituir em torno das questões de gênero e sexualidade o binarismo, é uma maneira de reforçar padrões hegemônicos para a manutenção do poder detido pelos grupos dominantes e, enfraquecimento das minorias políticas que se encontram nas fronteiras por assumirem-se sujeitos a partir do desejo de ser quem são.

Cabe salientar que a terceira margem não se coloca aqui como sinônimo de fronteira ou de entre-lugar, mas sim como um espaço outro que pode acolher aqueles e aquelas que estão vivendo nas fronteiras ou no entre-lugar. Isso porque, quem vive essa condição de invisibilidade, marginalização e exclusão por não se adequar aos padrões heteronormativos instituídos socialmente, carregam consigo o desejo semelhante ao pai que decidiu habitar a terceira margem do rio.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só quando nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele aguentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses,

e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistindo, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no laço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos. (ROSA, 1994, p. 410)

Viver na terceira margem do rio é abrir mão daquilo que se está acostumado para enfrentar o desconhecido, o inesperado e o incerto. É produzir sentidos outros para seus modos de ser, fazer e viver. Para quem não está envolvido nessa condição de ser tudo pode ser assustador e parecer impossível. Seja por motivos como estes, que ainda vivenciamos situações de imposição de princípios dos grupos dominantes.

Considerar a construção do gênero e da sexualidade para além de ambivalências e binarismos é correr risco, é viver no risco. Risco de decisões próprias que demandem o inesperado, que requeira uma compreensão outra dos nossos modos de ser, fazer e viver numa sociedade afetada pelos padrões instituídos pelo capitalismo.

O pensamento proposto por Louro (2016, p. 47) a respeito do rompimento de uma lógica binária nos permite compreender a interdependência como uma condição outra nesse processo de pensar a construção do gênero e da sexualidade, levando em conta a condição do ser sendo para a presentificação do sujeito de gênero e sexualidade em sua evolução, em que “numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’”.

Isso significa dizer que, quem desvia-se dessa norma, que passou a ser concebida como natural, e vai de encontro à interpelação que foi sendo atri-

buída desde quando nasceu, ou até mesmo antes do nascimento, somente, por terem identificado um sinal que fosse condizente a um órgão genital masculino ou feminino, passa a ser visto de modo inferior perante sua performatividade.

Desse modo, a escola e a sociedade têm reproduzido essa ótica da normalidade conforme as concepções que estão constituídas em torno da heterossexualidade, impulsionando um movimento que reforça a lógica da ambivalência e do binarismo, isso se dá pela falta de abertura em compreender os sujeitos de gênero e sexualidade para além do que está posto como parâmetro a respeito do que seja o gênero e a sexualidade das pessoas.

Neste sentido, é importante perceber a necessidade da realização de reflexões na escola com enfoque na visibilidade às questões de gênero e sexualidade, bem como, outras questões que estão no âmbito da diversidade, por outra lógica que esteja dissociada da construção social e cultural que institui como “natural” a lógica do pensamento dominante e colonizador.

O fazer docente que se coloca a realizar um movimento que se aproxime da condição de pensar por um lugar outro, está criando possibilidades para que os sujeitos da diferença possam buscar sua terceira margem ou então promover, em solo firme, modos outros que destituam a interpelação dos sujeitos de gênero e sexualidade pela direção do binarismo e da ambivalência.

Entender os sujeitos de gênero e sexualidade para além de binarismos e ambivalências é perceber a importância de uma maior compreensão a respeito dos modos de ser, fazer e viver. Dessa forma, penso que a presentificação do ser em seus modos de ser-viver-na-roça, em alguns momentos, tem experienciado viver na terceira margem, pois tem buscado alternativas para (re)existir nos espaços da roça frente a uma estrutura social, política e econômica fundada numa proposta de urbanidade e consumismo, afirmando o tempo todo que os modos de vida constituídos nos espaços rurais estão ultrapassados.

Assim, compreendo que o ser-na-roça que está presentificado no ente constrói sentidos a partir da significância que o espaço da roça apresenta para ele. Dessa forma, o ser sujeito de gênero e sexualidade e viver em espaços rurais vai sendo interpelado conforme a relação de poder que permeia nestes espaços, isso faz com que as determinações de papéis sociais sejam perpetuadas de acordo ao que as comunidades validam verdade.

Conforme a reflexão que faço como sujeito de gênero e sexualidade que habita territórios rurais, percebo que a presença instituída pelo ente que co-

loca o ser sendo, possibilita uma compreensão de um ser por si mesmo. Isso apresenta-se como elemento constituinte que o próprio sujeito toma para compor seus modos de ser-viver-na-roça, uma vez que, “no modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir” (HEIDEGGER, 2015, p 48).

É com esse pensamento, que tenho buscado a construção de uma compreensão para explicar a *ruralidade da presença*⁵ que permeia os espaços da roça e se coloca como uma condicionante para uma compreensão do ser por ele mesmo, esta é determinada pelos modos que cada ser-na-roça estabelece com seu próprio ser, fazendo-se presença. Heidegger (2015, p. 55) evidencia que, “a presença é de tal modo que, sendo, realiza a compreensão de algo como ser. Mantendo-se esse nexos, deve-se mostrar que o tempo é o de onde a presença em geral compreende e interpreta implicitamente o ser”.

O ser que se presentifica no ente constituído por seus desejos, sejam eles reprimidos ou não, se apresenta, também, como condição de vida para o ser-na-roça. Considerando, a maneira como vivemos o gênero e sexualidade é uma construção social e cultural, evidencio que os modos de ser e viver o gênero e a sexualidade que temos oportunidade de constituir para a nossa vida, podem ser uma escolha que carrega em si condições de nossos desejos e escolhas, conforme a construção que fizemos para ser-viver-na-roça.

Essa escolha que fazemos, assim como o pai que decidiu viver na terceira margem do rio, suscita veemente a presencialidade do ente no ser sendo. Isso tem muito a ver com a ontologia do sujeito e seus modos de compreender e interpretar a si próprio, levando em conta seus espaços de vida e seus desejos do ser sendo. Assim, a presença é uma oportunidade de cada ser sendo poder constituir-se ao modo que compreende a si mesmo como sujeito, trazendo à baila suas ausências, desejos e interrogações a respeito de seu ser.

Colocar-se como sujeito que busca pensar seu gênero e sua sexualidade por um lugar outro, é arriscar-se em terrenos ou águas desconhecidas como o rio escuro e profundo do conto A terceira margem do rio, é um lugar de possibilidades outras de um marco zero para a construção de concepções que

⁵ Esse termo está sendo constituído no texto da tese de doutoramento a partir das discussões que tenho realizado com base nos escritos de Heidegger, para pensar como presentificação do ente constitui o ser-na-roça conforme o que vai se dando na vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais constituídos nos modos de ser-viver-na-roça.

possam superar os pensamentos fincados no binarismo e na ambivalência quando tomamos as construções do gênero e da sexualidade.

Arriscar-se pelo desconhecido é, também, correr o risco de não ser compreendido por outro, da mesma maneira como o filho, personagem narrador no conto, que se arriscava a observar seu pai e construir os sentidos de uma presença de um ser que instituíra em seu ente um ser sendo através da ausência de seu pai.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. (ROSA, 1994, p. 409)

Interpretar e compreender um ser sendo como ele se mostra ser é uma ação própria de quem busca na presentificação do ser em seu ente uma compreensão de si próprio. Nesse caso, considerar a atitude do pai como doideira, pagamento de promessa ou estar com uma lepra seria a justificativa mais convincente para aquelas pessoas que compreendiam seu modo de ser, fazer e viver pelo lugar comum, sem nunca imaginar que existiam outras razões de ser para o que já existe e também para o que não existe e precisaria existir como ser ontológico para a explicação da presença que se manifesta para além do que está posto.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. (...) Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas

vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo. (ROSA, 1994, p. 411)

Pensar as questões de gênero e sexualidade por uma lógica outra nos remete a compreender e interpretar a nós mesmos ou aos outros a partir da própria história e razões de um ser sendo que institui uma presença a partir de sua condição de existir. É tomar os motes que o filho tomou para compreender a atitude do pai, de modo a vivenciar com intensidade o movimento que outro sujeito empreendeu através de sua experiência no espaço de vida que tinha e, aparentemente era seguro para aventurar-se produzir maneiras outras de presentificação de um ser sendo que corresponderia ao desejo de um ser mais.

Um ser em constante evolução quando se percebe sujeito de direito e poder sobre si próprio, muitas vezes, consegue compreender e interpretar o outro pelo lugar da ausência e dos desejos, solidarizando-se às condições de vida do outro. Esse pensamento pode também ser a revelação de uma ausência e de desejos que o ser sendo toma para a presentificação de seu ser em si mesmo. Esse solidarizar-se do filho com o pai é, aqui, em meu entendimento, um compreender com. É um buscar saber na presença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar uma perspectiva etno-histórico-sociológica para analisar e compreender o conto de Guimarães Rosa *A terceira margem do Rio*, para fazer um intercruzamento entre a perspectiva que esse personagem apresenta ao habitar a terceira margem e a constituição do ser como sujeito de gênero e sexualidade, nos propõe considerar as narrativas de vida numa inter-relação que os processos de subjetividade e intersubjetividade de quem narra se apresentam como elementar na pesquisa por compreender que as experiências de vida-formação-profissão são importantes para pensar a docência e espaços educativos.

Buscar na pesquisa narrativa as condições necessárias para pensar sobre as questões de gênero e sexualidade a partir da colaboração que tal perspectiva apresenta, se coloca aqui como um exercício potente de análise e reflexão sobre a vida narrada, trazendo à baila possibilidades de compreensão e interpretação dessas narrativas, entendendo que o sujeito se constitui a partir do que pensa ser, de seus fazeres, da maneira como pensa sua vida.

Nisso implica como o poder se exerce sob ele ou ele se institui como sujeito de poder.

Neste sentido a terceira margem é tomada aqui como um lugar hermenêutico por se colocar como espaço em que a condição de ser é assumida pelo sujeito a partir de sua vontade de ser sendo. Dessa forma, a possibilidade desse ser sendo é a presentificação do sujeito de gênero e sexualidade em sua abertura, que provoca a superação das condições do binarismo e da ambivalência.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas Ernildo Stein. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- HEIDEGGER, Martin. **Da experiência do pensar**. Tradução introduções e notas Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Revista Pro-Posições. v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. p. 17 – 23.
- ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. In: Ficção completa. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

5

Práticas Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral

Quezia Patricia Albano dos Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-1403-9411>

 Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora e Supervisora da educação básica da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte.

 queziaalbano@hotmail.com

Francisco Canindé da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-5089-284x>

 Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor Adjunto III do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) - Mestrado em Educação e no Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

 caninprof@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada no período do mestrado acadêmico, intitulada Práticas Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, ocorreu no período de agosto de 2018 a setembro de 2020. O texto apresenta compreensões acerca da lógica cotidiana, evidenciada na comunidade escolar enquanto território de *saberes-fazer*¹ implicados nas práticas curriculares. Essa compreensão nos permitiu evidenciar, a partir das pesquisas *nos-dos-com* os cotidianos, práticas pedagógicas reais da escola de Educação Integral em Tempo Integral como criação curricular cotidiana.

A tessitura da pesquisa acerca de práticas curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, teve como pergunta norteadora: *como vem ocorrendo os processos de integração de saberes e práticas curriculares, a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral?*

A partir das experiências profissionais vivenciadas na escola, fizemos um mergulho profundo nas práticas cotidianas desenvolvidas como proposta de Educação Integral em Tempo Integral. Partimos da necessidade de: (i) compreender como vem ocorrendo processos de integração de saberes e práticas curriculares, a partir da proposta da escola de Educação Integral em Tempo Integral; (ii) conhecer o conjunto de dispositivos *epistemológicos* e *políticos* que articulam saberes e práticas curriculares da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral; (iii) identificar diferentes maneiras de compreender e de praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral; (iv) refletir, a partir da integração de saberes e práticas da escola de Educação Integral, sobre possibilidades de criação curricular e fortalecimento das práticas educativas escolares.

Apresentamos nesse texto, seções que destacam *A Emergência dos estudos sobre Educação Integral* e *os documentos* como campo multirreferenciado e de embate, referenciada a partir de nossa trajetória acadêmica e profissional, e os dispositivos que tecem essa implicação até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. *O mergulho com todos os sentidos* nos cotidianos da Escola de Educação Integral, fundamenta-se na tessitura metodológica defendida a partir de Alves (2015), Oliveira (2008) e Ferraço (2007), que discutem com Certeau (1998) e Santos

¹ Assumo uma outra escrita compreendida a partir da abordagem teórico-metodológico de pesquisa *nos-dos-com* os cotidianos, percebendo com Nilda Alves (2015) a importância de representar na escrita sentidos que são indissociáveis.

(2002) essas outras maneiras de fazer pesquisa. Por último, apresentamos *Práticas Curriculares existentes-possíveis de Educação Integral*, discutindo, com apoio no referencial teórico, as capturas feitas no *espaçotempo* da escola e a percepção de currículos praticados reais, emergentes e possíveis de integração de saberes em práticas pedagógicas cotidianas, capturadas pelo e no mergulho com todos os sentidos, a partir do *sentimento de mundo* — movimento metodológico aprendido com Alves (2015), e o processo de aprender a ver as escolas da/na escola, aprendido com Monteiro (2001), narrados e literaturizados no Diário de Pesquisa.

2 A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando nos propomos realizar este trabalho de pesquisa, algo nos motivou a percorrer outros caminhos, exigindo, por vezes, um mergulho em nossos próprios sentidos, memórias, cotidianos e diferentes experiências, como temos aprendido com Larrosa (2002, p. 27): “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

Nesse processo de rememoração, compreendemos que o percurso da pesquisa começou a acontecer desde nossa atuação em um espaço não escolar, em uma instituição comunitária em que atuamos como pedagoga durante mais de uma década (2003-2016). A experiência que tínhamos sobre Educação Integral desenvolvida nos espaços comunitários motivou-nos a compreender essa nova proposta numa perspectiva teórica, política, epistemológica e metodológica diferenciada.

Nesse sentido, fizemos alguns questionamentos baseados na compreensão de uma Educação Integral em Tempo Integral numa perspectiva de Educação Popular, partindo do princípio de que a proposta que captamos nos documentos remete a uma Educação para redução das desigualdades sociais. Questionamos sobre a participação da comunidade: como foi ouvida? Qual a sua participação e como se envolveu na construção da proposta? Como os saberes do território foram se implicando ao currículo proposto? Qual a reação da comunidade de professores e da família, a partir da implantação de uma nova concepção de educação em um contexto que reflete profundas situações de desigualdade e vulnerabilidade social?

2.1 Os documentos como campo multirreferenciado e de embate

A proposta de Educação Integral tem sido referenciada e defendida desde a década de 1930 pelos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam a partir de John Dewey a educação como necessidade social. Para Dewey (1897, p. 55 *apud* TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 28), “a escola deve representar a vida presente, uma vida tão real e vital para criança como a que vive em sua casa, no bairro ou no campinho de futebol”. Na compreensão proposta por Dewey, a escola deve valorizar o cotidiano e suas práticas, integrando a educação intelectual à vida social comunitária.

Mais tarde, na década de 1950, com a criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe, por Anísio Teixeira, a proposta de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas da escola começou a ganhar força e visibilidade, pela influência exercida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O objetivo da educação integral era proporcionar educação, esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde aos estudantes das escolas públicas por meio da ampliação da jornada escolar.

As ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro influenciaram para que a Educação Integral fosse uma proposta viável, principalmente aos grupos populares. Para Anísio Teixeira, Educação Integral implicaria não somente na tarefa de ampliar o tempo escolar, mas de distribuir melhor os indivíduos nas hierarquias sociais, contribuindo para a participação dos estudantes em todo os interesses da sociedade. Para Darcy Ribeiro, a ideia de Educação Integral estava relacionada ao desenvolvimento do indivíduo em suas várias dimensões. Ambos discutiam a necessidade da relação entre Educação e proteção social, integrando as atividades educacionais às questões de saúde (médico-odontológico) e à segurança alimentar e nutricional (MOLL, 2012).

A proposta dessa modalidade educativa emerge e vem se consolidando como uma resposta às demandas sociais e culturais. No campo educacional, mediante mudanças no cenário político do país, provocadas pela globalização e influenciadas por alterações nos sistemas escolares, tem remetido à ampliação da responsabilidade da escola para além da produção de saberes, atribuindo, também, questões relacionadas à proteção social, à qualidade das relações sociais e à afetividade.

A partir desse momento surgem diferentes experiências e práticas educativas orientadas por esta concepção, algumas com sucesso e outras nem tanto. Os círculos de cultura, proposta desenvolvida fora do contexto esco-

lar, com a discussão a partir de temas geradores, idealizados por Paulo Freire, podem ser considerados uma dessas experiências de Educação Integral (não pela extensão de tempo utilizada), mas pela ideia de traduzir respeito ao saber popular implicado ao contexto cultural (FREIRE, 1992). Projetos que ficaram na utopia em virtude da descontinuidade de políticas públicas comprometidas com a qualidade social dos cidadãos.

Nesse sentido, percebemos um leve avanço nessa proposta, ao reconhecermos na Constituição Federal de 1998 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a responsabilidade que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assumir com a educação das crianças, reforçando o direito à proteção integral, conforme exposto no Art. 227 da Constituição e no Art. 4 do ECA:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retoma a proposta de implantação de uma concepção educacional que amplie o tempo escolar, porém não define, especificamente, como deve funcionar e de que maneira será implantada, como apresentado no Art. 34: “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” e no Art. 87: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

No intuito de garantir mais acesso e expansão à Educação Básica, amplia-se a duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, e a extensão da obrigatoriedade escolar para Educação Infantil a partir dos 4 (quatro) anos de idade, ficando definida a faixa etária de 4 aos 17 anos para conclusão da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que dilata os anos de escolaridade básica, propõe medidas voltadas para a ampliação progressiva da jornada escolar e oferta da Educação em Tempo Integral.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) retoma a temática, especificando o público a que se destina e os ciclos em que deve ser trabalhado de acordo com a concepção de Educação Integral. Nessa versão

do PNE, é proposto que a modalidade atenda não apenas o Ensino Fundamental, mas, também, a Educação Infantil, sendo desenvolvida preferencialmente na mesma escola, cumprindo uma jornada escolar de no mínimo 7 (sete) horas.

O Plano estabelece algumas prioridades, levando em consideração o dever constitucional e as necessidades sociais. Em relação à Educação Integral em Tempo Integral, identificamos o seguinte objetivo: “[...] o processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 06).

O PNE (2001-2011) faz referência à Educação Integral em Tempo Integral como uma modalidade inovadora para possibilitar a universalização do ensino, conforme disposto no trecho a seguir:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, p. 18).

Os programas e diretrizes governamentais surgem, em seguida, com a implantação do Programa Mais Educação (PME). Estratégia do Ministério da Educação de fomentar a construção da agenda de implantação da Educação Integral em Tempo Integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

Percebemos que, a partir da implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2008, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, há uma expansão da proposta nos estados brasileiros, sobretudo na região nordeste, em escolas de Tempo Integral, referenciadas pelas publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, publicadas em 2009.

Em 2019, a referida Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi extinta por meio do Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e junto com ela, as ações do Programa Mais Educação deixaram de ser fomentadas nas escolas, sendo totalmente extintas em 2020, ação inconsti-

tucional, antidemocrática e fascista que o Governo Bolsonaro vem deflagrando aos direitos anteriormente conquistados por lutas de grupos sociais.

Nesse sentido, percebemos que a ampliação das escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral constitui-se como proposta dos governos locais em cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e ao Plano Estadual de Educação (PEE), destacando o Plano do Estado do Rio Grande do Norte (RN), aprovado em 2015. Esses planos estabelecem, na Meta 6 do PNE e na Meta 2 do PEE do RN, que deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 14).

Os documentos que embasaram o programa apresentam a proposta de uma Educação Integral pautada nos saberes diferenciados dos estudantes e da comunidade respectivamente, ou seja, a discussão nos documentos é que “queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas” (BRASIL, 2009a, p. 14). Assim, compreendemos que a Educação Integral não se restringe apenas à dilatação do tempo escolar, mas a compreensão de como os tempos escolares podem se articular mediante o princípio da formação humana integral.

A necessidade de a criança permanecer mais tempo na escola, em uma jornada ampliada de no mínimo 7 horas (tempo integral) configura-se como uma medida de redução das desigualdades sociais, além da oportunidade de mais tempo para desenvolver aprendizagens. O que demanda compreender a proposta de uma Educação Integral (formação do estudante em todas as suas dimensões) em Tempo Integral (jornada ampliada), diferente do que anuncia a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada, oficialmente, como documento referência em dezembro de 2017, normatizadora de direitos e objetivos de aprendizagem para esta etapa da formação acadêmica.

Quando discutimos Escola de Educação Integral em Tempo Integral, não é apenas para defender um maior tempo na escola, referimo-nos ao fato de as crianças e os adolescentes disponibilizarem de mais tempo para aprender, conviver, conhecer e integrar saberes produzidos em diferentes espaços-tempos de vivência, criando outros saberes resultantes desse encontro de Educação Integral.

Para compreender o que os documentos de referência têm apresentado sobre a Educação Integral em Tempo Integral, destacamos alguns trechos

a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, abordagem formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, e utilizada em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais.

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) apresentam o processo de construção e caracterização de uma política. Para eles, as políticas educacionais constituem-se a partir de um ciclo contínuo que permeia a *política proposta* – sua elaboração a partir de demandas emergentes relacionada com as intenções do governo, dos departamentos educacionais, das escolas e dos movimentos locais, ou seja, a política oficial, documentada. A *política de fato* – organizada a partir dos textos políticos, como são compreendidos em seus locais de aplicação, e a *política em uso* – de que maneira ela é discutida e implementada por seus usuários e seus profissionais na prática.

Mainardes (2006) apresenta-nos estratégias, a partir do Ciclo de Políticas, com base em 5 (cinco) contextos: Contexto de influência, Contexto da produção de texto, Contexto da prática, Contexto dos resultados/efeitos e Contexto de estratégia política. Optamos por realizar a compreensão dos documentos a partir de 2 (dois) contextos mais presentes em nossa discussão: *contexto da produção de texto* – textos que representam a política, os textos legais oficiais, os textos políticos, os vídeos e as orientações; e *contexto da prática* – interpretação, recriação, uso da política, ou seja, a maneira como ela é implantada com suas transformações, alinhadas ao contexto local no cotidiano.

Nesse sentido, referenciamos-nos nas contribuições das ideias centrais dessa abordagem, a partir da discussão feita por Mainardes (2006), sendo para nós um referencial analítico que nos permite um estudo crítico e contextualizado dos programas e políticas educacionais que referenciam a Educação Integral em Tempo Integral, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, além dos resultados. Assim, buscamos compreender os documentos, utilizando-se do *contexto da produção de texto* de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), dos direcionamentos e das orientações percebidas:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagó-

gica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009a, p. 18, grifos nosso).

1 – Expandir, com o apoio da União, a oferta de vagas em escolas que atuam na perspectiva da educação em tempo integral, de forma gradativa, com tempo efetivo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias para o aluno, durante todo o ano letivo, por meio de atividades curriculares, incluindo as culturais e as esportivas e o acompanhamento pedagógico e multidisciplinar (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 14).

Como percebemos nas discussões propostas nos trechos selecionados, o aumento do tempo faz-se necessário para que a formação aconteça de forma integrada, tecendo práticas que envolvem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e político, possibilitando a superação das desigualdades sociais mantidas na cultura escolar a partir de uma constituição histórica ao longo do processo de colonização. Trata-se da ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem que não se restringem apenas aos muros da escola e às práticas desenvolvidas pelos professores, ou seja, são muitos lugares para aprender.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133).

Os documentos de referência sobre o Programa Mais Educação (PME), também destacam a necessidade de articulação com os Ministérios da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente para o desenvolvimento da proposta, permitindo uma integração com organizações do território, observando características que são identificadas nas experiências históricas de Educação Integral no país, como a Escola Parque do Centro Educacional Carneiro de Campos, em Salvador, criada pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971) nos anos de 1950, cujo formato era o de uma escola de turnos com atividades diferenciadas, e a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criadas por Darcy Ribeiro (1922-1997).

Para as escolas da Educação Básica, essa intersetorialidade não é uma prática simples. Percebemos no *contexto da prática* de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) que essa articulação acontece apenas por meio de

programas pré-definidos entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e que na maioria das vezes, não chega até as escolas, sendo percebidos apenas no *contexto da produção de texto*, como é o caso do Programa Atleta na Escola e o Segundo Tempo, do Ministério do Esporte; Mais Cultura, do Ministério da Cultura; Escola Conectada, do Ministério da Educação e Saúde na Escola, do Ministério da Saúde².

Destacamos quanto à articulação com outros ministérios, percebida no documento do Programa Mais Educação, a condicionalidade da frequência escolar atrelada ao Programa Bolsa Família, proposto como um esforço contra a erradicação da pobreza e dos processos de exclusão social, incorporando responsabilidades não escolares (dos pais e dos familiares) no funcionamento do PME, tendo em vista o seu funcionamento no contraturno que, sem a manutenção dessa corresponsabilidade, inviabiliza o funcionamento do Programa. “A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, 2009, p. 10).

Quais seriam, então, os agentes citados no referido Documento? Utilizando a análise do *contexto da produção de texto*, compreendemos que os agentes seriam profissionais do entorno do território, praticantes de variadas maneiras de *saberfazer* destacados na comunidade, sendo as operações táticas dos praticantes nos *espaçostempos* da comunidade pressupostos para introdução, como monitor ou mediador no Programa, possibilitando a ampliação dos *espaçostempos* de aprender dos estudantes para além da estrutura escolar.

Percebemos que, por vezes, a dinâmica proposta pelo Programa era sucumbida apenas pelo trabalho em sala de aula, em espaços com pouca estrutura e ausente de dispositivos necessários à execução do Programa, o que no contexto da prática não atende aos princípios e objetivos da Educação Integral em Tempo Integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica, publicadas em 2013 apresentam um direcionamento mais específico às escolas de Educação Integral em Tempo Integral, orientando sobre a proposta da construção de um currículo que possibilite a formação de redes educadoras no território, diferenciando-se da proposta do Programa Mais Educação.

² Esses programas emergiram no cenário político dos governos Lula e Dilma (2000), período no qual o processo de intersetorialidade começou a ganhar formato.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras (BRASIL, 2013, p. 125).

É perceptível, no trecho selecionado, a relação de alguns dispositivos que possibilitam o funcionamento da Educação Integral em Tempo Integral presentes em todas as escolas que oferecem esta modalidade educativa, como se as escolas e as comunidades estivessem dentro de um padrão normativo, orientado por documentos reguladores, e que assim o seguissem para obterem recursos necessários para o que estava proposto.

No *contexto da prática*, espaço em que a política geralmente se reconfigura, o que se destaca são escolas com estruturas mínimas de funcionamento, ausência de equipamentos sociais (quadras esportivas, praças e cinema) no território, profissionais em tempo parcial, alunos em tempo integral com uma perceptível dificuldade de contemplar saberes cotidianos a partir da orientação das diretrizes apresentadas.

Os documentos, Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Rio Grande do Norte, aprovado em 2015, enfocando a Meta 6 do PNE e a Meta 2 do PEE, apresentam estratégias que objetivam mais do que o aumento do tempo do estudante na escola, buscam a melhoria da qualidade da educação das/dos alunas/os da Educação Básica e concebem a política de Educação Integral em Tempo Integral como proposição educativa que ajuda na garantia, ainda que de maneira tímida, da

demanda sempre emergente de uma educação que possibilite a ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais.

No mapeamento realizado dos documentos oficiais — do *pensado* em contextos da produção de texto foram encontradas referências a diversos documentos escritos do Programa Mais Educação, elaborados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Os cadernos orientadores do Ministério da Educação, intitulados “Texto Referência para o Debate Nacional, Rede de Saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral e Gestão Intersetorial no Território”, foram publicados em 2009. Os referidos textos formam um conjunto complementar e foram elaborados por uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Os documentos ressaltam a Educação Integral como um processo educativo que se desenvolve em diferentes espaços, como a família, a comunidade, o trabalho, os movimentos sociais e culturais, ou seja, um processo que envolve diferentes contextos, que não precisam/devem estar desvinculados dos processos educativos propostos pela Escola. Essa compreensão reforça os princípios que viemos adotando ao longo de nossas reflexões sobre Educação Integral — educar considerando a pluralidade de saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Nesse sentido, procedemos a crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada oficialmente como documento referência em dezembro de 2017, que normatiza direitos e objetivos de aprendizagem para etapa da Educação Infantil, por exemplo. A referida base faz em seu escopo referência à Educação Integral, porém não relata acerca da ampliação da jornada escolar e outras questões. Ora, como trabalhar a diversidade de *saberesfazeres* existentes nos cotidianos sociais e escolares se a jornada garantida como direito é mínima, restringindo a ação docente apenas ao desenvolvimento de objetivos, direitos de aprendizagem e competências e habilidades? A BNCC não acompanha às discussões existentes acerca de Educação Integral.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Documentos normativos e orientadores direcionados especificamente à implantação das escolas de Educação Integral no Estado do Rio Grande do Norte, publicado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, como o Decreto Nº 25.887 de 17 de fevereiro de 2016, que qualifica as primeiras 10 (dez) escolas do Estado como Escola de Educação Integral em Tempo Integral, apresenta como preocupação fundamental o atendimento às expectativas da comunidade, estreitando os laços com os interesses dos educandos, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes.

A Portaria nº 211/2016, da SEEC, dispõe sobre a implantação, a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual. Em seu Art. 1º, explicita como um dos princípios para a implantação da Educação Integral: “Compromisso coletivo da comunidade escolar com a construção e execução de um Projeto Político Pedagógico que estimule o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e à promoção da igualdade racial e justiça social” (SEEC/RN, 2016, p. 01), compreendendo a proposta como uma demanda social e compromisso de todos.

3 O MERGULHO COM TODOS OS SENTIDOS NOS COTIDIANOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para compreender os cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, é necessária uma apreensão de como esse espaço público vem se constituindo no contexto comunitário e de como vem sendo instituída enquanto Escola de Educação Integral em Tempo Integral.

Tudo isso exige, então, *o sentimento do mundo* para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos (ALVES, 2015, p. 138).

O *sentimento de mundo*, movimento teórico-metodológico pensado-praticado por Alves (2015), sugere um processo de aprender a ver as escolas da/na escola, por meio de um mergulho com todos os sentidos nesses espaços,

buscando compreender como vem ocorrendo os processos de integração de saberes em práticas curriculares, a partir da proposta da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, reconhecendo diferentes maneiras de compreender e praticar currículos na relação com a proposta da Educação Integral. “Para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana em qualquer dos *espaços-tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2015, p. 137).

A escolha da escola campo de pesquisa deu-se em função dos seguintes fatores: a instituição está entre as primeiras escolas do RN a ser implantada a Educação Integral no Ensino Fundamental; outro facilitador da pesquisa, foi a nossa atuação na escola, possibilitando o acesso permanente no campo de pesquisa, com disponibilidade para o período de funcionamento da escola, olhando/vendo de maneira mais implicada; e por último, o contexto do território.

A escola estadual na qual realizamos a pesquisa está inserida em um contexto de pobreza, risco e vulnerabilidade social, tem sua sede nas instalações destinadas ao funcionamento dos antigos Centro de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes (CAIC), foi inaugurada em 22 de julho de 1993 com o objetivo de atender crianças e adolescentes em tempo integral, como também, a comunidade do bairro.

A escola em questão está localizada em uma comunidade em que mais de 44% das famílias são beneficiárias do Bolsa Família³ e o índice de violência e vulnerabilidade é problematizável. A ausência de saneamento básico e de infraestrutura básica são latentes. Nesse contexto, a escola apresenta-se como um direito aos alunos da comunidade, um espaço de acolhimento e educação. Sua estrutura física constitui-se de uma quadra de esporte coberta, um refeitório e um pátio coberto, um anfiteatro, um campo de futebol, biblioteca, laboratório de informática, parque infantil, três blocos de edifícios interligados por áreas descobertas, dois com segundo piso, contendo entre eles, salas divididas, corredores de circulação, banheiros e vestiários.

A estrutura da escola constitui-se como um diferencial necessário para a efetivação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral, oportunizando a articulação das redes de saberes que podem ser constituídos na própria escola com/entre os praticantes que ali vivenciam experiências integradoras nos *espaçostempos* de aprendizagem.

3 Esse dado foi fornecido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome através da ferramenta Mapas Temáticos de Vulnerabilidade Social (MAVS) em 2015.

No ano de 2016, a Escola passou a fazer parte do Projeto Piloto⁴ de Educação Integral em Tempo Integral, juntamente com mais 16 escolas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB N° 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, de acordo com os artigos 12, 14 e 15, além da meta do Plano Nacional e Estadual de Educação em oferecer Educação em Tempo Integral.

Conhecer o instituído, para que no mergulho com todos os sentidos, percebêssemos como as práticas curriculares integravam-se, como se evidenciavam a partir da proposta de Educação Integral, passou a ser um dos desafios nesse trajeto da pesquisa.

O procedimento metodológico utilizado para capturar as *artes de fazer* (CERTEAU, 1998) dos *praticantes pensantes* do cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral foi o *Diário de Pesquisa* (BARBOSA; HESS, 2010), compreendendo-o como ferramenta para pesquisa-formação e para inventividade do processo de autoria da pesquisa a partir daquilo que produz sentidos.

Consiste em escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. (BORBA, 2001, p. 28, *apud* BARBOSA; HESS, 2010, p. 53).

O *Diário de Pesquisa* é invencionado como ferramenta para construção de dados e registro do dia a dia na escola, contribuindo para a compreensão do cotidiano vivido neste *espaçotempo* de acontecimentos. Buscamos, a partir da reflexão da escrita, capturar, perceber e destacar as experiências que revelam as diferentes maneiras de compreender o currículo praticado na Escola de Educação Integral em Tempo Integral e a integração dos *saberes-fazeres* nos diversos *espaçotempos* praticados.

4 PRÁTICAS CURRICULARES EXISTENTES-POSSÍVEIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Assumindo-nos como praticantes do ordinário (CERTEAU, 1998), vivenciamos durante o período da pesquisa, rupturas de (pré)conceitos que direcionavam a busca por práticas curriculares “prontas”, objetivas e reprodutoras

⁴ A Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte apresentou às escolas a implantação da Educação Integral em Tempo Integral como um Projeto Piloto, objetivando o alcance da Meta 6 do PEE, iniciado com 16 escolas estaduais de Ensino Fundamental, e, posteriormente, prevendo a sua expansão.

de modelos regulados pela legislação educacional e por lógicas de produção de conhecimento restritas à prescrição. Diferentemente dessa abordagem e implicados pelas vivências nos espaços de ação pedagógica da escola campo de pesquisa, invencionamos *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) e começamos a ver para além da aparência, ou do modo como estávamos acostumados a ver.

As capturas feitas no *espaçotempo* da Escola foram materializadas como anotações no *Diário de Pesquisa* e nos ajudaram no processo de autoria. A ideia que prevaleceu no percurso foi a de um *narrador praticante*, envolvido com/na prática pedagógica e com a escrita diária. Um exercício autoral de compreensão daquilo que nos passou, tocou-nos e implicou nos cotidianos da escola.

Os mergulhos, com todos os sentidos nos cotidianos da escola campo da pesquisa, aconteceram no período de 1º de agosto a 18 de dezembro de 2019. Para captura de práticas curriculares integradoras, foi preciso mergulharmos nos 3 (três) turnos de funcionamento da escola, das 7h às 16h40, considerando o horário do almoço/descanso que acontece das 11h20 às 13h. Vale salientar que esse horário de almoço é entendido na organização curricular da instituição como educação alimentar. Outra questão priorizada, nesse período, foram os mergulhos nos *espaçostempos* de planejamento dos professores, dos horários de intervalo, de entrada e de saída da escola.

No período dos mergulhos, foram percebidas mil maneiras de caça não-autorizada (CERTEAU, 1998) de professores, estudantes e outros profissionais da escola, compreendidas nesse percurso como práticas integradoras. Reconhecemos nos projetos didáticos desenvolvidos na escola por professores e alunos práticas que buscavam, mesmo que de forma sistemática e pontual, a integração de *saberesfazeres* da escola com a comunidade. “Cada um de nós, envolvidos no cotidiano das escolas da/na escola, precisa superar as dicotomias, hierarquizações, classificações e tantos outros mapas traçados pela visão cartesiana dominante na modernidade” (MONTEIRO, 2001, p. 37).

As diferentes maneiras de produzir conhecimento na escola de Educação Integral em Tempo Integral implicam em um compromisso com a educação de forma mais ampla, cuja preocupação passa pelo reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos à margem dos saberes instituídos e institucionalizados, possibilitando aos educadores e aos educandos à construção de outras possibilidades educativas, para além daquelas definidas *a priori* nos currículos oficiais.

A compreensão dos lugares praticados pelos estudantes para além dos muros da escola, contribuem para a integração de seus *saberesfazeres* ao currículo escolar, destacando questões sociais que são vivenciadas em seus lugares, como questões curriculares que passam a ser *pensadaspraticadas* nos *espaçostempos* da Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Um dos momento-movimento percebidos no planejamento pedagógico dos professores destacam os lugares e saberes ao momento de pensar as práticas pedagógicas, evidenciadas na narrativa do mergulho a seguir:

[...] As 10h40 acontece o planejamento com os professores dos anos iniciais. Escuto orientações sobre o folclore, professores sugerem o que fazer com suas salas, a supervisão registra as ideias.

A temática do folclore impulsiona o surgimento de outras ideias. A coordenadora pedagógica pensa em algo que retrate a história da escola e da comunidade, “por causa dos 25 anos da escola”! E surgem propostas, tais como:

- *Vamos perguntar as crianças sobre as brincadeiras,*
- *Vamos convidar alguém da comunidade para falar sobre as histórias,*
- *E as comidas, aqui tem muita comida de milho, tem também alfenim, que também é artesanato*
- *A gente poderia fazer uma exposição só do artesanato que é feito aqui, tem barro, palha... tem o pai de uma aluna que faz brinquedos de madeira...*
- *A turma da tarde pode trabalhar as danças, aqui antes tinha Pastorel, tem capoeira, quadrilha. (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 7 de agosto de 2019).*

Destacamos a maneira como os professores e professoras integraram os saberes e lugares praticados pelas crianças na comunidade em uma das práticas curriculares descritas a seguir, em que integram o brincar como ferramenta de aprendizagem.

A produção de conhecimentos por meio das brincadeiras conversadas com as crianças, destacada como proposta no planejamento, é evidenciada na prática curricular percebida no cotidiano da escola a partir da conversa com as crianças da turma do 2º ano, a seguir:

À tarde, no segundo expediente estou na escola e escuto um batido de latas no corredor, olho na porta e vejo alunos do 2º ano se dirigindo ao espaço do parquinho. Vou olhar, estão brincando com *pés de lata* produzidos junto com a professora na sala de aula, é uma festa para eles e barulho

para meus ouvidos. A professora relata que é uma atividade proposta da disciplina de educação cultural e educação desportiva a partir da leitura e compreensão do livro sobre projetos integradores adotados pela escola e que propõe o trabalho pedagógico com os brinquedos e brincadeiras, retomando algumas tradições da comunidade, pesquisadas com elas/eles por meio das rodas de conversa (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 7 de agosto de 2019).

A fabricação do brinquedo descrito com materiais de sucata, destaca o que Certeau (1998) descreve como *mil maneiras de fazer com*, onde instaura-se a *pluralidade e a criatividade dos praticantes pensantes*. Esse é um dos momentos percebidos-destacados em que as crianças constroem aprendizagens por meio da brincadeira. Diferente da brincadeira no *pátio*, a aprendizagem é tecida a partir da roda de conversas, integrando *saberes-fazer* da comunidade, presente na fala das crianças, com os saberes escolares presente nos livros e na proposta curricular da disciplina destacada pela professora.

O relato a seguir, descreve sobre as *artes de fazer* capturadas como o fazer cultural da comunidade, *praticadas* no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, invencionadas pelos seus praticantes no *espaço-tempo* de aprendizagem. O encontro entre *saberes-fazer* é mais uma vez realçado nessa experiência.

5 TRADIÇÃO FOLCLÓRICA NO COTIDIANO DA ESCOLAR

A Escola está movimentada, alunos e professoras organizam o espaço da biblioteca para uma exposição sobre a cultura da comunidade. Alunos do 4º ano expõem o artesanato da comunidade — crochê, tapete, chapéu de palha, cesta, barro, boneca de pano, casinha de madeira, carrinho...tudo trazido pelos alunos que representam um pouco do *saber-fazer* das pessoas da comunidade.

Alunos do 5º ano apresentam em cartazes, a pesquisa feita sobre as danças e movimentos culturais feitos com pessoas da comunidade. Os cartazes descrevem o pastoril, a quadrilha e a capoeira. Relatam a cultura contada por pessoas da comunidade que vivenciam ou vivenciaram as representações culturais.

As crianças do 1º ao 3º ano relatam as brincadeiras e as comidas que fazem parte do seu repertório e da comunidade — pipa, bila, jogo de bola, sopa, cuscuz, canjica, pipoca, milho cozido...

No período da tarde as manifestações culturais são apresentadas pelos alunos em forma de dança e de encenação teatral. O pátio da Escola está

decorado para valorizar a produção cultural das/dos estudantes. Nas salas de aula as/os estudantes se preparam, se arrumam se enfeitam, se pintam, se vestem com as cores, os tons e os movimentos dos personagens que logo, logo vão encenar.

Antes das apresentações, as turmas descem para o pátio, se aconchegam nos bancos e cadeiras organizados em forma de “U”, outros se sentam no chão. A euforia e a ansiedade tomam conta dos praticantes que ali estão. (Mergulho realizado nos cotidianos da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 22 de agosto de 2019).

O conhecimento produzido pelas/pelos estudantes durante a atividade proposta constitui a proposta curricular da escola, que além da integração de saberes da comunidade, revela uma integração entre as disciplinas e os professores. Na encenação das danças, na contação das histórias, nas cantigas e nas músicas celebradas são percebidos sentimentos de satisfação, de pertencimento e de valorização dos *saberesfazer*s construídos, *pensadospraticados* no cotidiano da Escola de Educação Integral em Tempo Integral que permeiam o trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas de Educação, Cultura, História e Artes.

A valorização dessas vivências individuais e comunitárias, por meio de diálogos pedagógicos dentro do espaço escolar, possibilita a ressignificação e a amplificação da rede de *saberesfazer*s dos praticantes sociais. São currículos *praticadospensados* que vão sendo desinvisibilizados.

A Escola de Educação Integral em Tempo Integral configura-se como um dispositivo de mudança social para a comunidade, entendida como um espaço que amplia não apenas o tempo na escola, como também as oportunidades de aprendizagens que são construídas, vividas e sentidas por todos os seus praticantes. Defendemos que nesse *espaçotempo* da escola produzem-se conhecimentos e aprendizagens outras, a partir de currículos criados e tecidos em *rede* para e com seus *praticantespensantes*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorreremos no presente artigo, sobre os percebidos-destacados, *sentidosvividos* nos mergulhos cotidianos com *todos os sentidos* na Escola de Educação Integral em Tempo Integral. Implicados enquanto *praticantepensante*, dissertamos sobre a integração de saberes e práticas da Escola de Edu-

cação Integral, as possibilidades de criação curricular e o fortalecimento das práticas educativas escolares, evidenciando maneiras de *uso dos espaços-tempos* e lugares vividos pelos *praticantespensantes* da escola, constituídos a partir de suas redes de *saberesfazeres* e suas *artes de fazer* nos diferentes contextos em que vivem, desinvizibilizando práticas curriculares integradoras existentes-possíveis a produção curricular.

A articulação entre saberes é um desafio. Nesse sentido, não nos referimos à integração entre disciplinas da Base Comum com as disciplinas dos Eixos Temáticos, remetemo-nos as *redes de saberesfazeres* tecidas no cotidiano dos praticantes. Por caminhos diversos, percebemos na escola a integração de saberes, a partir de práticas curriculares existentes-possíveis, tanto nas disciplinas da parte diversificada do currículo, como nas disciplinas propostas na Base Nacional Comum Curricular.

Entendemos a integração, a partir de questões locais, para a mobilização do interesse dos estudantes, para posterior articulação com outros saberes para além daqueles imediatamente relacionados às disciplinas escolares. É evidente o envolvimento dos *praticantespensantes* nas experiências desenvolvidas na escola que valorizam o seu contexto, seus *saberesfazeres* e do território que pertencem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Nilda Alves: **Praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa:** o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/19962. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. **Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação)

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 09/01/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria Da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9788575115176>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 ago. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Solange C. Fernandes. Aprendendo a ver: as imagens da/na escola. In ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (orgs). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Nº 10.049**, de 27 de janeiro de 2016a. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.

Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 27 jan 2016a. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=RN

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria Nº 211**, de 16 de fevereiro de 2016b. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Ensino Fundamental em Tempo Integral, oferecido na Rede Pública Estadual.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE. Subcoordenadoria de Ensino Fundamental – SUEF. **Perguntas recorrentes da Educação Integral em Tempo Integral -EITI**. Natal, 2016c.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Curriculum Intercultural, Redes e comunidades globais de aprendizagem colaborativa. Leitura: **Teoria e Prática**. Campinas, v. 32, n. 63, p. 51-75, dez. 2014. Disponível em: www.jurjotorres.com/?page_id=14. Acesso em: 27 mar. 2020

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: 05 jun. 2018.

6

A Produção de Conhecimento Acerca da Educação: Uma Análise a Partir do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe

Ana Carolyna Ribeiro Sales

 <https://orcid.org/0000-0003-0502-4979>

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS).

 carolynaribeiro-sales@gmail.com

Weslany Thaise Lins Prudêncio

 <https://orcid.org/0000-0002-7729-7100>

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica Voluntária (PIBIC/VOL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS).

 weslany45@hotmail.com

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

 <https://orcid.org/0000-0003-3902-3990>

 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS).

 licavasconcelos@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de reconhecimento do Serviço Social como área de conhecimento tem início nos anos 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação consolida-se nos anos 1990, na medida em que foi alcançada a maturidade intelectual da profissão, a partir da aproximação com o referencial marxista e a introdução da disciplina pesquisa como obrigatória na formação profissional. Nesse mesmo período, o Serviço Social brasileiro confirma a sua ação profissional no âmbito das políticas sociais, ampliando o leque de espaços sócio ocupacionais e também de áreas de pesquisa. A aproximação com as políticas públicas resultou na ampliação do espaço do Serviço Social na educação, já que, desde 1930, se deu a inserção dos profissionais do Serviço Social nessa área (SILVA, 2011).

A educação, enquanto uma área de atuação dos/as assistentes sociais, torna-se alvo da produção de conhecimento da profissão, que, de forma geral, se apoia na análise da inserção do Serviço Social nesse campo, como também busca relacionar a política educacional aos aspectos conjunturais. O contexto neoliberal que o Brasil é inserido a partir de 1990 traz grandes consequências para a educação brasileira, que se encontra sendo alvo da precarização e privatização. No que concerne à educação superior, tem-se vivenciado o corte das verbas para as instituições de ensino superior (IES), o que tensiona o seu funcionamento, inviabiliza as ações de assistência estudantil e os investimentos para pesquisas, sem mencionar a crescente expansão dos cursos no setor privado como estratégia de lucro para o capital financeiro.

Ao perceber as nuances que permeiam a educação brasileira, enquanto uma área de atuação do Serviço Social profissional e de produção científica, este trabalho se propõe a analisar a produção de conhecimento sobre a temática educação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PROSS/UFS) da Universidade Federal de Sergipe, durante o período de 2013-2020, com o objetivo de identificar os principais objetos de pesquisa acerca do referido tema e discutir a relação existente entre a educação e o Serviço Social, evidenciando o desenvolvimento da temática educação enquanto área de produção teórica do Serviço Social.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que ambas permitem que o pesquisador tenha um amplo acesso de informações acerca da temática estudada (GIL, 1987). A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de artigos, livros, teses e dissertações,

para a construção do referencial teórico, enquanto a pesquisa documental foi realizada no endereço eletrônico do PROSS/UFS, onde estão disponíveis as dissertações defendidas no Programa, em formato PDF.

A análise dos dados foi fundamentada no método materialista histórico dialético, que parte do pressuposto que, a realidade é compreendida por meio de processos investigativos que possibilitam o desvendamento da dinâmica dos fenômenos, por meio da complexidade e contradição que atravessam a realidade (FORTUNA; GUEDES, 2020).

Além da introdução e considerações finais, o trabalho conta com dois itens: o primeiro realiza a discussão sobre a relação do Serviço Social e a educação, tanto como um espaço sócio ocupacional como também uma área de pesquisa. Já no segundo momento, serão apresentados os resultados obtidos sobre a produção de conhecimento do PROSS/UFS que trata do tema educação.

2 SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL E NA PRODUÇÃO TEÓRICA

A educação tem a função social de possibilitar a formação integral dos indivíduos, a partir da apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores acumulados pela humanidade, de modo a permitir o seu desenvolvimento enquanto membros do gênero humano (TONET, 2016). É a partir dessa concepção que a educação contribui com a formação de sujeitos comprometidos na construção de uma sociabilidade plenamente livre e humana.

Na análise de Tonet (2016), para que a educação contribua com a construção de uma forma de sociedade plenamente livre, é necessário direcioná-la na perspectiva da emancipação humana, que, para Marx, significa uma sociabilidade na qual os homens serão plenamente livres para controlar a produção de riqueza material com base nas suas necessidades, e terão tempo livre para desenvolver suas potencialidades, livre da alienação, exploração e dominação do homem sobre o homem, que constituem o modo de produção capitalista. Tal feito só será possível, portanto, com a superação da ordem capitalista e suas categorias econômicas, sociais, políticas e ideológicas (TONET, 2016).

Para atingir tal feito, é necessário o desenvolvimento de atividades educativas emancipatórias no interior da educação formal. Tonet (2016) elenca cinco requisitos para a realização destas atividades: 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento

acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Contudo, a educação, enquanto um complexo da reprodução social, também é atravessada pelo conflito de classes da sociedade capitalista. Nesta sociabilidade, novas demandas são colocadas à educação, à medida que é controlada pela burguesia e se apresenta como reprodutora das relações sociais dominantes, contradizendo a formação integral dos sujeitos.

A educação na sociedade burguesa é revestida por um caráter dual, pois ao mesmo tempo que, associada ao caráter de política social, serve de mecanismo do Estado burguês para manter o *status quo* legitimador da ordem vigente e para gerar mão de obra, significa para a classe trabalhadora uma conquista fruto de mobilizações em prol de melhores condições de vida e trabalho. Frente a essa característica dual, torna-se necessária a atuação do Serviço Social enquanto uma profissão capaz de viabilizar os direitos sociais nesse espaço, devendo atuar na garantia do acesso à educação escolarizada, na garantia da permanência na educação escolarizada, na busca da qualidade na educação e no investimento nos processos de gestão democrática da educação (CFESS, 2013).

Enquanto política pública, a educação se apresenta como espaço de intervenção do Serviço Social, cuja atuação não é recente, pois, nos primórdios da profissão, que remonta a década de 1930, já havia registro de profissionais atuantes nessa área (SILVA, 2011). Nas origens da profissão, as intervenções dos assistentes sociais na educação eram “marcadamente voltadas para o exercício de um controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação na classe trabalhadora durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista” (ALMEIDA, 2007, p. 18).

A partir das mudanças no interior da profissão, o exercício profissional do Serviço Social na educação passa a ser orientado pelo compromisso com “uma política que materialize ações em busca de uma educação crítica, com princípios emancipatórios, visando o protagonismo da classe trabalhadora no seu processo de formação humana” (SILVEIRA, 2017, p. 82). Nesse sentido, o trabalho do/a assistente social nesse espaço está ligado à elaboração, operacionalização e acompanhamento de ações voltadas aos programas estudantis. Ações essas que carregam o objetivo de impedir a evasão, garantir

a igualdade, permitir que o estudante conclua com sucesso a sua formação e, atua também, sobre as questões de violência, discriminação, problemas emocionais e outras demandas trazidas pelo corpo de estudantes (COSTA; MACIEL, 2018).

É importante ressaltar que, no espaço sócio-ocupacional da educação, o assistente social também trabalha no combate às refrações da questão social, e, através dos seus instrumentos e técnicas, elabora intervenções de acordo com a realidade investigada. Portanto, é essencial que a intervenção do assistente social seja planejada a partir da investigação acerca das possibilidades postas pela conjuntura econômica, política e social. Nas palavras de Fraga (2010, p. 44), “desvendar o objeto de trabalho pelo qual o assistente social atua é essencial para o desenvolvimento de um processo de trabalho consistente”. É nessa direção que o desenvolvimento de pesquisas ocupa lugar de grande destaque, enriquecendo a intervenção profissional.

Assim como as demais áreas de atuação, a educação se tornou também um tema de interesse das pesquisas do Serviço Social. Desde 1970, a profissão vem consolidando a sua produção de conhecimento, fortalecendo-a nas décadas de 1980 e 1990, com a construção de um novo referencial teórico-metodológico, na direção da tradição marxista, que vê uma cultura intelectual crítica à profissão. Esse movimento deu origem a formulação do projeto ético-político da profissão, materializado no Código de Ética Profissional, de 1993, e na Lei de Regulamentação Profissional de Serviço Social. A respeito disso, Gazotto (2019, p. 151) afirma:

Tal fato corroborou para que os profissionais assistentes sociais ganhassem maior visibilidade, não apenas no campo da educação, mas nas políticas sociais, refletindo sobre o seu trabalho e sua requisição institucional, sobre a organização do trabalho coletivo e as respostas dadas as demandas sociais.

Como resultado disso, a partir da década de 1990, o Serviço Social passa a enriquecer o seu próprio arcabouço teórico a partir do crescimento das produções científicas da área, que, de modo geral, estavam ligadas à análise das políticas sociais. Conforme Silva (2011, p.), “muitas dessas pesquisas problematizam os ‘novos espaços sócio-ocupacionais’ resultantes da expansão profissional nas últimas décadas”. Logo, tornando-se a educação uma política social, também se torna alvo de investigação para os/as profissionais de Serviço Social.

o debate que vem se processando desde a década de 1980 dentro da categoria com a política de educação é perpassado por questões muito amplas [...]. Resta claro que sua inserção se dá na contradição entre o reconhecimento e a institucionalização do direito à educação e o não acesso e a não permanência dos alunos na escola (BARBOSA, 2012 apud SILVA, 2018, p. 9).

A partir do XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em 2004, a educação se configurou como uma área temática da produção teórica do Serviço Social, o que fortaleceu a discussão a respeito do tema. O debate realizado nessa área não se limita unicamente a instituição de ensino em si, mas sim a manifestação das expressões da questão social nesse espaço, visto que a atual configuração da política educacional é atravessada pelas relações sociais determinadas pelo modo de produção capitalista (SANTANA, 2008).

Nota-se, então, que, gradualmente a educação tem sido alvo de interesse das pesquisas produzidas no âmbito do Serviço Social. Deste modo, torna-se necessário mapear e analisar como está organizado o conhecimento sobre a educação no arcabouço teórico da profissão.

3 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) foi criado em 2011, em nível de mestrado acadêmico, tendo área de concentração em “Política Social e Serviço Social” e duas linhas de pesquisa, “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” e “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”. A defesa das primeiras dissertações ocorreu em 2013, dois anos após o início do curso – período mínimo para a conclusão das pesquisas no mestrado –, acumulando até agosto de 2021, um total de 81 dissertações defendidas nas duas linhas.

Quadro 1 – Dissertações defendidas no PROSS/UFS (2013-2020)

ANO	Linha 1: “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”	Linha 2: “Políticas sociais, Movimentos sociais e Serviço Social”	TOTAL DEFENDIDAS
2013	05	03	08
2014	07	07	14
2015	05	04	09
2016	07	04	11
2017	01	05	06
2018	07	05	12
2019	05	05	10
2020	06	05	11
TOTAL	43	38	81

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa documental.

Com a intenção de investigar a produção de conhecimento do PROSS/UFS acerca do tema educação, foi realizado um levantamento das dissertações defendidas no período de 2013 a 2020, a partir do *site* do referido Programa. Diante do recorte temporal estabelecido, a pesquisa tem como universo o total de 81 dissertações, porém, a partir dos títulos, foram identificadas treze (13) dissertações que tratam a temática educação, as quais compõem o objeto da reflexão desse artigo. Nos quadros abaixo (2 e 3), são apresentados os títulos das dissertações encontradas, e a identificação da sua respectiva linha de pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações da linha de pesquisa 1 - “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”

Dissertação 1	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
Dissertação 2	Expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal
Dissertação 3	Serviço Social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do Assistente Social no IFBA
Dissertação 4	O exercício profissional do Assistente Social na política de educação em Aracaju/Se: um estudo de demandas e respostas sócio-profissionais
Dissertação 5	Modalidade EAD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social
Dissertação 6	Análise do exercício profissional do Assistente Social na Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Sergipe
Dissertação 7	Expansão da Educação Superior na Bahia, Privatização e Rebatimentos na Formação em Serviço Social (2003-2016)
Dissertação 8	Educação Permanente e Serviço Social: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia
Dissertação 9	Raiz Comum de Expressões da Questão Social Presentes em Escolas Públicas Brasileiras

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa documental.

A partir dos títulos observa-se a relevância e a riqueza dos temas que são abordados pelo Serviço Social mostrando o potencial para o exercício e a formação profissional na área de educação.

Quadro 3 – Dissertações da linha de pesquisa 2 - “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”

Dissertação 1	Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho
Dissertação 2	As relações de gênero nas residências universitárias do Campus I da UNEB
Dissertação 3	Educação domiciliar no Brasil: trajetória e organização a partir de 1990
Dissertação 4	Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

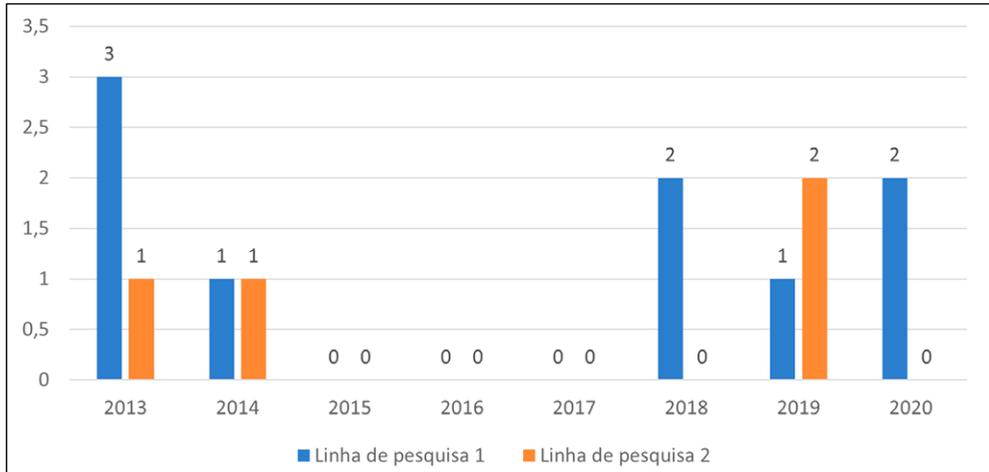
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa documental.

Os quadros acima demonstram que a linha de pesquisa que concentra o maior número de dissertações com a temática educação é a linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”, com o total de 9 dissertações, enquanto a linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” possui 4 dissertações sobre o tema em questão. Além disso, pode-se perceber através dos títulos das dissertações, que, as pesquisas possuem diferentes recortes de análise em consonância com a sua linha de pesquisa. Na Linha 1, percebe-se que as produções se concentram na análise das particularidades do exercício profissional do/a assistente social na política de educação, com destaque para a assistência estudantil, o que remete ao eixo do trabalho, bem como das questões que envolvem a expansão do ensino superior, principalmente dos cursos de graduação em Serviço Social, a educação permanente ligada ao eixo da formação profissional. Já na Linha 2, percebe-se que as dissertações buscam compreender o impacto dos programas e ações da assistência estudantil no âmbito institucional e/ou na vida dos usuários, o que faz alusão ao eixo das políticas sociais.

No que diz respeito ao ano de publicação das dissertações, nota-se que há uma prevalência no ano de 2013, com 4 dissertações, seguido pelo ano de 2019, com 3 trabalhos, enquanto nos anos de 2014, 2018 e 2020 foram publicados 2 estudos respectivamente, só que, em 2014, houve uma dissertação para cada linha de pesquisa. Também é notório o hiato na produção de conhecimento do PROSS/UFS sobre a educação, entre os anos de 2015 e 2017. Pressupõe-se que a prevalência de pesquisas acerca do tema educação no ano de 2013 pode ter sido decorrente do movimento que estava ocorrendo no ensino superior naquele período, com o processo de expansão e interiorização

das instituições federais, em função do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que esteve em vigor no período de 2007-2012, a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010, além de algumas das autoras terem vínculos institucionais com instituições de ensino superior.

Gráfico 1 – Distribuição das dissertações com o tema educação, por ano de defesa. Número de dissertações do PROSS/UFS defendidas no período de 2013-2020 por ano - educação



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa documental.

Coerente com o objetivo desta pesquisa e com o método materialista histórico-dialético, considerou-se necessário analisar o conteúdo das dissertações que tratam da temática educação, como forma de abranger a totalidade destes estudos. Para isso, foi realizada a leitura dos resumos, introdução e considerações finais dos trabalhos, com a intenção de identificar o objeto de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e os principais resultados das pesquisas. A partir dessa análise constatou-se distintos recortes temáticos e de objetos de pesquisa envolvendo a educação nas dissertações analisadas. São eles, política de assistência estudantil (4 dissertações); intervenção do Serviço Social em instituições de educação (4 dissertações); expansão dos cursos de Serviço Social (3 dissertações); educação domiciliar (1 dissertação) e educação permanente (1 dissertação).

Em relação à política de assistência estudantil a dissertação, de autoria de Maria Rosângela Albuquerque Melo, tem como título **“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”**,

e contou com a orientação da Prof.^a Dr.^a Nailsa Maria Souza Araújo. A pesquisa foi defendida no ano de 2013, vinculada à linha de pesquisa 1, e busca analisar a política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe após a institucionalização do PNAES. A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, com enfoque quali-quantativo, cujas análises foram fundamentadas pelo materialismo histórico-dialético. A autora desenvolveu sua dissertação utilizando pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir dos documentos da UFS (Relatórios de Gestão da UFS e de Atividades da PROEST, resoluções, portarias, editais, entre outros) no período de 2008-2012.

Os resultados da pesquisa indicam que o processo desordenado de expansão das vagas nas universidades públicas, realizada pelo REUNI, favoreceu o não suprimento das demandas dos estudantes, visto que, o investimento na assistência estudantil não refletiu o incremento nas vagas, o que tornou as ações insuficientes mediante o aumento crescente da demanda. Esta mesma realidade foi constatada na assistência estudantil da UFS, a qual permanece realizando ações restritivas e focalistas, mesmo após o PNAES. Nas palavras da autora, “a PROEST [...] ainda *não conseguiu de fato consolidar um projeto institucional que atenda os princípios e as normas de uma Política de Assistência Estudantil, conforme preceitua a PNAES*” (MELO, 2013, p. 162, grifos do autor).

A dissertação intitulada “**Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**” tem como objeto a política de assistência estudantil adotada no IFS/SE, ante o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa, ligada à linha 2, foi publicada no ano de 2014, com autoria de Ana Paula Leite Nascimento, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Josiane Soares Santos. O estudo foi caracterizado como exploratório, com predominância da natureza qualitativa, mas associada a elementos quantitativos do objeto, e utilizou o método dialético para fundamentar suas análises. Como procedimentos metodológicos, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, e o universo da pesquisa foi constituído pelos três *campus* do IFS no estado de Sergipe: Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012.

A autora constatou que a ampliação quantitativa do acesso aos cursos ofertados no IFS não significa, efetivamente, a democratização do acesso à educação, tendo em vista que, as ações de assistência estudantil no cenário do IFS são insuficientes para o atendimento das demandas dos estudantes, portanto, não garantem a democratização das condições de permanência dos alunos na rede escolar. Na sua análise, “a Assistência Estudantil, no âmbito

do IFS, passa por um processo de precarização e de (des)financiamento e das suas ações historicamente existentes” (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

A dissertação da autora Danielle Lima de Menezes Ananias tem como título **“Análise do exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe”**, e contou com a orientação da Prof^a. Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. Foi defendida em 2018 vinculada à linha de pesquisa 1 e busca analisar o exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi fundamentada no método dialético e se caracteriza como uma pesquisa exploratória. A autora da dissertação utilizou a abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais e teve como subtipo de pesquisa o estudo de caso. A autora aplicou um questionário com assistentes sociais que constituíram o campo empírico da pesquisa.

Como resultado da pesquisa foi possível observar que as atividades realizadas pelos assistentes sociais no âmbito da política de assistência estudantil são essencialmente condicionadas às ações que possibilitam ou não o acesso a essa política, colocando como principal demanda a análise socioeconômica. Além disso, a pesquisa mostra que a rotina de trabalho de assistentes sociais nesse campo está absorvida pelo atendimento das demandas espontâneas e emergenciais, administração de benefícios e realização de análise socioeconômica. Frente a isso, a autora concluiu que existe um incômodo das profissionais com a prevalência das atividades administrativas que limitam o acompanhamento dos alunos, bem como o planejamento do trabalho.

A dissertação intitulada **“As relações de gênero nas residências universitárias do Campus I da UNEB”**, foi defendida em 2019, com autoria de Francine Melo Rosa Alves de Santana e teve a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz. O estudo pertencente a linha de pesquisa 2, retrata as vivências dos estudantes moradores/as das residências universitárias do campus I da UNEB, trabalhando a discussão sobre a assistência estudantil sob a perspectiva de gênero. A dissertação possui uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e faz uso da pesquisa bibliográfica, documental (documentos sobre políticas públicas para a inclusão e permanência de jovens no ensino superior, entre outras) e empírica, recorrendo a entrevista semiestruturada, realizada com uma amostra de 15 residentes das quatro residências do campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Como resultado da pesquisa, observou-se que as trajetórias estudantis são influenciadas pelas relações de gênero e que, as mulheres, sobretudo as mães estudantes, enfrentam maiores dificuldades tendo em vista a ausência de ações específicas para o público feminino, desenvolvidas pela assistência estudantil. Também foi constatado que as ações de apoio à permanência dos estudantes não levam em consideração os aspectos afetivos e simbólicos do discente, o que demonstra a necessidade de a assistência estudantil incorporar também o apoio psicossocial, para além do provimento de recursos financeiros.

Em relação a **intervenção do Serviço Social em instituições de educação**, foram identificadas 4 dissertações com recortes de pesquisa que elucidam as amplas possibilidades de inserção do Serviço Social nessa área. A partir da análise observou-se a presença do Serviço Social não só em instituições de ensino superior, mas em outras. Ademais, a sua intervenção vai além da assistência estudantil.

A dissertação da autora Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, com o título **“Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho”**, foi defendida em 2013, com orientação da Prof.^a Maria da Conceição Almeida Vasconcelos, tendo como objetivo identificar as interfaces das políticas de educação e trabalho com o Programa Mulheres Mil (PROMIL), um programa de assistência estudantil no espaço do IFS - Aracaju. Vinculado à linha de pesquisa 2, o trabalho, de caráter qualitativo, se referenciou no método de análise materialista histórico-dialético e nas pesquisas bibliográfica e documental. Como instrumento, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas, a gestores do PROMIL em Sergipe e estudantes egressas do referido Programa.

Em seus resultados, a pesquisa identificou que há um distanciamento entre os objetivos propostos pelo Programa Mulheres Mil em nível nacional e os resultados alcançados no contexto do IFS - Aracaju. Dos três objetivos do Programa (inserção no mercado de trabalho, aumento da escolarização e da autoestima), os dois primeiros não foram alcançados de forma satisfatória pelo PROMIL/IFS/Aracaju, enquanto há um maior alcance do último objetivo. Contudo, a autora reconhece que:

um Programa, por si só, não teria a condição de garantir, em uma sociedade regida pelo desemprego estrutural, a inserção das mulheres no mercado de Trabalho”. Convém também pontuar que a elevação da escolaridade não acontece espontaneamente, apenas a partir de um es-

tímulo às mulheres participantes do Programa. Questões maiores precisam ser compreendidas (OLIVEIRA, 2013, p. 131).

A autora Heide de Jesus Damasceno defendeu a dissertação intitulada **“Serviço Social na educação: a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA”**, vinculada à linha de pesquisa 1, no ano de 2013, e contou com a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. A dissertação investigou as demandas e respostas do exercício profissional do assistente social no Instituto Federal da Bahia (IFBA), apreendendo as relações entre as políticas sociais em que atua. A autora fez uso da abordagem dialética e a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, com uso da abordagem qualitativa.

A autora concluiu que a articulação entre os/as assistentes sociais e outros profissionais da instituição ocorre de maneira pontual e não favorece o acompanhamento sistemático das reais demandas dos estudantes. Entre os desafios que perpassam a realidade dos assistentes sociais do IFBA e dificultam a consolidação da intersetorialidade necessária entre a educação e as demais políticas sociais, destacam-se: a própria configuração do Estado em tempos de ofensiva neoliberal e a consequente ausência da efetiva garantia de direitos, questões entre os próprios profissionais (político-partidárias, dos orçamentos, da comunicação, das hierarquias profissionais e do enfraquecimento da luta dos trabalhadores) e a ausência de pacto na gestão para garantir a intersetorialidade e a articulação entre o IFBA e outras instituições.

A dissertação intitulada **“O exercício profissional da assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais”** vinculada à linha de pesquisa 1, foi defendida por Ingredi Palmieri Oliveira no ano de 2014, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Naila Maria Souza Araújo. O objetivo principal foi analisar as demandas e respostas socioprofissionais do assistente social na área da educação, no município de Aracaju/SE. A pesquisa foi desenvolvida com base no método dialético e possui um caráter exploratório e descritivo, com abordagem quanti-qualitativa. Como instrumento de pesquisa, a autora fez o uso de pesquisa bibliográfica e a aplicação de formulário com uma amostra de 14 assistentes sociais que trabalham na política de educação em Aracaju/SE.

Segundo a autora, a pesquisa constatou que as demandas e respostas no campo da política educacional são consideradas tradicionais e emergentes ao assistente social. A pesquisa destacou as principais demandas: “amplia-

ção/garantia do acesso à educação”, “ampliação/garantia da permanência” e “execução de programas e projetos institucionais”, “ajustamento de condutas e comportamentos dos usuários”, “gestão institucional” e “supervisão de estágio”. Para além dessas demandas se destacam as que são inerentes a instituições particulares, como a negociação de mensalidades, com políticas de descontos e sensibilização para combate a inadimplência.

A dissertação de Sandra Gomes da Silva Garcia intitulada “**Raiz Comum de Expressões da Questão Social Presentes em Escolas Públicas Brasileiras**”, da linha 1, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tereza Cristina Santos Martins foi defendida em 2020. A autora, fundamentada no método do materialismo histórico dialético, desenvolveu pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com o objetivo discutir a raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras. Fez uso de dados secundários e análise documental de dezenove (19) trabalhos, sendo: 10 trabalhos na área de Educação (02 teses, 08 dissertações); 07 na área de Serviço Social (02 teses, 05 dissertações); na área de Sociologia (01 dissertação); na área de Ciências Sociais (01 dissertação) (GARCIA, 2020). De acordo com Garcia (2020, p. 21),

A definição pelo objeto de pesquisa partiu da percepção da existência de uma produção que contempla as expressões da “questão social” no cotidiano escolar, mas que ainda não sinalizou esforços no sentido de apreender as suas determinações a partir do sistema de causalidades que tem como medula as determinações apresentadas na Lei Geral da Acumulação Capitalista.

Os resultados da pesquisa mostram o baixo rendimento escolar, reprovação, abandono, evasão e violência das crianças e adolescentes, principalmente dos/as negros/as e moradores/as das periferias, diante das condições materiais, a que se encontram subjugados. A pesquisa revela que a pobreza, é uma das determinações dessas expressões da “questão social”, ao lado do trabalho infantil presentes em escolas públicas. Por fim, a autora aponta que as diferentes expressões da “questão social”, presentes nas escolas públicas, sustenta uma relação indissociável das relações de exploração do trabalho estruturadas pelo racismo no Brasil (GARCIA, 2020).

A **expansão dos cursos de Serviço Social** é outra temática que está presente em três dissertações.

A autora Andréa Carla Pereira dos Santos Almeida defendeu a dissertação, em 2013, cujo título é “**A expansão dos cursos de graduação em**

Serviço Social no Nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal”, sob a orientação da professora Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. A pesquisa teve como objetivo entender e analisar a política pública de educação superior e seus reflexos na expansão dos cursos de Serviço Social no nordeste brasileiro e no contexto neoliberal. A pesquisa se caracteriza como exploratória, delineada por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa mostrou que, no Brasil, vem ocorrendo uma expansão do Ensino Superior, em especial, no setor privado e na modalidade à distância. No que concerne aos cursos de Serviço Social, também foi notória uma ampliação, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância, inclusive no território nordestino. Foi constatado que no período de 2000-2012, o número de cursos de Serviço Social autorizados pelo Ministério da Educação, através do Conselho Federal de Educação, passou de 88 para 694 em âmbito nacional, e em se tratando do Nordeste, a quantidade de cursos de graduação em Serviço Social passou de 14 para 170. Deste total, 89 são na modalidade presencial e 81 na modalidade EAD. A autora ressalta que essa expansão ocorreu principalmente no âmbito das instituições privadas.

A autora Renildes Santos Maciel defendeu sua dissertação no ano de 2018, cujo título é **“Modalidade EAD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social”**. Esse estudo está vinculado à linha de pesquisa 1 e teve como orientadora a Prof^a. Dr^a. Vera Núbia Santos. Seu objetivo principal foi analisar os desafios e perspectivas da formação em Serviço Social na modalidade EAD em instituições universitárias de Sergipe. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora fez uso do estudo exploratório e descritivo, no qual foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais. Para a sistematização da pesquisa, adotou-se uma ficha de coleta de dados para extrair as informações necessárias ao alcance do objeto.

Os resultados da pesquisa indicaram uma ampla consolidação da modalidade EAD em Sergipe, principalmente no que concerne a oferta para a área do Serviço Social, ao mesmo tempo que ocorre uma acentuada redução na oferta da modalidade presencial. A autora concluiu que a expansão do ensino superior na modalidade EAD está atrelada as mudanças ocorridas no seio do capitalismo, que tem forte rebatimento na política de educação, e no caso do Brasil, promove uma contrarreforma da educação superior em consonância com as orientações internacionais.

A dissertação intitulada como **“Expansão da educação superior na Bahia, privatização e rebatimentos na formação em Serviço Social (2003-2016)”** vinculada à linha de pesquisa 1, de autoria de Jéssica Cleophas do Carmo Lima e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Vera Núbia Santos, foi defendida no ano de 2019, tendo como objetivo analisar o processo de expansão dos cursos de Serviço Social privados na Bahia entre os anos de 2000 e 2015 e os rebatimentos ao projeto profissional de Serviço Social. A dissertação se desenvolveu com base no método histórico crítico dialético de análise da realidade e teve como procedimento metodológico a análise documental.

Essa pesquisa teve como principais resultados a conclusão de que, a legislação brasileira, ao complementar a Constituição Federal, consolidou o processo de privatização da educação superior, e no caso do Serviço Social, foi gerado um impacto com a ampliação massiva de cursos nas modalidades presencial e à distância, prioritariamente de natureza privada, como no estado da Bahia.

A temática **educação domiciliar** é abordada pela autora Mayara Lustosa Silva Pessoa que defendeu a sua dissertação no ano de 2019, com o título: **“Educação domiciliar no Brasil: trajetória e organização a partir de 1990”**. Orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Vânia Carvalho Santos, o estudo pertence a linha de pesquisa 2 e analisa a trajetória e organização da mobilização pela educação domiciliar no Brasil, a partir da década de 1990. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, e fundamentada no materialismo histórico-dialético, que utilizou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, cujo campo foi a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), e o instrumental foi a entrevista semiestruturada com o dirigente da associação, realizada de forma virtual.

A autora concluiu que, a organização em favor da educação domiciliar no Brasil é fruto, em grande parte, do ambiente político neoliberal que se instaurou no país a partir de 1990, e que a base dessa mobilização é composta, em sua maioria, pela classe média, cristã e conservadora, que em geral, coadunam com o pensamento dominante.

A autora Ingrid Barbosa Silva tratou da **educação permanente** na dissertação intitulada **“Educação Permanente e Serviço Social: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia”**. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nailsa Maria Souza Araújo defendeu a dissertação da linha 1, em 2020, que se propôs a analisar as concepções elaboradas sobre educação permanente pelos/as assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia. Fundamentada

no materialismo histórico dialético, realizou pesquisa qualitativa aplicando questionário online, com questões abertas e fechadas por meio eletrônico – e-mail – a partir da plataforma Google Forms, a um total de oitenta e quatro (84) profissionais detectados nas universidades públicas da Bahia sendo que, apenas 30%, aproximadamente, responderam ao questionário, totalizando cerca de vinte e cinco (25) assistentes sociais, vinte e duas (22) vinculadas às universidades federais e três (3) assistentes sociais das universidades estaduais. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFS em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. Para Silva (2020, p. 22) “[...] a raiz da educação permanente também está voltada para os princípios éticos, direcionando seu intuito para a construção de uma sociedade principalmente justa e crítica”.

Entre os resultados a autora sinaliza que, em geral, é apreendido apenas as demandas institucionais e os processos de trabalho, uma minoria capta seu conceito amplo e crítico, ou seja, de “[...] uma educação permanente voltada para o fortalecimento e construção política da formação, do trabalho, que rompa com o pragmatismo, imediatismo, tecnicismo” (SILVA, 2020, p. 120).

Verifica-se que a produção de dissertações do PROSS/UFS acerca da educação corresponde a 16,04% e está entre as temáticas que têm sido priorizadas nas pesquisas que embasam as dissertações.

QUADRO 4 – Temáticas das dissertações defendidas (2013-2020) por linha de pesquisa

Nº Ordem	Temáticas	Linha 01	Linha 02	Total	%
01	Fundamentos - Formação Profissional – Projeto ético-político – Ética / Serviço Social	11	03	14	17,28
02	Educação - Serviço Social	09	04	13	16,04
03	Trabalho - Serviço Social	06	06	12	14,81
04	Saúde - Serviço Social	03	07	10	12,35
05	Gênero – Violência – Exploração/ Serviço Social	02	04	06	7,40
06	Controle Social – Participação – Gestão de Políticas / Serviço Social	02	04	06	7,40
07	Assistência Social - Serviço Social	03	03	06	7,40
08	Questão agrária – Questão Urbana –Serviço Social	-	05	05	6,17
09	Meio Ambiente	02	-	02	2,47
10	Previdência	01	01	02	2,47
11	Sócio-jurídico / Serviço Social	01	01	02	2,47
12	Produção de conhecimento e Serviço Social / Serviço Social	01	01	02	2,47
13	Raça/ Etnia	01	-	01	1,23
TOTAL		42	39	81	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa documental.

O quadro 4 acima mostra que as políticas sociais (educação, saúde, assistência) que têm sido priorizadas nas pesquisas que fundamentam as dissertações do PROSS. A ênfase em temas recorrentes aos fundamentos, trabalho, formação e exercício profissional em Serviço Social tem motivado a elaboração de estudos, considerando o quantitativo de 14 dissertações na categoria 1 e de 12 dissertações na categoria 3. Ressalta-se que há temáticas tais como, “gênero, violência e exploração” e “raça, etnia” que perpassam outras categorias enunciadas no quadro 4, mas, optou-se em considerá-las a parte, para enfatizar as dissertações em que é predominante o debate das especificidades da nomenclatura da categoria. Em geral, as categorias abrangem dissertações de ambas as linhas de pesquisa.

No que diz respeito as treze dissertações analisadas, foi constatado que os principais eixos temáticos se direcionam para a assistência estudantil, expansão dos cursos de Serviço Social, tanto na modalidade presencial quanto no EAD, e para o exercício profissional dos assistentes sociais na política de educação. Portanto, é notório que a produção de conhecimento do Programa elenca aspectos fundamentais sobre a educação e possui grande contribuição para a profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser reconhecida como área de intervenção profissional e com o amadurecimento intelectual da profissão, a educação torna-se também uma área de pesquisas do Serviço Social. A temática educação possibilita diferentes abordagens e recortes de análise que contribuem para a aproximação e compreensão da realidade em que a profissão intervém, levando em consideração os aspectos conjunturais.

Em se tratando do PROSS/UFS, ficou evidente que a produção de conhecimento acerca da educação se direciona, de modo geral, para a análise da política de assistência estudantil, da expansão dos cursos de graduação de Serviço Social e do exercício profissional do Serviço Social na política de educação e seus desafios. Desse modo, a produção do PROSS/UFS tem elencado um vasto eixo temático acerca da educação, o que contribui para o desenvolvimento e fortalecimento da produção teórica nessa área.

No período de 2013-2020, o PROSS/UFS teve a defesa de 81 dissertações, sendo que treze delas estão ligadas ao tema educação. A partir do levantamento realizado, foi possível perceber uma descontinuidade na produção de

dissertações que abordassem a temática, já que, neste íterim, não houve nenhum trabalho com o tema educação entre os anos de 2015 e 2017. Apesar do hiato existente, percebe-se que o PROSS/UFS tem produzido um quantitativo expressivo de dissertações sobre a temática em questão, a partir de uma perspectiva crítica que evidencia a complexidade e as contradições que a envolvem.

Em tempos de negacionismo da ciência e do avanço da ofensiva ultra-conservadora, considera-se fundamental a realização de pesquisas sobre a educação, de forma crítica, como uma forma de resistência aos ataques à educação pelo capital. Nessa perspectiva, o PROSS/UFS tem demonstrado sua contribuição com a luta pela defesa da educação pública, gratuita e democrática, a partir da sua produção de conhecimento.

5 AGRADECIMENTOS

Um agradecimento a todos/as discentes de graduação e pós-graduação que contribuíram e estão contribuindo para essa produção coletiva sobre o PROSS, em especial, a mestranda Carolina Sampaio de Sá Oliveira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Carla Pereira dos Santos. **A Expansão dos Cursos de Graduação em Serviço Social no Nordeste Brasileiro em Tempo de Capitalismo Neoliberal**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

ALMEIDA, Ney Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**, Belo Horizonte, 2007.

ANANIAS, Danielle Lima Menezes. **Análise do exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF: CFESS/CRESS, 2013.

COSTA, Renata Maria Paiva da; MACIEL, Maria do Socorro Camelo. **Desafios e perspectivas da dimensão técnico-operativa da instrumentalidade do Serviço Social na Educação**. In: VALE, Erlenía Sobral do; SOUSA, Raquel de Brito; CAMELO, Renata Albuquerque. (Orgs.). Trabalho e instrumentalidade do Serviço Social. Fortaleza: Ed. UECE, 2018.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço social na educação: a intersectorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em

Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

FORTUNA, Sandra Lourenço de Andrade; GUEDES, Olegna de Souza. A produção do conhecimento e o projeto éticopolítico do Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 1, p. 34-42, 2020.

FRAGA, Cristina Kologeski. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 101, p. 40-64, 2010.

GARCIA, Sandra Gomes da Silva. **Raiz comum de expressões da questão social presentes em escolas públicas brasileiras**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

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. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, FRANCA/SP.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

LIMA, Jéssica Cleophas do Carmo. **Expansão da educação superior na Bahia, privatização e rebatimentos na formação em Serviço Social (2003-2016)**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

MACIEL, Renildes Santos. **Modalidade EAD em Sergipe**: desafios e perspectivas para uma formação superior em serviço social. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

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. 178 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2014.

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. 159 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2014.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe**: interfaces com a educação e o trabalho. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

PESSOA, Mayara Lustosa Silva. **Educação domiciliar no Brasil: trajetória e organização a partir de 1990**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

PRUDÊNCIO, Weslany Thaise Lins. **Dissertações de 2019 da linha de pesquisa “Trabalho, Formação profissional e Serviço Social”**. Relatório Final PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SALES, Ana Carolyna Ribeiro. **Dissertações de 2019 da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”**. Relatório Final PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe. 2021.

SALES, Ana Carolyna Ribeiro; NASCIMENTO, Marcelo Santos do; GONÇALVES, Maria da Conceição Vasconcelos. Pós-graduação em Serviço Social, Pesquisa, Produção de conhecimento: análise de dissertações. In: CHARLOT, Yan Capua et al. (Org.). **Educação, Docência e Interdisciplinaridade: os múltiplos caminhos da relação do saber**. 2 ed. Aracaju: Criação Editora, 2021.

SANTANA, Francine Melo Rosa Alves de. **As relações de gênero nas residências universitárias do Campus I da UNEB**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SANTANA, Necilda de Moura. O Serviço Social na Educação. In: **Revista Em Foco**, n. 3, p. 23-26, nov., 2008. SILVA, Claudemir Osmar. **Serviço Social e Produção de Conhecimento: o debate acerca da educação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Erika de Oliveira. Serviço Social na educação: uma análise acerca da inserção na política educacional brasileira e dos debates contemporâneos. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória/ES, 2018.

SILVA, Ingrid Barbosa. **Educação Permanente e Serviço Social: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SILVEIRA, Sílvia Regina. **Produção do conhecimento do Serviço Social sobre a inserção profissional na política pública de educação no Brasil: desafios e perspectivas no âmbito do projeto profissional**. 2017. 222 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre/RS, 2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

7

O Uso do Instagram nas Aulas Remotas no Ensino Superior: Experiências no Curso de Pedagogia

Tainah dos Santos Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0002-2516-0380>

 GMestranda em Educação (PPGED-UFS), licenciada em Pedagogia (FANEB) e graduanda em Letras-Português (UNEB). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas ECult/UFS/CNPq, EDUCON/UFS/CNPq e Paidéia/FANEB.

 santostainah70@gmail.com

Jose Batista de Souza

 <https://orcid.org/0000-0001-9722-8818>

 GDoutorando em Educação (PPGED-UFS), Mestre em Letras (Profletras-UFS) e Professor efetivo da rede estadual de ensino da Bahia. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas FOPTIC/UFS/CNPq, EDUCON/UFS/CNPq e Paidéia/FANEB.

 batistinhadesouza@gmail.com

Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0003-0634-4077>

 Doutora em Educação (PPGED-UFS). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Coronel João Sá – BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais (UFS).

 jayldacarvalho@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No decorrer do ano de 2020, nossa sociedade buscou formas de se reinventar, afim de minimizar os danos causados pela pandemia e o isolamento social. Dessa forma, no ano de 2021, apesar das tecnologias digitais já serem dispositivos de uso constante, ressalta-se que a cada dia, as técnicas e recursos são aprimorados e as redes sociais digitais se tornam palco para uma demanda que antes era presencial, a exemplo dos comércios, lojas, supermercados, farmácias, restaurantes e etc.

Atualmente, uma das redes sociais digitais mais acessadas é o *Instagram*, plataforma que inicialmente previa o compartilhamento de fotos e vídeos, e hoje já conta com diversas ferramentas como *reels*, *stories*, *igtv* e filtros para vídeos e fotos que melhoram a experiência do usuário. Seguindo essa linha de raciocínio, é evidente que, por ser a rede social um local que facilita o compartilhamento de informações, milhões de usuários estão conectados, buscando ou entregando informações, fornecendo infoprodutos, como cursos, mentorias e *ebooks*, divulgando e influenciando os usuários, o que fez surgir uma nova categoria de profissão denominada de *influencer* digital.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa justifica-se porque, quando partimos para o contexto educacional, muitos alunos, tanto do ensino superior quanto da educação básica, estão completamente inseridos nessa rede, consumindo diversos tipos de conteúdos que podem ter ou não a ver com a educação. A partir disso, com a permanência do ensino remoto no ano de 2021, diversos professores começaram a utilizar esses espaços, que outrora eram utilizadas para diversão e entretenimento, com um objetivo pedagógico, o que tem se mostrado promissor no sentido de ampliar as formas do protagonismo discente/docente.

A partir dessas informações, desenvolvemos o trabalho a partir da seguinte indagação: Qual a contribuição do *Instagram* para o desenvolvimento de atividades significativas durante as aulas remotas no ensino superior? Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar o potencial pedagógico do uso do *Instagram* nas aulas remotas do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia – FANE. Para possibilitar tal análise, propomos como tópicos de discussão: a importância das tecnologias de informação e comunicação e da cultura digital no contexto das aulas remotas; o potencial das redes sociais digitais atreladas à formação inicial docente; a análise de algumas atividades realizadas no curso de Pedagogia utilizando o *Instagram*

e a sua efetividade como dispositivo de compartilhamento das itinerâncias educacionais.

Com relação ao percurso metodológico, a abordagem utilizada foi uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio da qual buscamos fazer uma análise utilizando uma pesquisa documental de postagens na plataforma em questão, utilizando como objetos de pesquisa três perfis na rede social: @inovadoresdapedagogiaa; @futuras_pedagogas e @meninasdapedagogia, que são contas atreladas ao curso de Pedagogia da FANE¹, criadas por alunos que estão cursando, respectivamente, 4º, 6º e 8º semestres do curso, cuja produção de conteúdo não tem vínculo com as disciplinas, no entanto, torna-se um dispositivo para a realização de atividades solicitadas no decorrer do semestre.

Por conseguinte, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira seção, que sucede esta introdução, irá focar em uma discussão sobre a importância das TDIC nas aulas remotas e como a cultura digital permeia o ambiente das salas de aula virtuais; na seção seguinte, apresentamos algumas reflexões sobre o uso das redes sociais como estratégia formativa nos cursos de formação docente; e por fim, fazemos uma descrição das experiências com o *Instagram* no curso de Pedagogia da FANE¹, destacando o perfil pedagógico da referida rede social e analisando algumas experiências.

2 AULAS REMOTAS VIA INTERNET: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DAS TDIC

A partir do pensamento de Castells (1999), entende-se que a revolução tecnológica, que tem como base as Tecnologias da Informação e Comunicação, está remodelando a base da sociedade em um ritmo acelerado e, com a pandemia e a necessidade de transpor a maioria das atividades cotidianas para o digital, percebe-se de forma mais acentuada esse novo paradigma tecnológico e o quanto estamos conectados em rede, compondo o que Santos (2019) destaca como mobilidade ubíqua, uma vez que, nesse contexto, os espaços físicos e virtuais estão imbricados.

Em face da continuidade do cenário pandêmico, as aulas remotas continuaram sendo a alternativa mais viável para manter o isolamento social.

¹ A autorização para realização da pesquisa foi concedida pelo diretor geral da Faculdade do Nordeste da Bahia - FANE¹, bem como a divulgação dos seus resultados, atendendo aos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa.

Esse modelo educacional, erroneamente confundido com Educação a Distância, consiste em uma alternativa emergencial para dar andamento às aulas que outrora eram presenciais, adotando metodologias que utilizam as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC como meios para interação entre professores e alunos, a fim de minimizar os danos causados na educação (SILVA; ALTINO FILHO, 2020).

Nesse sentido, a educação como um todo sofreu esse impacto de uma transição forçada da sala de aula presencial para a sala de aula virtual, o que ocasionou um grande estranhamento, mesmo que hoje o acesso aos dispositivos tecnológicos e à *internet* seja uma característica social dessa geração. Essa transição desvelou o que muitos pesquisadores vinham alertando, que mesmo com o avanço tecnológico, o modelo educacional adotado no Brasil ainda continua defasado, não apenas em anos, mas em séculos.

No ensino superior não foi diferente, principalmente nos cursos de formação de professores, pois a experiência de aprender a ser professor e os processos formativos que permeiam os currículos dos cursos de licenciatura, foram completamente afetados, o que obrigou a reformulação das estratégias pedagógicas. Perrenoud (2001) afirmou que, naquele contexto social do início do século XXI, nem o vídeo, nem a multimídia fizeram com que a profissão do professor mudasse, não havendo a renovação das competências técnicas necessárias, no entanto, ele deixa claro que se surgissem novas competências, não seriam para corresponder às novas possibilidades técnicas, mas devido às transformações das condições do exercício da profissão, o que vem acontecendo nos dias atuais, visto que agora, os processos educacionais estão ocorrendo em cenários virtuais.

Conforme argumentam Silva e Altino Filho (2020), os professores, antes mesmo de ensinarem, vivem anos em sala de aula, vivenciam a representação de como é ensinar e aprender, desenvolvendo uma visão que é construída a partir da formação inicial, o que pode contribuir tanto para trazer benefícios, fruto das boas experiências, como também problemas, a exemplo da manutenção das práticas de ensino que não são mais tão eficazes em uma ambiência de contínuas transformações, principalmente em tempos atuais, em que estamos inseridos na cultura digital, sendo sujeitos atuantes ou não.

Nesse viés, Lucena, Santos e Mota (2020) afirmam que o desenvolvimento de um pensamento curricular envolvendo momentos de colaboração, interação e compartilhamento, juntamente ao encontro de múltiplas linguagens, contribui para a promoção da constituição de atos de currículo

que privilegiem o diálogo com o contexto vivenciado, o que acaba por tornar as experiências mais significativas. Em contrapartida, as autoras explicam ainda que

É importante destacar que não se trata de colocar os dispositivos móveis enquanto a salvação para a educação, mas fazer uso de suas possibilidades interativas e colaborativas, as quais permitem aprendizagens múltiplas, a partir dos encaminhamentos direcionados pelos docentes, uma vez que estes têm papel fundamental para que haja uma imersão potencializadora de novos conhecimentos (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020, p. 323).

A partir dessa importante reflexão, percebe-se a urgência em refletir sobre a formação docente atrelada ao uso das TDIC, especialmente no caso dos pedagogos (as), uma vez que, conforme afirmam Silva e Bona (2021), esses são os principais atores na condução das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental e, dessa forma, é essencial entender quais as metodologias estão sendo utilizadas nos cursos de formação de professores, e como o uso das tecnologias digitais atravessam os processos formativos, que requerem além de um saber teórico, também um desenvolvimento prático. Nesse viés, Anecleto (2018, p. 297) já destacava que as tecnologias digitais

[...] representam, então, um meio para a reestruturação das práticas pedagógicas nos espaços educativos, possibilitando o alinhamento do conhecimento que as novas gerações trazem consigo dos ambientes virtuais com a habilidade de mediação do professor para auxiliá-los e incentivá-los a produzirem, coletivamente, novos saberes nos espaços de sala de aula ou extraescolar.

No contexto das tecnologias digitais, é evidente que a Cultura Digital é parte da nossa vida social, algo que se tornou inerente à dinâmica das relações sociais, e as redes sociais digitais um meio rápido e eficaz para o compartilhamento das nossas vivências. Diante dessa realidade, os professores formadores têm enfrentado importantes desafios, tais como: a promoção da convergência de saberes, organização de momentos em sala de aula que potencializem as experiências individuais e/ou coletivas e estimulem a aprendizagem interativa e colaborativa, além da autoria em rede, compreendendo a própria dinâmica das redes sociais e associando-as ao contexto educacional (LUCENA; SANTOS, MOTA, 2020).

3 A CULTURA DIGITAL E O FENÔMENO DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Desde a popularização da internet no Brasil e no mundo, passamos a figurar nos espaços virtuais. Atualmente, o que denominamos de ciberespaço tem uma enorme influência nos nossos hábitos do cotidiano, uma vez que os espaços físicos e virtuais se relacionam de forma simultânea, coexistindo na nossa vida social. Santos (2019, p. 30) define o ciberespaço como sendo “a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede”.

Castells (1999) argumenta que a informação representa o principal ingrediente da nossa organização social, pois os fluxos de mensagens, imagens e redes são o encadeamento básico da nossa sociedade. Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (2019) define cibercultura como a cultura contemporânea, que emerge a partir de novos arranjos espaçotemporais, revolucionando a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações, o que nos proporciona possibilidades de novas práticas educativas.

A partir disso, Santaella (2003) nos chama a atenção quando destaca a convergência entre a cultura das mídias e a cultura digital. Para ela, a cultura das mídias se caracteriza como uma mistura entre linguagens e meios de comunicação, mediante a difusão de diferentes equipamentos e dispositivos, tornando-se a cultura do disponível, enquanto a cultura digital se configura como a cultura do acesso (SANTAELLA, 2003).

Quando se discute sobre cultura digital, é essencial destacar a natureza humana, que está essencialmente ligada à produção cultural, conforme nos esclarece Santaella (2003, p.30):

A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência [...].

Conectados em rede, estamos engendrados em uma composição que se configura como comunicativa e sociotécnica, que se atualiza a partir das relações e conexões que não estabelecidas em qualquer ponto da rede (SANTOS, 2019), principalmente no que diz respeito às redes sociais digitais, que se

apresentam como interfaces de compartilhamento de informações, mas que também se tornam uma extensão da vida do usuário, sendo o *smartphone* um dispositivo mediador.

Nesse sentido, o *smartphone* tornou-se uma tecnologia que facilita a comunicação, pois à medida que ele vai perdendo sua principal função, que é de efetuar e receber ligações, ele ganha outras funções que são hoje essenciais para a conexão do ser humano com a sociedade. Durante as aulas remotas, o aparelho celular se tornou para muitos estudantes o principal ou único dispositivo de acesso às aulas, e sua maior efetividade se dá por meio dos aplicativos, ou simplesmente *apps*, que vem do termo em inglês *applications*. Couto, Porto e Santos (2016, p. 20) afirmam que vivemos a cultura digital por meio dessas inovações tecnológicas, pois

Com a presença intensa das tecnologias móveis em nossas vidas, os aplicativos se tornaram populares e ajudam milhares de pessoas que estão conectadas a organizar o seu dia a dia. Já não podemos viver sem uma quantidade, cada vez maior, deles.

Nesse artigo, daremos destaque ao aplicativo *Instagram*, que mais do que um aplicativo comum, atualmente se constitui como uma rede social consolidada em todo o mundo, reunindo milhões de usuários. A referida rede social foi lançada em 2010 e, desde 2012, pertence à empresa *Facebook*, assim como a rede social de mesmo nome e o *Whatsapp*, a qual tem como CEO, o norte-americano Mark Zuckerberg. Esses aplicativos podem ser considerados como *softwares* sociais, pois sua principal função é a comunicação, por intermédio do compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens instantâneas.

O sucesso da rede social está na possibilidade de compartilhar e encontrar todo tipo de conteúdo e informação, reunindo diversos assuntos em um único local. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela empresa Statista, em julho de 2021, o Brasil aparece como 3º colocado no *ranking* de países com mais usuários na plataforma, com 110 milhões de contas ativas, ficando atrás somente da Índia, com 180 milhões e dos Estados Unidos, com 170 milhões de usuários na rede².

No contexto educacional, tornou-se comum observar na plataforma do *Instagram* diversos criadores de conteúdo que atuam no sentido de com-

2 Cf. <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

partilhar os conhecimentos adquiridos durante sua formação com um maior número de pessoas, e isso se acentuou durante a pandemia. A exemplo disso, existem os chamados *Studygrams*, ou “*Instagram* de estudos”, que é um nicho voltado para o compartilhamento de experiências formativas em diversas áreas do conhecimento de forma espontânea. Fernandes (2018), ao pesquisar sobre essa temática, ressaltou, a partir das narrativas dos criadores de conteúdo, que o compartilhamento do processo de estudos nas redes sociais mantém os usuários desse nicho motivados, bem como os seguidores que passam a interagir com eles.

A partir dessa percepção, é possível que a utilização do *Instagram* no processo de formação inicial possa se configurar como uma boa estratégia tanto para a extensão das atividades que acontecem no âmbito acadêmico para a comunidade, como para incentivar os discentes – futuros professores – na construção da sua autonomia, revelando aspectos do protagonismo que, mais tarde, podem ser utilizados também como estratégias didático-pedagógicas nas salas de aula em que esses professores irão atuar, pois é perceptível que os alunos da graduação não aprendem somente os conteúdos, mas também absorvem as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores formadores.

4 EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: O POTENCIAL DO INSTAGRAM COMO INTERFACE PEDAGÓGICA

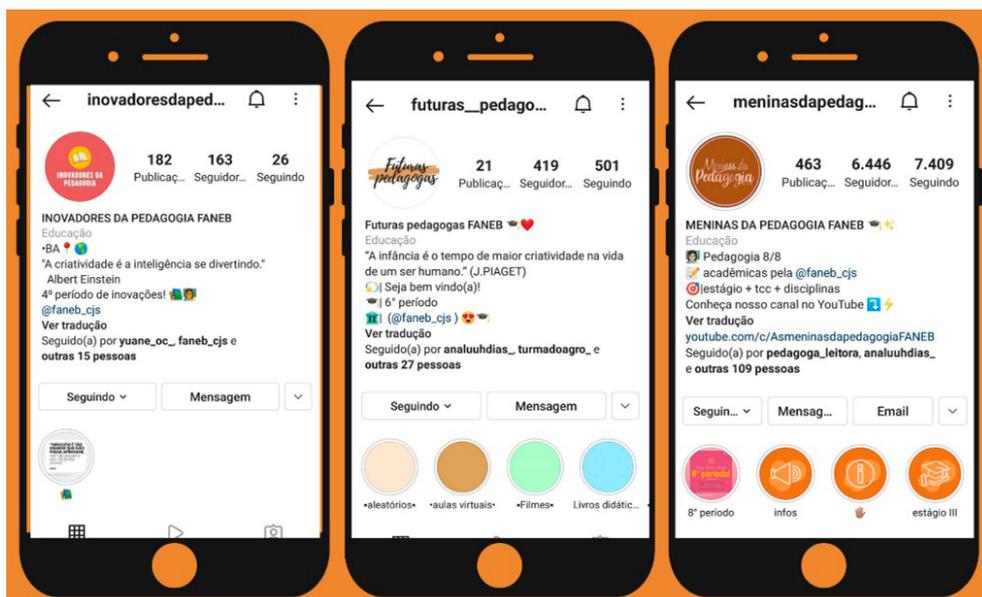
A partir da discussão apresentada, trazemos como sustentáculo alguns teóricos da área (CASTELLS, 1999; PERRENOUD, 2001; SANTAELLA, 2003), além de pesquisas mais recentes pautadas na formação docente e cibercultura (COUTO; PORTO; SANTOS, 2016; ANECLETO, 2018; FERNANDES, 2018; SANTOS, 2019; SILVA; ALTINO FILHO, 2020; LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020; SILVA; BONA, 2021).

O contexto dessa pesquisa pauta-se na realidade vigente, em que os alunos estão inseridos no ensino remoto, em um modelo de Educação *Online*. Diante disso, as redes sociais digitais passaram a ser utilizadas com mais frequência, embora alguns dos perfis mencionados já tenham sido criados antes da pandemia.

Sendo assim, nesta seção pretende-se apresentar alguns dos trabalhos realizados pelos discentes durante algumas disciplinas do curso de Pedagogia que utilizaram o *Instagram* como meio para o compartilhamento das suas

experiências. As contas que serão objeto desse estudo são: *@inovadoresda-pedagogia*³; *@futuras_pedagogas*⁴ e *@meninasdapedagogia*⁵, que são administradas por alunos do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia – FANEb, instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Coronel João Sá – BA, mas que atende alunos dos municípios circunvizinhos, inclusive do estado de Sergipe. Na figura 1 pode-se observar a página inicial dos perfis e suas respectivas descrições.

Figura 1 - Página inicial e descrição dos perfis



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Inicialmente, destaca-se a organização inerente à docência, que se transporta para o espaço virtual. Pode-se observar que, nos três perfis, as informações na biografia são bastante claras, também percebe-se que cada um apresenta uma identidade visual característica da turma, revelando a capacidade criativa e autônoma, já que os perfis foram criados de forma espontânea pelos discentes, a fim de compartilhar seus processos formativos no decorrer da graduação. Sobre isso, é importante ressaltar que

3 Cf. <https://www.instagram.com/inovadoresdapedagogia/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

4 Cf. https://www.instagram.com/futuras_pedagogas/. Acesso em: 10 ago. 2021.

5 Cf. <https://www.instagram.com/meninasdapedagogia/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

o contexto educativo está e precisa sofrer constantes mudanças, se apropriando dos artefatos tecnológicos como forma de fomentar a interatividade entre os pares com o mundo. E, agora, com a maior conectividade e mobilidade, os espaços educacionais ultrapassam os muros da sala de aula, partindo para múltiplos ambientes capazes de ensinar de uma maneira mais dinâmica e personalizada (ALVES; CHAGAS; SANTOS, 2020, p. 187).

A partir desse direcionamento, percebe-se a relevância do estímulo à construção da autonomia individual e coletiva nas salas de aula, pois se questiona hoje, com mais intensidade, a centralidade do professor nos processos de formação, uma vez que, no ciberespaço, as informações e conteúdos circulam de forma descentralizada – em rede (ALVES; CHAGAS; SANTOS, 2020). Dessa forma, é essencial que os futuros professores estejam preparados para exercer sua profissão a partir da reconfiguração social, cultural, econômica e política que o contexto da Cibercultura nos impõe, e isso se torna possível mediante atividades formativas que trabalhem de forma hipermidiática e interativa.

Partindo dessa proposição, serão apresentadas e analisadas algumas postagens de cada perfil, seguindo o critério daquelas que estejam envolvidas diretamente com as disciplinas curriculares e foram postadas a partir de março de 2020, mês em que as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia. Inicialmente, destacamos as postagens do perfil *@inovadoresda-pedagogiaa*, que é composto pela turma que está atualmente no 4º semestre do curso, ressalta-se que essa conta teve sua primeira postagem em março de 2020.

Na figura 2, pode-se observar um dos trabalhos da turma, voltado para o combate ao abuso sexual infantil, temática de bastante relevância social, principalmente no que diz respeito à docência na Educação Infantil, e que deve ser abordada, não somente no meio acadêmico, mas exposta para a sociedade. Em uma série de imagens e produções audiovisuais, utilizando também a musicalização, os alunos divulgaram as produções que foram solicitadas como prática formativa da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil, ofertada no 2º semestre do curso, e aqui selecionamos duas das postagens sobre o tema.

Figura 2 – Trabalho sobre abuso sexual infantil



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao combinar diversos elementos como formas, imagens, escrita e sons, a mensagem foi postada dentro de um contexto hipermediático, característico das redes sociais, que, segundo Conceição, Porto e Ralin Neto (2020), são ambientes propulsores para a divulgação de conteúdo científico, uma vez que se apresentam como um universo de possibilidades, além de ser um ambiente de troca de informações e interações com um mundo que vai além do físico.

Seguindo essa linha de pensamento, na figura 3 pode-se observar outra produção realizada pela mesma turma, que se caracterizou como um projeto de extensão chamado “Repórter pedagogo por um dia”, em que os alunos entrevistaram algumas pessoas, e nesse caso específico, foi uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O projeto de extensão incluiu produções de imagens, e gravação de entrevistas e foi realizado no contexto da disciplina Filosofia da Educação, que compõe a matriz curricular do curso, sendo ofertada no 2º semestre. Ressalta-se que esse tipo de produção estimula a desenvoltura do futuro professor, além da divulgação na rede ser importante para o compartilhamento de informações, destacando-se também a interação nos comentários.

Figura 3 – Projeto de extensão “Repórter pedagogo por um dia”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Por conseguinte, as próximas postagens a serem apresentadas foram postadas no perfil *@futuras_pedagogas*, administrado pela turma que atualmente cursa o 6º semestre do curso. A primeira publicação do perfil foi realizada em março de 2020, assim como no perfil anterior, o que abre a possibilidade de o isolamento social ter provocado uma motivação para a criação, compartilhamento de memórias, narrativas e produções, já que nesse ínterim, as aulas foram suspensas.

A figura 4 apresenta duas postagens do perfil que estão relacionadas, uma vez que uma delas trata da divulgação da produção de um documentário sobre “A cultura e o saber popular da cidade de Coronel João Sá”, cidade onde fica localizada a instituição; e a outra, do documentário propriamente dito, que foi realizado em parceria com a turma do perfil *@meninasdapedagogia*, no contexto da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, em que as duas turmas estudaram juntas, revelando a parceria e a capacidade de trabalhar em equipe que a atividade solicitou.

Evidencia-se aqui a produção de vídeos, algo que tem sido de bastante relevância para os processos formativos realizados de forma remota, pois, conforme argumentam Proença e Liao (2020, p. 6):

Ao produzir vídeos, por exemplo, outros conhecimentos podem ser conquistados, que vão desde lidar com equipamentos, como câmeras, celulares, tripés, luz, microfones, até produzir coletivamente um roteiro por meio de um editor de textos on-line, manipular aplicativos de gravação e edição de vídeos, como também saberes básicos acerca da linguagem cinematográfica.

Corroborando o pensamento dos autores, destacamos que a produção de um documentário não só foi importante para que esses alunos adquirissem habilidades técnicas e de relação interpessoal, como também teve como produto um conteúdo audiovisual que futuramente poderá ser utilizado como fonte de pesquisa histórica, uma vez que foram reunidas informações relevantes não só sobre a cidade de Coronel João Sá, como também de Jeremoabo, Pedro Alexandre e Sítio do Quinto (figura 5), localizadas no interior da Bahia, e Carira, que faz parte do estado de Sergipe, ressaltando que o conteúdo hoje está disposto tanto na rede social *Instagram*, como no canal do *Youtube* “Meninas da Pedagogia”.

Figura 4 – Documentário sobre a cidade de Coronel João Sá – BA



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 5 – Documentário sobre Sítio do Quinto -BA e anúncio do Blog



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Outra produção das turmas também produzida em parceria foi a criação de um *blog*, que foi solicitado pela professora da disciplina Literatura Infantil e Juvenil (figura 5). Nesse contexto, também foi trabalhado com vídeos e postagens com contação de histórias infantis e publicadas no *blog*, nesse caso, o *Instagram* foi usado como um veículo de divulgação, proporcionando *hiperlink* para o *blog*, outra interface que combina uma gama de multimídias que também foi explorada pelas turmas.

Partindo para o último perfil, o @meninasdapedagogia, administrado por alunas que atualmente cursam o 8º semestre do curso, evidenciamos que dos três, ele é o que tem um maior tempo de existência, uma vez que sua primeira postagem é datada de agosto de 2018, com o intuito inicial de compartilhar na rede a trajetória de formação da turma, quando nem imaginávamos que o mundo seria acometido por uma pandemia, o que demonstra o protagonismo no uso das redes sociais digitais no curso de Pedagogia da FANEb, já que a referida turma está presente em outras redes além do *Instagram* como: *Youtube*; *Blog* e *Padlet*. Atualmente, as “Meninas da Pedagogia”, além de compartilharem os momentos importantes da sua formação, também usam esse espaço para postar trabalhos produzidos nas disciplinas.

Nesse contexto do ensino remoto, damos destaque para uma série de vídeos intitulada “Gestão Escolar: café e prosa”, produzida com orientação da professora da disciplina Gestão Escolar, que compõe as disciplinas do 7º semestre do curso (figura 6). Nessa série, a turma dividida em grupos, compartilhou textos embasados nos autores trabalhados na disciplina e vídeos em que cada grupo explicava temas referentes à Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa e Gestão Financeira, temática fundamental para o funcionamento das unidades escolares.

Figura 6 — Gestão Administrativa, parte da série “Gestão Escolar: Café e Prosa”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Lacerda, Vital e Lapa (2020), ao pesquisarem sobre o potencial das audiovisualidades na formação crítica do sujeito, salientam que a produção de vídeos, vem se tornando um dos gêneros mais representativos nas práticas comunicativas na *internet*. Os autores enxergam na educação a possibilidade de formação para interagir dentro da cibercultura, pois essas práticas abrem caminhos para a possibilidade de empoderar sujeitos que são capazes de produzir um mundo mais humano. Diante disso, reiteramos que o trabalho com os vídeos realizados pelas turmas, é capaz de despertar a autonomia individual e coletiva e, sobretudo, proporcionar a democratização do conhe-

cimento produzido na academia, de forma que, conectados em rede, diversas pessoas tenham acesso aos vídeos produzidos com orientação dos professores formadores, atestando a credibilidade do conteúdo compartilhado.

Figura 7 – Projeto de estágio “Sala Lúdica”



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nessa última postagem, elas trazem o projeto de intervenção “Sala Lúdica” (figura 7), exemplo do que foi desenvolvido durante a atuação de uma das duplas durante o Estágio Supervisionado em Administração Escolar. Além do *card* de divulgação, elas postaram um vídeo em que a professora da escola mostra e fala um pouco sobre o trabalho realizado pelas estagiárias na determinada escola, contando como era antes e como elas transformaram a sala em um espaço lúdico. Essa ação tem o intuito de registrar os processos formativos realizados pela turma, mas também tem o papel de apresentar para a comunidade as transformações que são ocorridas nas escolas do município por meio da atuação dos alunos, sejam em práticas formativas ou estágios supervisionados.

Diante dos exemplos, acreditamos que o *Instagram* além de ter um potencial de compartilhamento e discussão coletiva, também contribui significativamente para a construção da autonomia discente e docente, uma vez que os alunos que estão hoje em formação inicial serão os professores do

amanhã e, ao desenvolver competências e habilidades para trabalhar e interagir na cibercultura, podem contribuir para a inclusão das TDIC na sala de aula de forma ativa e respeitando o protagonismo discente, não somente com caráter instrumental como é evidente em muitas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir sobre a temática da efetividade do uso do *Instagram* como meio para a produção de atividades no ensino remoto do nível superior, esbarramos em questões atreladas ao uso das TDIC na formação docente e, evidenciamos o fato de estarmos conectados em rede, produzindo, consumindo e interagindo dentro da Cibercultura. Por isso, ao analisar a potencialidade pedagógica dessa rede social, nos atentamos para a presencialidade exercida no meio virtual pelos alunos do curso de Pedagogia e como os espaços – virtual e físico – estão imbricados à medida que o ciberespaço se constitui a partir da nossa produção e nossa vivência enquanto sujeitos que são e estão no mundo.

Dessa forma, ao fazer a análise de algumas das várias postagens que os três perfis disponibilizam na rede, entendemos que o potencial pedagógico do *Instagram* se fundamenta no estímulo à capacidade criativa, à discussão, à exposição e à divulgação de conteúdos que outrora ficariam limitados ao ambiente da sala de aula, sendo expostos somente aos colegas de turma e aos docentes. A produção de vídeos, *cards* e outros conteúdos que alimentam a plataforma, exigem que os alunos planejem roteiros, utilizem ferramentas de edição de vídeos, aprendam a manusear as plataformas, estudem os conteúdos e, principalmente, sintam-se motivados para mostrar às outras pessoas o que tem sido feito no contexto acadêmico.

Portanto, inicialmente buscamos saber qual a contribuição do *Instagram* para o desenvolvimento de atividades significativas, o que, por meio da análise documental, utilizando as capturas de tela das referidas redes, ficou elucidado, pois para que uma atividade se torne significativa, é necessário que os discentes sejam ativos no processo de aprendizagem e tenham autonomia na construção do seu próprio conhecimento, o que pode ser possível a partir da utilização da rede social. Ao decidir por focar a presente pesquisa na descrição das próprias atividades, abre-se margem para uma nova pesquisa relacionada à visão dos estudantes sobre a temática e como isso contribui para sua formação enquanto futuro docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, André Luiz; CHAGAS, Alexandre Meneses; SANTOS, Cynara Maria da Silva. Pedagogias do agora: ensinar e aprender em tempos de *app-learning*. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **Processos formativos e aprendizagens na Cibercultura: experiências com dispositivos móveis**. Aracaju: EdUnit, 2020. p. 184-207.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 08, p. 295-306, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/477>. Acesso em: 7 ago. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO, Verônica Alves dos Santos; PORTO, Cristiane de Magalhães; RALINETO, Raimundo. A ciência na palma da mão: o uso de dispositivos no processo de divulgação científica. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **Processos formativos e aprendizagens na Cibercultura: experiências com dispositivos móveis**. Aracaju: EdUnit, 2020. p. 23-39.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. Usos de aplicativos na educação. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **App-Learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 11-20. Disponível em: <https://docplayer.com.br/171191255-App-learning-experiencias-de-pesquisa-e-formacao.html>. Acesso em: 7 ago. 2021.

FERNANDES, Raquel M. M. Studygram: Interação e compartilhamento de processos de ensino-aprendizagem através do Instagram. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 7., 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: SBIE, 2018. p. 1964-1967. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8200/5879>. Acesso em: 9 ago. 2021.

LACERDA, Andreson; VITAL, Tainá; LAPA, Andrea. O potencial das audiovisualidades na formação crítica do sujeito. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **Processos formativos e aprendizagens na Cibercultura: experiências com dispositivos móveis**. Aracaju: EdUnit, 2020. p. 64-79.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Educ. foco**, v. 25, n.2, p. 317-338, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n.17, p. 8-12, 2001. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.rtf. Acesso em: 4 ago. 2021.

PROENÇA, Ana Raquel da Cruz; LIAO, Tarliz. Celular, Sala de Aula e Produção de Vídeos: MOOC para Formação Audiovisual de Professores. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v.10, n. 1, e923, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/923/515>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Cinthia Luiz da; ALTINO FILHO, Humberto Vinício. Ensino remoto e formação de professores: um estudo com os licenciandos de Pedagogia. **Pensar Acadêmico**, Maranhuaçu, v. 18, n. 5, p. 909-922, 2020. Disponível em: <http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/2438>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SILVA, Virginia Renata Vilar da; BONA, Viviane de. **Tecnologias digitais na formação do pedagogo: uma análise das matrizes curriculares vigentes em um curso de pedagogia**. In: CASTRO, Paula Almeida de. **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1758-1774. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74375>. Acesso em: 6 ago. 2021.

8

Aprendizagens no Cárcere: Aproximações Entre Mulheres Aprisionadas, Funcionárias e Agentes em um Curso Superior

Eunice Maria Nazareth Nonato

 <https://orcid.org/0000-0003-3583-3777>

 Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito Vale do Rio Doce e graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce. Mestre em Educação. Doutora em Ciências Sociais pela Unisinos-RS Estágio doutoral na Universidade de Coimbra (Portugal). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Pesquisa temas ligados à Educação, aprisionamento, vulnerabilidades, violência, juventudes e gênero.

 eunicenazareth@hotmail.com

Bernardo Gomes Barbosa Nogueira

 <https://orcid.org/0000-0002-1756-377X>

 Doutor em Teoria do Direito pela PUC/MG. Professor do Programa de Pós Graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade do Vale do Rio Doce/UNIVALE.

 bernardo.nogueira@univale.br

Edmarcius Carvalho Novaes

 <https://orcid.org/0000-0002-1901-0167>

 Licenciado em Filosofia e Bacharel em Direito. Mestre em Gestão Integrada do Território(UNIVALE) e Doutorando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor e pesquisador na Universidade Vale do Rio Doce.

 edmarcius@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a questão da educação em espaço prisional e apresenta reflexões decorrentes de pesquisa sobre a experiência vivida por mulheres presas e agentes, no Presídio Feminino Madre Pelletier (PFMP), em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Nesse presídio, foi ofertado, entre 2006 e 2009, para mulheres em situação de aprisionamento, funcionários e agentes, o curso em nível superior de Serviço Social sob a responsabilidade e iniciativa do Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA).

Em 2005, o IPA propôs à Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) a realização de parceria para a criação de uma turma de ensino superior para as apenadas do PFMP. Dado o interesse das partes, realizou-se um levantamento preliminar entre as quatrocentas mulheres presas, a fim de se verificar a escolaridade. Os resultados mostraram, naquele momento, a desigualdade de acesso à educação: no presídio, com mais de quatrocentas mulheres presas, vinte e cinco possuíam o ensino médio concluído (conforme o Projeto Político Pedagógico do IPA). Segundo Moura (2019), após mais de 10 anos da experiência compartilhada neste artigo, essa desigualdade se mantém nas prisões brasileiras, em todos os níveis educacionais.

A proposta da universidade era a organização das turmas com um número maior de estudantes e decidiu-se que para garantir a viabilidade da proposta as vagas não completadas pelas apenadas seriam destinadas a agentes prisionais e funcionários (as) da própria SUSEPE.

Reunidas as vinte e cinco mulheres com a Coordenadoria de Extensão Universitária e a Reitoria do Centro Universitário Metodista, com base no levantamento realizado, ofereceu-se às candidatas a oportunidade de optar entre quatro cursos: Administração, Serviço Social, Direito e Pedagogia. As 25 detentas decidiram pelo curso de Serviço Social e, neste caso, a opção delas foi respeitada e determinou o curso a ser feito pelos demais (funcionários/as e agentes).

A turma foi composta por quarenta e duas pessoas, sendo vinte e três presas (duas foram reprovadas no vestibular) e dezenove funcionários (as) da SUSEPE. Funcionários e agentes foram selecionados por não terem o ensino superior e por atenderem aos critérios para comprovação da “carência” nos termos estabelecidos pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e pelo regulamento de bolsas do Centro Universitário. O curso realizado no presídio deu-se na modalidade presencial e regular. As aulas aconteciam à noite,

nas dependências do presídio para onde os docentes da Universidade se deslocavam diariamente e teve duração de quatro anos (2006 a 2009).

A metodologia utilizada foi qualitativa do tipo teórico empírico e constituíram-se como material de análise as entrevistas e os registros feitos em diário no acompanhamento das atividades do curso. Trata-se de um estudo de caso realizado conforme preleciona Ventura:

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (VENTURA, 2007, p. 384)

O objetivo geral do estudo foi compreender como se daria a experiência da oferta de ensino superior no contexto prisional e como objetivos específicos, analisar as condições em que a formação se daria no interior do presídio e ainda refletir sobre a viabilidade do espaço para a formação profissional em nível superior. Além disso, este trabalho se justifica pelo caráter inovador da experiência e pela relevância de se buscar, por meio da educação, desespacializar a prisão como destinada unicamente ao sistema prisional.

2 A PRISÃO PENSADA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DO SUL E DO PENSAMENTO ABISSAL

A experiência relatada neste artigo é lida a partir da epistemologia do sul e do pensamento abissal propostos por Boaventura de Souza Santos (2009). As contribuições do autor colaboram para compreender o contexto do cárcere, locus de uma experiência social que produz um contraponto a verdades estabelecidas utilizadas, muitas vezes, para manter as prisões com a dimensão territorial apenas ligada à segurança, distanciando esses territórios de uma construção algo mais alinhada às próprias aspirações constitucionais; desvalendo-se, portanto, de explorar possibilidades da coexistência da segurança e da educação numa demonstração de relações possíveis. Isso posto, o artigo busca compreender a prisão como espaço para formação em nível superior, a partir da experiência que aproximou, em uma mesma turma, mulheres em situação de aprisionamento, agentes e funcionários.

Nesta experiência, se pode enxergar a própria efetivação daquilo que Giorgio Agamben chamou de profanação, termo utilizado pelo filósofo para indicar acerca da necessidade de conferência de novos usos para questões sacralizadas, não dizer, estigmatizadas. Assim, parte-se da compreensão de que a própria epistemologia do sul, bem como, o território cárcere enquanto espaço de saber, são concreções da profanação, de um lado, do sistema mundo que concebe o saber de maneira unívoca, de outro, do espaço do cárcere que neste estudo é ressignificado:

A profanação implica (...) uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso (...) desativa os dispositivos de poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado. (AGAMBEN, 2007, p. 68)

A realidade estudada se enquadra na lógica da epistemologia do sul, aqui, apontada pela desumanidade com a qual as mulheres privadas da liberdade convivem diariamente (BRASIL, 2017; SOUZA, NONATO, FONSECA, 2020). Assim, o campo empírico a que esse estudo se dedica parece apropriado para compreender as relações sociais com uma expressiva importância tanto para desacreditar e negligenciar direitos, quanto para produzir contribuições significativas para que o cárcere se constitua como um espaço destinado a segurança e se reconfigure como, também, possibilidade educativa.

Neste mesmo rumo, acerca da noção de espaço, importante a consideração de Yi-Fu Tuan quando ensina acerca da relação espaço-lugar, aquele se apresentando como um lugar aberto e de liberdade, dando ares de ação, ao mesmo tempo em que traz o medo e a vulnerabilidade; este se mostra como um ponto algo mais protegido, fechado, culturalmente tocado; contudo, importa-nos aqui as flutuações que ambos os termos trazem e, por isso mesmo, importam na direção de um olhar profanado/descolonizado do espaço-lugar cárcere:

O espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço permanece aberro; sugere futuro e convida à ação. Do lado negativo, espaço e liberdade são uma ameaça (...) O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização (...) é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado (...) O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparando com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refú-

gio e aventura, dependência e liberdade. No espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar, e na solidão de um lugar protegido, a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva. (TUAN, 2013, p.72)

A epistemologia do sul e o pensamento abissal se manifestam no campo empírico por meio das práticas e dos atores envolvidos no projeto desenvolvido pelo IPA e são apropriados para compreendê-lo por permitir entender que diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. Tais diferenças sociais e epistemológicas, muitas vezes, dão origem às tensões presentes na experiência social e serão aqui refletidas. Neste sentido, a epistemologia do Sul faz parte dos contributos teóricos do pensamento de Santos (2009), cuja matriz passa pela explicitação da epistemologia do sul e da linha abissal que se apresenta na constituição das cidades e que determinam os incluídos e os excluídos; os cidadãos e os não cidadãos; o que é considerado legal e ilegal; enfim, os “do lado de cá” e os “do lado de lá” dessa linha.

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2007, p. 1)

Compreender a epistemologia do sul, como proposta por Santos (2009), exige entender que as experiências sociais produzem e reproduzem conhecimento e que esse movimento pressupõe uma ou mais epistemologias, as quais emergem das relações sociais que podem ser consideradas fontes epistemológicas por excelência.

Nessa perspectiva, epistemologia, portanto, seria toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. Segundo Santos, “como umas e outras não existem a não ser no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (2009, p. 9).

Por essa razão, consideramos que as práticas e as relações sociais ocorridas no contexto do cárcere são importantes fontes epistemológicas. Santos considera, ainda, que, as relações sociais são “culturais (intracultural e

intercultural) e políticas (representam a distribuição do poder que se dá de forma desigual), qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferenças culturais quanto em termos de diferenças políticas” (2009, p. 10). Portanto, as experiências sociais, constituídas por vários conhecimentos, são consideradas a partir de critérios próprios de validade e são construídas pelas experiências territoriais dos sujeitos envolvidos.

Considera-se que a epistemologia dominante é uma epistemologia contextual assentada na diferença cultural e política. A pretensão de universalidade que ignora as diferenças, afirma Santos (2009), configura-se como resultante de “uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos” (SANTOS, 2009, p. 10).

A dupla dominação cultural e política ocorre na sociedade de tal forma que descredibiliza e até suprime práticas sociais de conhecimentos contrários ao pensamento colonizador. Como, por exemplo, a ideia de que as prisões não sejam territórios próprios também da educação. Recorrendo a Santos (2009), pode-se afirmar essa prática como epistemicídio, ou seja, conhecimentos focados no interesse social são substituídos por conhecimentos estranhos e ditos universais.

O ouvido é o ponto final e inicial da pesquisa. “O início, o fim e o meio”, diria o místico Raul Seixas – que por ser considerado como tal, não poderia comparecer entre os corifeus da construção do conhecimento. A razão, encenada pela saída da caverna de Platão, nunca mais cessou de criar margens que não devem ser exploradas pelo alto comissário do saber. Assim, restam estabelecidas, linguagem, método, prazos e esferas de pesquisa, e aí, talvez, o papel real da pesquisa não seja alcançado, o qual, acreditamos, ser o da própria invenção: pesquisar o impesquisável, explorar o que ainda não foi tocado e, sobretudo, deixar falar um idioma ainda não traduzido. Escutar. De uma maneira menos violenta, talvez buscar deixar vir, das ruas, do gueto, da favela, do escuro, da mulher, do gay, do bárbaro, de todo aquele que vem e que, por causas explicadas cientificamente, costumeiramente não têm vez nesse diálogo. Quase sempre sem cor, sem dor, sem cheiro, insípido e excludente como a injeção letal usada na pena de morte. (NOGUEIRA *et. al.*, 2016, p. 41)

O projeto colonizador procura homogeneizar o mundo, adotando práticas únicas para todo um sistema social. Para tentar resgatar experiências sociais

vituperadas, Santos propõe a epistemologia do sul que se vale do sentido metafórico para traduzir uma proposta de emergência de experiências culturais e políticas que sobreviveram à dominação colonial e reinventam espaços homogeneizantes como o da prisão.

Aderir à epistemologia do sul pressupõe, segundo Santos (2009), aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Tais orientações possibilitam validar conhecimentos e pessoas que existem e emergem do sul, até então, considerados inválidos, perigosos e inexistentes. Ao mesmo tempo, considerar que a epistemologia, exclusiva à ciência e a determinados grupos, validando seus conhecimentos e saberes, é em si contraditória. Tal contradição permite variações e possibilidades para construção de alternativas epistemológicas contra-hegemônicas e anticolonialistas.

Para Santos (2009), a epistemologia ocidental se alicerçou na base das necessidades de dominação colonial e se apoia em um pensamento abissal no qual linhas abissais dividem as experiências, os conhecimentos, os saberes, os direitos e os atores sociais entre invisíveis e visíveis. Os visíveis representam os do “lado de cá da linha abissal” que são os úteis, válidos e aceitos como incluídos; e os invisíveis identificados como os do “lado de lá da linha abissal” que são os inúteis, os perigosos, os esquecidos:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: O universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 23).

A linha abissal constitui, assim, um divisor de águas entre a sociedade civil e a sociedade incivil, além de consistir num sistema de distinções visíveis e invisíveis que se sustentam e são validados pelo aparato do direito moderno e pelo aparato epistemológico.

O aparato do direito moderno – prescrições, regras, laudos periciais, referendos, pareceres, leis, decretos, normas etc. – determina e “é determinado por aquilo que conta como legal e ilegal” (SANTOS, 2009, p. 26). Instituído, desse modo, somente “duas únicas formas relevantes de existência perante a lei” (SANTOS, 2009, p. 26): a dualidade do legal e do ilegal.

Portanto, a prisão pode ser considerada abissal na medida em que não se admite a possibilidade de outras experiências sociais em seu contexto, limitando-se a reprodução da criminalidade em um movimento evidente de exclusão social e não de reinserção social, como deveria ser.

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial e excludente na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2009, p. 30-31).

As condições das prisões brasileiras e de vida das pessoas presas no interior das instituições, bem como a negação do direito à educação e os cerceamentos da prisão que, muitas vezes, negam a humanidade e alcançam as salas de aula, têm sido expostas e denunciadas em diferentes estudos como os de Carreira (2009), Ireland e Lucena (2013), Onofre e Julião (2013) e Julião (2016).

Reafirma-se, assim, a desconsideração social que se tem em relação a determinadas pessoas, grupos sociais ou ainda determinados conhecimentos, traduz a legitimação social de práticas abissais, culturalmente reconhecidas, capazes de promover grupos incluídos e excluídos, humanidades e sub-humanidades. No entanto, a radicalidade abissal se confronta com experiências pessoais e sociais que resistem a tais práticas, conforme foi possível vivenciar no PFMP. E no mesmo sentido, bell hooks aponta a necessidade de um zelo pedagógico a partir do território vivido pelo discente, seu corpo, sua condição social, sua memória, ao fim, o *ethos* que o distingue e, portanto, o constitui no mundo:

Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-o a outros (...) se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história, E alguns deles vêm de uma história que, se for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos do saber. (HOOKS, 2017, p. 186-187)

A prisão é histórica e notadamente marcada pela repressão e deseducação social dos presos, nos instigando a interrogar o próprio sentido da Lei

de Execução Penal – LEP (BRASIL, 1984). Nos perguntamos se há algum sentido na suposta ideia de ressocialização expressa nessa lei com a prática imposta por ela própria de restringir a pena a privação de liberdade. É possível ressocializar sem que o preso tenha qualquer tipo de convivência social? Não seria a prisão espaço educativo fértil para que a LEP tivesse algum significado prático? Onofre (2016) interroga sobre essa função educativa da prisão e aponta três eixos possíveis para concretude da educação em instituição prisional:

As reflexões sobre a prisão como instituição que permite a promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade caminham por três eixos: transversalidade no sistema prisional, nas práticas sociais e nas ações educativas que ali ocorrem (ONOFRE, 2016, p. 44).

Nesse sentido, a autora aponta que a transversalidade permitiria a quebra de fronteira da prisão com o mundo e as práticas sociais permitiriam interações entre indivíduos de modo que criem novas identidades, modos de ser, pensar e agir. Assim, as práticas sociais, dentro de uma instituição destinada a privação de liberdade, podem “(...) tanto enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes” (ONOFRE, 2016, p. 47). E, por fim, as ações educativas nas prisões, além de ser uma garantida de direito humano, podem representar a possibilidade para a pessoa ser mais do que uma pessoa condenada; a educação seria “uma intervenção positiva” (ONOFRE, 2016, p. 51) na realidade que na maioria das vezes se limita ao cerceamento.

É evidente que ao pensar a educação em espaços prisionais, não se tem a intenção de atribuir à educação a função redentora, mas em reconhecer a sua importância para instaurar mecanismos balizadores no campo de força existente entre a emancipação social (que aponta para a integração social) e a reguladora (que aponta para processos excludentes).

A perspectiva da educação nas prisões, ainda longe de ser consolidada, parece fazer parte da agenda da crescente presença de militantes dos Direitos Humanos, situados em nível local e nacional, que cobram dos Poderes Públicos a consolidação do Estado Democrático de Direito, tornando a construção de uma política pública de segurança nacional uma emergência.

A experiência objeto deste estudo possibilitou perceber que as mulheres presas tinham consciência de que a prisão tem sido o reduto dos pobres, sentem o peso disso e fazem certos relatos entre lágrimas. Elas se preocu-

pam com a grande probabilidade de os filhos virem a entrar no mundo da criminalidade e afirmam que se alguma coisa fosse feita, muitas mulheres não voltariam a reincidir no crime, como nos mostra o seguinte fragmento:

É assim professora, aquilo ali não recupera ninguém (choro). É um verdadeiro depósito humano. Há o ódio, a ganância... Vi o quanto o ser é esquecido. É só o ter, ter. E é por causa disso que muitos estão lá... Quando eu tava presa, eu fiz um levantamento e vi que há toda uma rede... O que é a SUSEPE? Uma estrutura enorme, cheia de cargos de confiança. A criminalidade não pode acabar, professora. Há muito interesse em jogo, então a coisa vai ficando cada vez mais complicada (choro compulsivo). Vi que quando a mulher vai presa, o marido já tá preso, e daqui a pouco o filho que ficou sozinho rouba uma bolachinha e depois tá roubando outra coisa e vai parar na cadeia também. Então, quanto menos a presa se locomover, melhor para eles. A gente fica lá esquecida... e nada muda. (Edite)

O relato de Edite (nome fictício para preservação dos participantes, conforme aprovação em Comitê de Ética), mostra como a prisão tem segregado parte da população excluída socialmente e, de forma rara, consegue exercer função educativa ou ressocializadora. Para Wacquant (2001, p. 7), “a penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo”.

Esse modelo de organização do Estado penal acentua as desigualdades sociais e de certa forma aprisiona duplamente os (as) apenados (as): com a prisão do corpo e a prisão da miséria humana. Esta é ainda mais cruel que aquela, porque se consolida com a privação de direitos que, no Estado de direito, a todos são assegurados. Enquanto a prisão do corpo pode ser temporária, a prisão social da miséria cria, muitas vezes, prisões geracionais e prisões que se perpetuam mesmo após o cumprimento da pena de privação da liberdade. Posto que as pessoas retomaram a situação de vida, anterior a prisão, marcada pela pobreza que é administrada, segundo Kilduff (2010, p. 241), pelo “acirramento das funções penais, repressivas e punitivas como forma de gestão da miséria, sendo os trabalhadores precarizados e/ou desempregados o alvo principal dessa política altamente letal”.

Essa realidade pode ser compreendida a partir das denúncias de Wacquant (2001):

Isto é dizer que a alternativa entre o tratamento social da miséria e de seus correlatos – ancorado numa visão de longo prazo guiada pelos valores de justiça social e de solidariedade - e seu tratamento penal - que visa as parcelas mais refratárias do subproletariado e se concentra no curto prazo dos ciclos eleitorais (...) coloca-se em termos particularmente cruciais nos países recentemente industrializados da América do Sul, tais como o Brasil e seus principais vizinhos, Argentina, Chile, Paraguai e Peru (p. 8).

Também, a situação de agentes e funcionários (as) deve ser considerada, uma vez que de modo muito semelhante compõem o campo da desproteção social marcado pela baixa remuneração, além da desqualificação escolar. Embora em situação muito menos degradante que as mulheres aprisionadas, os profissionais acampam também por exercer um trabalho perigoso e estressante. Sem contar que são, muitas vezes, condicionados a uma ideia de dominação totalitária e autoritária, socialmente construída, que trabalha com a noção de que a prisão precisa ser degradante e desumana para que com o sofrimento a pessoa não venha a cometer novos crimes. Isso acaba por consolidar outros pensamentos, como: “bandido é bandido”, “nada vai mudar”. Assim, de acordo com Nunes, os profissionais que atuam no contexto prisional exercem a atividade laboral “com fortes vínculos ideológicos e pautada na forma como os grupos políticos que controlam o Estado entendem que conflitos devam ser tratados” (2014, p. 132).

Portanto, o estabelecimento da relação entre pobreza e Estado Penal; a utilização do sistema carcerário na manutenção da escalada da miséria e dos distúrbios urbanos; a prisão como segregadora de parte da população excluída; o modelo de organização do Estado Penal que acentua as desigualdades sociais; e a ideia de dominação totalitária que promove a imutabilidade da pessoa, parecem confirmar a posição de Goffman com relação à inoperância do sistema prisional, considerado por ele “como uma espécie de ‘mar morto’” (2005, p. 66, *aspas do original*) tanto para as pessoas presas, quanto para muitos dos profissionais que nele atuam.

Atender à crescente população prisional é um desafio da educação. Se por um lado ela é um direito constitucionalmente garantido a “todos”, por outro é preocupante a análise dos dados apontados pelo Departamento Penitenciário Nacional - Ministério da Justiça e Segurança Pública (2016), segundo o qual 51% dos presos possuem ensino fundamental incompleto e 09% Ensino Médio completo. Assim, a demanda existente de formação escolar alcança tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior.

Dessa forma, acompanhamos o pensamento de Onofre:

Pensar o sistema penitenciário e a instituição prisão em diálogo com outros sistemas e espaços nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar (ONOFRE, 2016, p. 44).

Para refletir sobre esse paradoxo, tomamos como ponto de partida o pensamento de Brandão (2007, p. 7) quando afirma que “ninguém escapa da educação”. Todas as pessoas, na relação com o mundo, de modo voluntário ou não, estabelecem processos de aprendizagem e de ensino. Portanto, ensinam e aprendem. Trocam conhecimentos, experiências, compartilham dúvidas e constroem novos saberes e novas práticas sociais. A esse processo denominamos educação. Brandão afirma ainda que:

em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007 p. 7)

No decorrer da história, o conceito de educação tem mantido a ideia de preservação da cultura, de construção e perpetuação de saberes. Assim, a educação, ou as várias “educações”, assume destaque na vida social e encarrega-se, eticamente, de fazer parte da vida das pessoas, proporcionando a elas possibilidades de viver e conviver melhor na sociedade.

O caráter social da prática educativa ganha relevo, o que leva à sociologia da educação, com maior ou menor variação, a apontar a educação como Rodrigues sintetiza:

A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades (RODRIGUES, 2008, p. 9).

As contribuições freireanas (FREIRE, 1999, 2003) levam-nos a assumir que a educação no cárcere pode-se constituir como uma experiência humanizadora, reflexiva e transformadora na qual os sujeitos envolvidos (mulheres apenadas, funcionários (as), agentes penitenciários, direção, professores e

professoras, pesquisadora) compartilham saberes, se colocam mutuamente como responsáveis pela corresponsabilidade no processo educativo.

Louro (2004), ao discutir a escolarização dos corpos e das mentes, afirma que: “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (2004, p. 61). Esse pensamento expressa nossa compreensão sobre como se dá o processo educativo que ocorre dentro da escola ou fora dela. O aspecto relacional e construtivo dos saberes e das práticas socioculturais integram nossa compreensão sobre a educação e compõem de forma indissociável os processos educativos.

As poucas experiências de educação prisional em nível superior no cárcere traduzem, de certo modo, um cenário ignorado pelos sistemas de aprisionamento e de educação. A baixa escolaridade das pessoas presas, registrada em sucessivos relatórios anuais do Departamento penitenciário desde 2004 remete supostamente a um raciocínio simplista sustentado pela ausência de demanda em condições de acesso a esse nível de ensino, considerando-se a premência pela educação básica conforme dados recentes relativos à escolaridade (MOURA, 2019).

A pouca oferta da educação superior no cárcere evidencia como ela é vista, a partir de valores e concepções de uma sociedade excludente. Por essa razão, não nos é possível dissociar a possibilidade do ensino superior das discussões em torno da educação prisional.

Ao pensarmos a prisão como um espaço educacional, é necessário compreendê-la como um espaço que pode ser compartilhado com profissionais, garantindo tanto a possibilidade de educação continuada quanto a possibilidade de formação coletiva em torno de pessoas que, embora em condições diferentes, comungam das mesmas demandas por formação. Todas as práticas penais e educacionais são também práticas sociais que, sendo valorizadas no contexto da prisão, podem possibilitar novas oportunidades de integração social. Dessa forma, cabe-nos instigar possibilidades e provocar novos avanços em torno das discussões sobre a educação em contexto prisional. Cabe-nos sobretudo pensar a educação nas prisões levando em consideração as desigualdades sociais, que inquietem e aguçam nosso olhar.

É preciso ainda ter como ponto de partida a subversão que a educação no contexto do cárcere poderá causar na vida, trajetória, nas formas das mulheres apenas serem reconhecidas socialmente. E também para os profissionais poderá possibilitar uma maior compreensão de suas funções como

polo importante das relações que se estabelecem no interior das prisões. No entanto, pensar a educação nesses termos implica adotar uma postura que considere não só levar processos educativos ao cárcere, mas ter uma postura política sobre o tipo de educação que será levada para lá, além de como fazer para que tais processos educativos possam refletir os interesses e as experiências das pessoas que integram o sistema prisional.

3 APRENDIZAGENS NA EXPERIÊNCIA COLETIVA DO ENSINO SUPERIOR

As aprendizagens vivenciadas pelas mulheres presas, pelos (as) agentes e funcionários da prisão, objeto de discussão nesta seção, foram captadas por meio de entrevistas realizadas com 23 detentas (todas as matriculadas) e 5 profissionais ligados a SUSEPE (1 agente e 4 funcionárias) que se dispuseram a participar do estudo).

Dois dos muitos relatos podem introduzir este tópico, pois dimensionam de certo modo a experiência de se vivenciar o ensino superior dentro do PFMP.

Quando o curso começou, pensei que a Universidade ia tomar conta do Presídio... e aí tudo aqui ia ser diferente. (Andressa)

Esse povo tem que saber que aqui não é escola, aqui não é universidade, aqui é cadeia, melhor que o IPA vá cuidar de seus alunos prá lá. (Marcilene)

Andressa (presa) e Marcilene (funcionária) apresentam duas visões diferentes sobre a chegada da universidade naquele espaço: na fala de Andressa, depreende-se esperança; na de Marcilene, receio e uma indicação de que a universidade não era ali bem-vinda.

A inserção no campo de pesquisa possibilitou acompanhar o esforço, tanto do IPA, quanto da penitenciária, para que o curso de ensino superior que ali se instalava tivesse condições próximas do *campus* da Universidade. Assim, a sala onde ocorriam as aulas foi equipada com mesas, cadeiras, carteiras iguais às do *campus* universitário central e a biblioteca do presídio recebeu novos títulos, conforme exigido pelo Projeto Pedagógico do IPA.

Embora o contrato para a realização do projeto tivesse sido devidamente elaborado e assinado pelos representantes institucionais, a operacionalização dele não foi nada fácil. No âmbito interno, os (as) agentes e os funcio-

nários (as) eram capazes de complicar e inviabilizar os processos e, muitas vezes, o faziam. Estudo realizado por Oliveira confirma que:

Nessa perspectiva, devem ser destacados aqui os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a respeito das dificuldades que enfrentam durante a realização de procedimentos de segurança no trajeto até a cela de aula. Conforme os depoimentos de alguns presos, os agentes de segurança penitenciária tendem a dificultar o seu acesso às atividades de educação, contrariamente ao discurso oficial expresso nos documentos e normativas que tratam da educação nas prisões (OLIVEIRA, 2013, p. 962).

Diante dessa situação, foi necessário ter uma pessoa que assumisse a função mediadora entre universidade e presídio, porta-voz do IPA, que resolvesse ou tentasse resolver em nível micro os problemas que apareciam no cotidiano e que se fossem levados para serem resolvidos no âmbito da gestão universitária e prisional, estariam sujeitos a processos burocráticos e, provavelmente, quando resolvidos, a situação poderia ter se agravado muito mais.

Certo é que a relação da educação com o contexto prisional é uma relação difícil e fica condicionada até a quem está trabalhando na guarda naquele dia. Se fosse um simpatizante do projeto, a equipe do IPA era bem recebida e as mulheres eram chamadas com voz audível para que se deslocassem das galerias para a sala de aula. Se, ao contrário, os (as) funcionários (as) do dia não aceitassem bem a ideia de a universidade realizar o projeto naquele espaço, o trabalho, muitas vezes, era inviabilizado porque demoravam a abrir os portões e as galerias; chamavam as mulheres apenas com voz baixa, para que não ouvissem ou nem iam buscá-las no horário para participarem das aulas.

A efervescência das relações sociais que se davam no interior do PFMP, durante a realização desta pesquisa, mostra que tais relações foram profundamente marcadas por formas diversas de lutas e resistências como nos relatam as alunas:

Professora, tinha dia que a gente ficava lá... arrumada para ir para aula. Os agentes não apareciam lá pra buscar não, mas a agente sempre esperava arrumada. Às vezes os professores não iniciavam a aula até eles irem lá buscar. (Edite)

Eu sempre gostei de estudar. Fui boa aluna. Tinha dia que eu pedia um banquinho para sentar e fazer os trabalhos, e eles por implicância mesmo não davam. Às vezes eu chorava até que alguns ficavam com dó de mim e me davam. (Rosa)

Dentre tantas, a mais tensa situação vivida era o fato de as mulheres privadas de liberdade e os agentes e funcionários da SUSEPE conviverem cotidianamente em uma mesma sala de aula. Há, sem dúvida, nessa convivência, um estranhamento lógico, pois, em um dado horário, o agente é aquele que efetiva a segurança, tem o poder da chave, e, em outro, era o colega de turma.

Na análise dessa experiência educativa, constatamos por meio das observações realizadas e entrevistas que houve uma reconfiguração das relações entre funcionários (as), agentes e apenas aquelas que fizeram parte do projeto e que estudavam juntos.

Registros do diário de campo, feitos durante as observações *in loco* apontam que as relações entre os (as) próprios (as) agentes e funcionários (as) que estudam e aqueles que não estudavam se tornaram muito complicadas. Foram estabelecidos dois grupos marcados por certo mal-estar. As justificativas para esse mal-estar apontadas por eles iam desde “ciúme” e “inveja” a “sentimento de inferioridade” ou de inconformidade por alguns colegas se colocarem próximos de “bandidos”.

Havia, de certo modo, novas relações entre eles marcadas pela inserção no ensino superior e pelos conhecimentos que eram adquiridos no curso de serviço social (bastante reflexivo e questionador da questão social) que foram definidores de um novo perfil profissional, muito mais respeitoso e consciente da função que exerciam.

Assim, vimos que, embora houvesse o estigma em relação às mulheres presas e a explícita sanção social contra elas (manifestadas pelas poucas visitas que recebem e pelas condições de indignidade humana em que vivem), existia uma minoria de funcionários (as) que torna um pouco mais respeitoso aquele espaço.

Ao mesmo tempo em que funcionários (as) e agentes que não conviviam com as presas mantiveram o preconceito inicial e a rejeição em relação às apenas, eles (as) começam também a realizar comparações com outras formas de relações existentes entre eles (as) e, por vezes, se incomodaram ainda mais, pois se depararam com a realidade de alguns que tinham menor escolarização que as detentas.

Contudo, os agentes e funcionários (as) que conviviam diariamente na sala de aula com as mulheres privadas de liberdade passaram a respeitá-las e foram responsáveis pela motivação, pelo empréstimo de livros, pela parceria na produção de artigo científico e tantas outras relações positivas que não considerariamos “uma amizade”, mas definiríamos com as palavras da Ana Paula:

Lá não tinha agente, funcionário, senhor, senhora, éramos todos ‘colegas’ e o que eu aprendi com esse curso do IPA é que é possível conviver com o outro, mesmo que ele seja diferente de mim, desde que eu respeite e seja respeitada. (Ana Paula)

Esse tipo de mudança é objeto de comparação de Clarisse, funcionária, que ao refletir sobre a sua presença, em sala de aula, junto às mulheres presas, relembra seu modo de pensar e seu processo formativo:

Porque no meu ideário, eu tinha claro que bandido é bandido e não vai mudar nunca, porque é assim que a sociedade pensa e porque é assim que o próprio curso que fiz quando fui aprovada no concurso, a gente tinha aula de direito, até de sociologia, a gente aprendia que tem que ser assim. (Clarisse)

Durante a realização desta pesquisa, tornou-se muito interessante acompanhar as aulas ministradas na penitenciária. Começamos a ouvir as conversas durante os intervalos de aula e a verificar como a convivência entre agentes, funcionários e presas se constituíam em valiosas aprendizagens:

Eu vi que tinha agentes que te valorizavam... (Ana Paula)

A princípio houve aquela hostilidade. Têm agentes que querendo uma promoção..., tavam a fim de arrebentar agente, outros não, eles chegavam e conversavam: tô confiando em ti, não pisa na bola. (Edite)

Na sala de aula, não tinha agentes, funcionários, tinha colegas (Lúcia)

Essas aprendizagens marcadas pelas relações com o outro eram geradoras de confiança e de novas relações. Durante algumas conversas, registradas em diário de campo, as presas declaravam compreender a função dos agentes e que, embora tivesse sido difícil nos primeiros dias, superaram as diferenças, os medos e enfrentaram juntos o desafio de conseguirem realizar um curso superior no espaço inimaginável como o presídio.

Entretanto havia tensões que marcavam o acesso de agentes e funcionários à sala de aula:

Professora a pressão é muito grande. Algumas vezes somos impedidas de entrar na sala de aula sob a alegação de que estamos a correr risco de vida. Essa fala ameaçadora constante, as buscas que são feitas repentinamente, o medo que nos é imposto é tremendo. Há muita inveja, um desejo grande de que não convivamos. Só não desisti por considerar que se acontecer alguma coisa comigo, quem sairá perdendo são elas e

porque não percebo nas colegas que são presas nenhuma intenção de nos fazer qualquer mal. (Claudia)

Não obstante a essa fala, os (as) agentes penitenciários (as) sentaram-se durante as aulas de um lado e as presas de outro, revelando talvez a ocultação do confronto existente. Contudo, no decorrer das aulas, havia muitos momentos de desabafos, momentos em que os agentes assumiam a posição de conselheiros, acalentando e consolando “as companheiras”. Assim, a “professora conseguia transformar a fala de ambos os lados em instrumento didático-pedagógico e procurava aprofundar o conteúdo estudado e avançar na teorização (Diário de campo)

O medo, parece ter sido amenizado pela convivência, o que possibilitou aos agentes e funcionários (as) acompanharem as mudanças ocorridas tanto nas presas ainda reclusas, quanto naquelas que, tendo ido para o regime semiaberto, estudavam no *campus* central, trabalhavam e conseguiram mudar a vida “da água para o vinho” (Elena- funcionária).

Pesquisadora: Você fala de mitos, de lendas que existem em relação ao ambiente e às presas. Como isso foi desmistificado, como isso foi vencido, como vocês conseguiram superar isso? E quais eram esses mitos?
Elena: Eu vou relatar uma experiência minha, pessoal, foi um dia que a professora Monica até solicitou que fizéssemos um grupo, na cadeira de atelier, porque a gente trabalha muito em grupo, aí uma detenta que é minha colega até hoje que sempre eu ouvia falar coisa dela, que ela era muito perigosa e tal, né? Ela veio para o meu grupo. Aí eu fiquei com muito medo, ela sentou ao meu lado, até é uma bobagem da minha cabeça, justamente por estar naquele local, tinha caneta e ela pegou a caneta, e eu imaginei que ela ia pegar aquela caneta e grudar em mim (risos). Mas aí eu tinha uma bala, ela disse seu nome é Helô não é? Eu disse é. Ela disse tu me dá essa bala, eu disse claro, dou até mais, tenho aqui na pasta, e ali começou a nossa... não vou dizer amizade, mas companheirismo. Hoje nós já temos um pouco mais de intimidade, ela colocou um apelido em mim, eu aceitei o apelido dela, agora na festinha, dia 19 de dezembro, que nós tivemos, surgiu assim, a gente tava tirando foto e ela disse, mas ninguém está tirando foto comigo, que preconceito é esse? Eu disse: que preconceito? Nunca tive preconceito contigo, vamos lá tirar a foto, tiramos a foto, depois outras colegas vieram para tirar a foto.

Pesquisadora: Que fatores você atribui a essa mudança, essa superação dessas lendas e medos?

Elena: Acho que é o fator querer mudar, e a própria aproximação e o olhar, o olhar que muda... porque quando você ouve falar em preso, imediatamente a sociedade já fala, eu escuto até hoje, outro dia mesmo estava conversando com uma pessoa que eu conheci que eu estudava dentro de uma penitenciária, ela disse, mas você estuda o que lá? Está aprendendo o que lá? A roubar, a matar? Eu disse não, muito pelo contrário, eu aprendo muito com meus colegas de aula, meus mestres e até com as presas eu aprendo, e aprendo e muito, tudo é uma vivência nova, e a gente procura resgatar o que tem de melhor, e procura fazer um ambiente agradável, as próprias detentas mudaram bastante.

Foi possível, também, perceber que havia um preconceito em relação aos agentes e aos funcionários que aceitavam a condição de colega das presas:

No princípio a gente sofreu muito preconceito, pra mim, nunca vi problema. (Jane, funcionária do Presídio Feminino)

Além disso, percebemos preconceitos dos agentes e funcionários em relação às mulheres presas. Contudo, nas entrevistas, eles não se reconheciam vivendo um conflito, um enfrentamento com seu próprio preconceito, ou seja, reconheciam que havia preconceito do colega, mas não o seu próprio:

Tem muito preconceito ainda nos colegas de curso, mas sempre procuro lembrar a todos que ninguém está livre de errar e vim parar aqui dentro. Então, esta experiência, ela é realmente, vem para testar nossas capacidades. Posso falar de mim, e estou vivendo estas duas facetas da vida. (Thomaz)

Nas entrevistas realizadas, as alunas apenas, por diversas vezes, se referiram a Thomaz (agente penitenciário que atuava no Presídio há muitos anos) como a “parte boa dos agentes”, humano e amigo; por quem tinham profundo respeito, fato que pudemos comprovar tanto durante os anos de observação, quanto durante a entrevista realizada com ele. A cada encontro, sempre o víamos realizando seu trabalho, mas com profundo respeito pelas pessoas. Na entrevista, ele demonstra compreensão da inadequação da estrutura penitenciária para acolhimento e ressocialização da mulher apenada:

No decorrer deste trabalho, procuramos mostrar como as mulheres, os (as) funcionários (as) e os (as) agentes conseguiram constituírem-se como colegas e como profissionais do Serviço Social.

Portanto, foi possível, identificar que a convivência entre as presas, agentes e funcionários/as se constituiu como uma aprendizagem transformadora das mentalidades e das práticas sociais. Além disso, a experiência analisada mostrou que é possível o presídio ser menos segregador e coexistir com outro sistema como o da educação.

Assim, conclui-se que a prisão pode assimilar novo conceito: lugar de (re) construção pessoal e de passagem para novas oportunidades na sociedade. Esse “lugar”, entendido aqui metaforicamente, representaria um “ponto”, início de uma nova reta, nova trajetória, que para a maioria das pessoas aprisionadas foi inviabilizada pelos processos sociais que antecederam a prisão. A linha abissal estabelecida entre os que se encontram do lado de lá ganharia, assim, um significado de recomeço, de potencialização do lugar, do tempo das pessoas privadas da liberdade de ir e vir. A prisão passaria a ser um lugar para novas formas de liberdade, especialmente, aquelas ligadas a sólidos processos de construção de conhecimentos.

Consideramos, também, que a desespecialização da prisão, enquanto espaço concebido para aprisionar, tenha sido importante fator de aproximação entre os (as) estudantes integrantes do Projeto em análise. Ter uma movimentação universitária dentro do presídio se apresentou como possibilidade de aproximação, formação e aprendizagens marcada por relações de alteridade, brechas possíveis em um sistema totalmente fechado.

Assim, apontamos o presídio como um espaço importante para desenvolvimento dos diversos níveis de educação, especialmente, o nível superior, o que pode vir a representar um ponto de partida importante para sinuosidade da linha abissal.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 7.210/84**. Lei de execução penal (LEP). Brasília: Senado Federal, 1984.
- BRASIL. **Relatório de Gestão** – Supervisão do Departamento de Monitoramento e Fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas – DMF. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/10/23902dd211995b2bcba8d4c3864c82e2.pdf>. Acesso em: 14 ago. de 2020.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA. **Projeto Presídio Feminino Madre Pelletier**. Documentos Extensão Universitária. Porto Alegre: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisão e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KILDUFF, Fernanda. **O controle da pobreza operado através do sistema penal**. Rev. Katálysis. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 240-249, jul./dez., 2010. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURA, M. V. (org.). **Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2019.

NOGUEIRA, Bernardo Gomes Barbosa; LEÃO, Clévio Lustoza dos Santos; SILVA, Taia-ra; SOUZA, Diana Gonçalves; VENTURA, Nathalia. **Onde o direito não toca: para uma pesquisa trans**. Revista Iniciação científica INCNP. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2016. Disponível em: <https://revistas.newtonpaiva.br/inc/wp-content/uploads/2020/06/REVISTA-DE-INC-N.16.pdf>. Acesso em 28/08/2021.

NUNES, Samira Bueno. **Bandido bom é bandido morto: a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões de atuação violentos da polícia militar paulista**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedes**. Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan.-abr., 2016. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução e Capítulo I: Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. CES. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n.79, nov. 2007.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2020, vol. 28, n.108, p. 811-832.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

9

O Papel das Fundações de Apoio à Pesquisa no Fomento à Pesquisa no Desenvolvimento de Políticas Sociais nos Estados de Maranhão, Piauí e Ceará (2014-2016)

Kathleen Pimentel dos Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-6539-6056>

 Discente de Serviço Social / Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe / Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS)

 pimentelk18@hotmail.com

Vera Núbia Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-9040-7140>

 Assistente social / Docente efetiva da Universidade Federal de Sergipe/ Departamento de Serviço Social e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social / Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS)

 veranubia.sso@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, apesar de seu histórico tardio na implantação do ensino superior e na aproximação com a ciência, vinha apresentando no início do século XXI, considerando os investimentos reais, progresso na área de Ciência, Tecnologia e Inovação. Dados extraídos da Auditoria Cidadã da Dívida¹ indicam que o orçamento público executado no período de 2011 até 2020 esteve em declínio, ainda que houvesse aumento no orçamento: em 2011, por exemplo, com um orçamento executado no valor total de 1,571 trilhão de reais, observa-se que para Ciência e Tecnologia e para a Educação, duas fontes de recursos diretamente vinculadas ao desenvolvimento de pesquisas no país, o percentual foi de 0,32% e 2,99% do orçamento, respectivamente; no ano de 2020, a Ciência e Tecnologia teve parte em 0,1758% e a Educação em 2,49% do orçamento federal executado, que chegou a o valor total de 3,535 trilhões de reais.

Parte desses valores incidem nas pastas de Educação e de Ciência e Tecnologia e são voltados, dentre outras atividades, em execução de pesquisas, em pagamento de bolsas, diretamente a pesquisadoras(es) ou por meio de convênio, incluindo as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP), órgãos estaduais que têm por objetivo estimular e induzir o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação nas unidades federativas.

Santos, Gonçalves e Lima (2020) destacam que as FAPs cumprem um importante papel na pesquisa desde a segunda metade do século XX, mas é a partir do marco regulatório de Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2016) que essas fundações, já reguladas em todo território nacional, tornam-se centrais para o desenvolvimento regional, em um momento contraditório de perda de recursos.

Compreender a dinâmica dessas fundações no tocante ao apoio a pesquisas em políticas públicas foi o foco e o pano de fundo do Projeto Pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na região Nordeste: perfil, recursos e subsídios à formulação de políticas, financiado pelo CNPq por meio do Edital Universal de 2016. A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Sergipe e envolveu três docentes da área de Serviço Social, além de estudantes da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social, e pessoas egressas, que contribuíram nos três anos da pesquisa.

¹ Dados da Auditoria Cidadã, extraídos do site <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/graficos-de-pizza-do-orcamento-geral-da-uniao-executado-2011-2018/> e do site <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

O texto aqui em evidência associa-se ao Plano de Trabalho que pesquisou as FAPs dos estados do Maranhão, Piauí e Ceará. Nesse sentido, estrutura-se em quatro tópicos: uma introdução, um item que aborda o reconhecimento do papel das FAPs no desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro, um item que sinaliza a pesquisa nas FAPs do estado indicados e, em seguida, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO BRASILEIRO: RECONHECENDO O CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E O PAPEL DAS FAP

Muito se tem debatido sobre ciência e tecnologia, mesmo que a centralidade desse debate mude no decorrer das décadas, passando por questões éticas, nas condições materiais de desenvolvimento, pelas fontes financeiras, na discussão entre público e privado, ou sobre a política que a legitima e acompanha, entre outras questões. Dadas as limitações próprias de um artigo, não se pretende trazer uma descrição minuciosa das questões mencionadas, mas apresentar, ainda que sumariamente, pontuações que particularizam\contextualizam o papel das Fundações de Apoio e Amparo à pesquisa, em especial na relação com o desenvolvimento de políticas sociais.

O processo de formação brasileira, fundamentado em um projeto político-econômico baseado na exploração pela metrópole, atrasou o início da relação do Brasil com a ciência. Um exemplo eloquente dessa condição está nos entraves vindos da Corte Portuguesa que, segundo Luiz Davidovich (presidente da Academia Brasileira de Ciência), proibiu a impressão de livros no Brasil em 1747 por D. João V e das manufaturas em 1785 por D. Maria I, a fim de efetuar controle à colônia. Alterações nessa condição só ocorreram com a vinda da família Real ao Brasil em 1808, considerando que nesse momento, por necessidade da Coroa Portuguesa, a imprensa, editora e escolas cirúrgicas agora poderiam ser implantadas. Assim, o panorama da ciência brasileira começa a tomar forma com a criação da Academia Militar do Rio de Janeiro, com a Academia de Medicina, o Jardim Botânico e o Museu Nacional (ABC, 2018). Com a independência do Brasil em 1822 houve a abertura/implantação de novas instituições, como a Faculdade de Direito; Observatório Astronômico (atualmente é o Observatório Nacional); a Escola de Minas de Ouro Preto e o Instituto Agrônomo de Campinas, que representa fatores impulsores de uma ciência dita brasileira. (ABC, 2018).

A criação dessas instituições marca passos importantes para o fortalecimento da ciência no Brasil, mas o marco que representa a institucionalização da pesquisa no país se deu no período da República (1889) com a criação do Instituto Oswaldo Cruz em 1900 e do Instituto Butantã no ano de 1901 (SALA, 1991). O início do século XX inaugura o período da abertura das universidades brasileiras com a criação da Faculdade Federal do Amazonas, em 1909, como a primeira do país. Logo após vieram a Universidade do Paraná (1912); a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de São Paulo (1935). A criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (1934), de acordo com Sala (1991), representa o marco do treinamento dos pesquisadores brasileiros.

Apesar de significativas alterações no panorama da ciência no país, como apontado acima, é possível identificar o atraso da abertura do ensino superior e da ciência se observarmos a fundação de universidades em outros países. Para ilustrar isso, Luiz Davidovich em palestra ao Simpósio e Diplomação dos Novos Membros Afiliados da Região Rio de Janeiro cita a criação da Universidade de Bologna, na Itália, criada em 1088; a Universidade de San Marcos, em Lima, fundada em 1581; a Universidade de Córdoba, na Argentina, no ano de 1613 e a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em 1636. O presidente da Academia Brasileira de Ciências também menciona como um processo tardio a fundação da Academia Brasileira de Ciência que ocorreu em 1916, séculos depois da Academia de Ciência da França (1666) e dos Estados Unidos (1863) (ABC, 2018).

Excedendo esse debate, Sala (1991) destaca que o reconhecimento da necessidade de apoio e importância da pesquisa científica para o desenvolvimento do país é muito recente. A criação das Fundações de Apoio e Amparo à pesquisa faz parte desse processo de amadurecimento da ciência no Brasil. O autor identifica três fases que caracterizam esse reconhecimento. A primeira delas desenrolou-se até a década de 1940, quando, por meio do artigo 123 da Constituição do Estado de 1947 estabeleceu-se 0,5% da arrecadação tributária para a construção de uma fundação que atendesse às necessidades de pesquisa. Nos anos de 1951, com a criação do CNPq, inicia-se a segunda fase, que impulsionou e possibilitou a criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 1960, cumprindo o que havia estabelecido na Constituição Estadual de 1947. A terceira fase inicia-se na década de 1970, momento em que se assume na agenda do governo a ciência e tecnologia como assuntos de Estado. Nesse momento, a ciência e tecnolo-

gia são expressamente relacionadas ao desenvolvimento do período. Diante disso, “convém aqui observar que desta forma o Brasil, a exemplo dos países avançados, reconhece que o desenvolvimento da ciência moderna está numa dependência crescente do Estado” (SALA, 1991, p.153).

Vislumbrar a entrada do Estado na relação com a ciência é de fundamental importância para compreensão da condução e percepção da ciência atualmente, e em especial do papel das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa nesse contexto. Antecede o debate das FAPs o processo em torno da superação do atraso do país iniciado na década de 1950, quando se criam suas primeiras agências de fomento, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas duas agências se consolidaram como fundamentais impulsionadoras de desenvolvimento científico e tecnológico no país, além de integrar o sistema nacional de inovação.

Considera-se que a atuação dessas agências é responsável pelo crescimento da pós-graduação e da ciência e tecnologia no cenário nacional, e que à vista disso, elevou a participação do país no cenário internacional com relação à produção científica (BORGES, 2011). Torna-se fácil visualizar essa condição quando observamos a posição do Brasil como 15º país produtor de ciência no mundo no ano de 2006, segundo o MEC, e o número crescente de titulação de mestres e doutores – que no intervalo de dez anos mais que duplicou, conforme se percebe na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Formação de mestres e doutores no Brasil

Nível	1999	2003
Mestrado	15.380	38.788
Doutorado	4.853	11.368
Total	20.233	50.156

Fonte: BORGES, M. N. (2011). As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil (p. 178). São Paulo: Revista USP.

Soma-se a ISTO, o aumento no número de publicações com o crescimento de artigos nacionais indexados, que embora ainda esteja distante da produção científica dos Estados Unidos (32,3%) que libera o *ranking*, e da Alemanha (8,1%), ultrapassou países como Suécia e Suíça, conforme aponta o MEC [s.d].

Outro ponto de fundamental importância para o avanço de C, T&I no Brasil está, segundo Borges (2011), no maior volume de recursos disponibilizados aos pesquisadores no desenvolvimento de projetos de pesquisa. É nesse

ponto, com o reconhecimento dos Estados na importância do desenvolvimento nacional atrelado ao progresso da CT&I, que as Fundações de Amparo à pesquisa integraram-se e alinham-se a CAPES e ao CNPq no progresso científico, tecnológico e de inovação nacional.

As Fundações de Amparo à Pesquisa atuam juntamente ao Estado no incentivo à inovação, ao conhecimento científico e tecnológico, principalmente após a década de 1990 com a promulgação da Constituição de 1988, quando o Estado passa a ser responsável pela educação e se firma com o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Contempladas com a Lei nº 13.243/16, as FAPs se legitimam mais fortemente no cenário brasileiro alinhando à sua finalidade de suporte as IFES e ICT, componentes da inovação, na busca de elevar o papel das FAPs no mesmo patamar de evolução científico e tecnológico que caminha a sociedade junto à ciência. Desse modo,

As FAPs são entidades importantes no cenário nacional de apoio à pesquisa e inovação, constituindo-se como o principal meio de alavancar o desenvolvimento de CT&I, tendo como finalidade básica dar apoio a projetos de pesquisa, extensão, ensino, contribuindo para o desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse de instituições federais contratantes, além de apoiar e realizar eventos com esse propósito. Elas atuam como um canal entre as entidades de pesquisa e empresas públicas e privadas para a colaboração de atividades que cooperam tecnicamente e para prestação de serviços (BORGES, 2011, p. 187).

Assim, embora de natureza diferentes, as Fundações de Amparo e Apoio têm o mesmo objetivo de, por meio dos recursos do Estado e da sociedade, desenvolver o conhecimento e a pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento. Ao contribuir para o desenvolvimento científico, elas também reforçam o sustento sob o tripé ensino, pesquisa e extensão — firmado na constituição de 1998, no artigo 207 — nas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio da publicação de editais e realização de atividades de extensão. Além disso, o financiamento de projetos de pesquisa proporciona a interação da pesquisa com a sociedade, levando os resultados a ultrapassar os limites da sala de aula, reafirmando a “importância da inovação para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico, e do apoio a Ciência, Tecnologia e Inovação” (MATOS; ESTEVES, 2015, p. 3).

Ao se constituírem como uma “categoria específica de fundação” (MATOS; ESTEVES, 2017, p. 3894) ao destinar recursos a pesquisa em ciência, tecno-

logia e inovação, as FAPs reafirmam a relevância de sua atuação no progresso científico e tecnológico nacional. No que concerne ao impulso na pós-graduação, as FAPs têm contribuído na formação de pesquisadores através de concessões de bolsas de mestrado e doutorado, principalmente ao se observar as duas primeiras décadas deste século. A Tabela 2, a seguir, demonstra essa concessão no período de 2007 até 2009.

Tabela 2. Concessão de bolsas de mestrado e doutorado

Concessão de bolsas pelas FAPs			
Bolsas	Mestrado	Doutorado	Total
2007	3.968	2.409	6.377
2008	4.882	2.791	7.673
2009	5.325	2.954	8.279

Fonte: BORGES, M. N. (2011). As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil (p. 178). São Paulo: Revista USP.

É evidente que a redução dos recursos pode ser um dados que deve ser considerado. Ao verificar o orçamento público executado no período de 2011 a 2020, no tocante à Ciência e Tecnologia e à Educação, pastas responsáveis pela maioria de recursos para pesquisa, o Quadro 1 a seguir aborda a redução significativa no aporte para pesquisa no âmbito federal.

Quadro 1. Percentual Executado no Orçamento Público

Ministério ano	2011 %	2012 %	2013 %	2014 %	2015 %	2016 %	2017 %	2018 %	2019 %	2020 %
MCT	0,32	0,34	0,38	0,28	0,27	0,24	0,23	0,24	0,23	0,1758
Educação	2,99	3,34	3,70	3,73	3,91	3,70	4,10	3,62	3,48	2,49

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados da Auditoria Cidadã da Dívida.

Os impactos do orçamento da União sobre os recursos das FAPs são evidentes, uma vez que há verbas transferidas do ente federal para o ente estadual. As FAPs por sua extensão, implantada em todos os estados, têm capacidade de reduzir as disparidades regionais sobre a pós-graduação. Essa condição já é apontada por Borges (2011, p. 184), que reconhece que a pós-graduação no Brasil apresenta “enormes assimetrias em seu funcionamento, tanto do ponto de vista regional, intrarregional e entre estados, como também na evolução de áreas disciplinares tradicionais e de novas áreas na fronteira do conhecimento”. Assim, o desenvolvimento crescente da pós-graduação no país, que, segundo a CAPES (2016) apresentou um crescimento de

205% e 210% no número de programas de mestrado e doutorado, respectivamente, além da expansão de títulos de mestrado (379%) e doutorado (486%) entre os anos de 1996 e 2014, deve seguir com mais afinco na desconcentração geográfica.

Os dados da CAPES (2016) apontam que já em 1996 a Região Sudeste formou a maior parte de mestres e doutores. Os estados de São Paulo e Rio de Janeiro correspondiam a 58,8% dos títulos de mestrado e 83,4% de doutorado naquele ano, respectivamente. Em 2014, a posição relativa dos mesmos estados diminuiu, apontando por 36,6% dos mestres e 49,5% dos doutores formados no país. Isso não significa esforços contrários às regiões e/ou programas de áreas consolidadas, mas o rompimento dessa tendência pelo fortalecimento de condições adequadas com investimentos efetivos e estratégicos aos grupos estabelecidos em regiões com menor número de grupos de pesquisa ou em áreas do conhecimento que potencializem o desenvolvimento de ciência e tecnologia nacional, como indica Borges (2011). Considerando a própria natureza das Fundações de Amparo à Pesquisa que são capazes de integrar aos seus respectivos governos estaduais ações estratégicas no âmbito da pós-graduação e da pesquisa em geral que estimulem o desenvolvimento dos estados aos quais estão integradas e preenchendo as possíveis lacunas da pós-graduação.

Na mesma direção, as Fundações de Amparo à Pesquisas implantadas nos 26 estados e no Distrito Federal, por sua proximidade com a realidade de seus respectivos estados, podem direcionar seus recursos às demandas não somente das desigualdades em desenvolvimento de C, T&I das regiões do país, mas também nas desigualdades sociais ao financiar projetos de pesquisas vinculados a políticas sociais. É visível o reconhecimento da relevância das FAPs no financiamento de pesquisa e inovação. Segundo Matos e Esteves (2017), no período de 2012 e 2015 os recursos públicos esperados para os investimentos em C, T&I marcavam o total de R\$ 74,6 bilhões. Desse conjunto R\$ 29,2 bilhões do MCTI, R\$ 21,6 bilhões de outros ministérios, R\$ 13,6 bilhões de empresas estatais federais (BNDES, Petrobras e Eletrobrás) e R\$ 10,2 bilhões, de recursos estaduais operacionalizados pelas FAPs, o que representa um percentual de 13,7% do total.

O volume de recursos das FAPs, como dimensionado acima, potencializam no âmbito nacional o fortalecimento das políticas nacionais de C, T&I, impulsionando o fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e ações estratégicas em áreas diversas e com variadas finalidades. Na Região

Nordeste, as FAPs surgem a partir de 1989, em Pernambuco, chegando ao final da década de 1990 instituídas em todos os estados, como a agência local de fomento e difusão de pesquisa. A importância dessas instituições, além do incremento à Ciência, Tecnologia e Inovação, reside na possibilidade de perscrutar a realidade, com resultados que levem à implantação de políticas públicas em diversos setores. A pesquisa passa, então, a analisar os editais lançados pelas Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados de Maranhão, Piauí e Ceará nos anos de 2014, 2015 e 2016 a fim de verificar se a indução à pesquisa tem vinculado a produção de conhecimento em suas múltiplas áreas para o estímulo de pesquisas nas políticas sociais, como também na concessão de bolsas de pesquisa a grupos e áreas que impactem positivamente na superação das disparidades regionais do país.

3 EXPERIÊNCIAS/PAPEL DAS FAPS NO FINANCIAMENTO DE PESQUISA QUE ESTIMULAM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM POLÍTICAS SOCIAIS

As Fundações de Amparo à Pesquisa são órgãos de fomento à pesquisa que administram de forma indireta os fundos dos respectivos estados aos quais estão ligadas, objetivando realizar-se como agências de fomento às pesquisas científicas e tecnológicas. De acordo com Santos e Santos (2020), dada a própria natureza e bases legais que as legitimam, as FAPs constituíram-se de grande relevância no cenário nacional no tocante ao desenvolvimento de pesquisas que beneficiem a sociedade em geral. Dessa feita, surge a necessidade de estudar/analisar o desenvolvimento regional do Nordeste através do fomento a pesquisas nos estados com apoio das referentes FAPs. Considerando a extensão da região Nordeste, composta por nove estados, a pesquisa que originou este artigo comprometeu-se em observar nos editais publicados nos anos de 2014, 2015 e 2016, e disponibilizados nos sítios eletrônicos das fundações estaduais, as informações para compreender o apoio ao desenvolvimento científico e à inovação tecnológica dos estados de Maranhão, Piauí e Ceará por meio de suas fundações de amparo à pesquisa.

Importa saber que o direcionamento dessa investigação se valida pelas mudanças na produção de conhecimento, uma vez que, segundo Sobral (2004), o novo modo de produção de conhecimento implica uma “heterogeneidade institucional”, possibilitando o aumento de número de locais onde o conhecimento pode ser produzido, não apesar nas universidades. A autora

ainda destaca que, nos anos mais recentes, esse novo modo de produção de conhecimento “não é orientado para os pares, mas também para os não produtores de conhecimento, implicando uma maior responsabilidade social” (SOBRAL, 2004, p. 223).

Outro fator, dessa vez pontuado por Santos *et al.* (2021, p. 639) sobre a relevância desse estudo concerne na compreensão de que:

[...] C, T & I são componentes que na atualidade possuem um marco regulatório, e que podem ser alçados à condição de política de estado, ainda que se corra o risco de, como todas as demais políticas públicas, cheguem a um processo de baixa dotação orçamentária, mesmo com um marco regulatório (Brasil, 2013). Ciência, Tecnologia e Inovação são também, componentes vinculados ao fortalecimento da Política de Educação, principalmente da Educação Superior, que, com o advento da Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016) teve grande impacto que compromete a qualidade, principalmente nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

Através dos respectivos endereços eletrônicos da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA); Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI) e Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), foram identificados no total 108 editais no período do levantamento, sendo 31 editais no ano de 2014, 58 editais em 2015 e 19 editais lançados no ano de 2016.

Tabela 3. Quantidade de Editais das FAPs nos anos 2014, 2015, 2016

Fundação	2014	2015	2016
FAPEMA	23	37	04
FAPEPI	00	07	10
FUNCAP	08	14	05
Total	31	58	19

Fonte: Relatórios do Projeto: pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios a formulação de políticas.

No ano de 2014 a FAPEMA publicou, de acordo com os editais disponíveis em sua plataforma, 23 editais destinados ao financiamento de pesquisas, dos quais somente dois não se referem ao desenvolvimento de projetos de pesquisa. Dos outros 21 editais, cinco são apoio a projetos de pesquisas relacionados a políticas sociais. No que se refere ao levantamento dos editais da FAPEMA no ano de 2015, verificou-se a existência de 15 editais voltados

a projeto de pesquisa, e desses, sete são para pesquisas de políticas sociais, o que significa um número considerável de editais com essa finalidade. Com relação ao ano de 2016, identificou-se na plataforma da fundação quatro editais lançados, no qual um corresponde a projeto de pesquisa. Entretanto, nenhum dos editais desse ano destinava-se ao desenvolvimento de pesquisa relacionada a políticas sociais.

Durante os três anos identificou-se por meio dos sítios eletrônicos das FAPs estudadas o total de 64 editais lançados. Nota-se que 59,37% dos editais destinam-se ao apoio financeiro a projetos de pesquisas. Observa-se também que apesar da redução no número de editais lançados no ano de 2016, a FAPEMA direcionou entre anos de 2014 e 2016 o total de 12 editais que vinculam o desenvolvimento de pesquisas com a política social.

Quadro 2. Editais de pesquisa de políticas sociais FAPEMA (2014-2016)

Ano	Edital	Recursos (R\$)
2014	EDITAL FAPEMA Nº 17/2014 – AEXT	R\$ 600.000,00
	EDITAL FAPEMA Nº 025/2014 – APCInter	R\$ 700.000,00
	EDITAL FAPEMA Nº 29/2014 AGERP	R\$ 1.440.020,00
	EDITAL FAPEMA Nº 31/2014	Não está disponível no edital.
	EDITAL FAPEMA Nº 35/2014	Não está disponível no edital.
2015	EDITAL FAPEMA Nº 006/2015 – TECS	R\$ 2.000.000,00
	EDITAL FAPEMA Nº 009/2015 – PROCIÊNCIA	R\$ 550.000,00
	EDITAL Nº 010/2015 – BEPP	R\$ 1.700.000,00
	EDITAL Nº 012/2015 – IMESC	R\$ 280.000,00
	EDITAL FAPEMA Nº 017/2015 – Fundo Newton - Agricultura e Nitrogênio	R\$ 300.000,00
	EDITAL FAPEMA Nº 025 / 2015 – PPG	R\$ 800.000,00
	EDITAL N.º 040 / 2015 – UNIVERSAL	R\$ 5.000.000,00
2016	Não foram identificados editais destinados pesquisas diretamente relacionadas ao desenvolvimento de políticas públicas-sociais	-

Fonte: Relatórios do Projeto: pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios a formulação de políticas

Ainda é possível observar que o ano de 2015 se comparado aos dois outros anos, apresentou tanto o maior número de editais, quanto os que são voltados a pesquisa vinculadas as políticas sociais. Exatamente no ano que, segundo o Relatório de Gestão 2015 da FAPEMA, o Programa Mais Pesquisa (objetiva criar condições para o desenvolvimento da pesquisa científica, tecnológica e de inovação nas ciências de base e aplicadas, focadas na ampliação da propriedade intelectual do Maranhão) contemplou por meio de seus editais de projeto de pesquisa um total de 273 projetos de pesquisas; além do

Programa Mais Inclusão (estimula projetos destinados à melhoria das condições de vida da população priorizando projetos ofereçam o conhecimento produzido na academia para soluções dos reais problemas enfrentados pela sociedade maranhense) apoiou 96 projetos de pesquisa voltados para o Ensino Médio, Saúde e Agricultura Familiar. Tais programas fazem parte dos principais programas estratégicos da FAPEMA em 2015.

No que concerne à FAPEPI entre os anos de 2014 e 2016 lançou, conforme editais disponíveis em sua plataforma, o total de 17 editais. Na busca feita no endereço eletrônico da FAPEPI, observou-se a ausência de editais no ano de 2014. No ano seguinte, a FAPEPI dispôs em seu portal o acesso de sete editais, destes quatro são ao apoio a pesquisa, entretanto nenhum destes editais são de políticas sociais. Em relação ao ano de 2016 a FAPEMA destinou três editais para financiamento diretos a projetos de pesquisas, e um para bolsa de mestrado e doutorado. As bolsas do edital 004/2016 foram concebidas ao programa de pós-graduação *stricto sensu* do corpo docente da Universidade Federal do Piauí, única IES contemplada pelo edital.

Observou-se também que diferente da FAPEMA, o ano de 2016 teve mais editais lançados pela FAPEPI em comparação aos anos de 2014 e 2015. Esse aumento também se estendeu em relação aos editais destinados diretamente a políticas públicas, que no ano de 2016 destinou três editais para essa finalidade. Merece salientar que a FAPEPI foi a única Fundação pesquisada que lançou edital diretamente ligado a políticas públicas no ano de 2016, destacados no Quadro 3.

Consta na finalidade do edital Nº 02/2016 o apoio a execução de projetos de pesquisa que promovam a formação e a melhoria da qualidade de atenção à saúde no estado do Piauí no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), representando significativa contribuição para o desenvolvimento da CT&IS no estado do Piauí. É desenvolvido, segundo o Relatório de Gestão de 2016, com parceria entre a FAPEPI, SESAPI o Ministério da Saúde – MS (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos – SCTIE / Departamento de Ciência e Tecnologia – DECIT), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, visando à execução do Projeto Pesquisa para o SUS: gestão compartilhada em saúde – PPSUS-PI.

O edital 010/2016 faz parte do Programa de Produção de Informações, Pesquisas e Estudos para o desenvolvimento sustentável com inclusão social no Piauí. O programa é desenvolvido pelo acordo com a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO), que visa a implantação de

ações conjuntas que possibilite a realização de estudos e pesquisas que figurem “interesse mútuos concernentes à realidade socioeconômica do Piauí e às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e bem-estar social das pessoas nos territórios piauienses vinculadas ao Projeto” (FAPEPI, 2016, p. 43-44). O programa desenvolve o Projeto: Estudo socioeconômico e de políticas públicas de desenvolvimento dos territórios piauienses, que a partir do edital 010/2016 que por meio dos recursos oriundos do tesouro Estadual destinou o valor global de R\$ 88.800,00 para execução de ações desse projeto.

O Programa de Eficiência Energética publicou o edital N° 011/2016 que tem por finalidade o financiamento de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de ações ao projeto Eficiência Energética e Uso Racional de Energia Elétrica, subsidiando a elaboração de políticas públicas de eficiência energética no âmbito da administração pública estadual.

Quadro 3. Editais de pesquisa de políticas sociais FAPEPI (2014-2016)

Ano	Edital	Recursos
2014	Não foram identificados no sítio eletrônico editais destinados pesquisas diretamente relacionadas ao desenvolvimento de políticas públicas-sociais.	-
2015	Não foram identificados no sítio eletrônico editais destinados pesquisas diretamente relacionadas ao desenvolvimento de políticas públicas-sociais.	-
2016	Edital N° 002/2016 – PPSUS FAPEPI/MS-DECIT/CNPq/SESAPI	R\$ 1.200.000,00
	Edital 010/2016 - Programa de Produção de Informações, Pesquisas e Estudos para o Desenvolvimento Sustentável com Inclusão Social no Piauí	R\$ 88.800,00
	Edital 011/2016 - Programa de Fomento ao Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Inovação Estado do Piauí	R\$ 50.000,00

Fonte: Relatórios do Projeto: pesquisa e pesquisadores em Serviço Social na Região Nordeste: perfil, recursos e subsídios a formulação de políticas.

A FUNCAP disponibilizou no seu endereço eletrônico o total de oito editais no ano de 2014, cuja finalidade de seis deles refere-se ao desenvolvimento de projetos de pesquisa. No entanto, somente o edital 006/2014 destina-se a projeto de pesquisa relacionado às políticas sociais. Em 2015 foram encontrados 14 editais para análise, desses editais dois não são projetos de pesquisa, no entanto, os outros 11 editais são de políticas sociais. Dos editais analisados, observamos que cinco deles são designados à pós-graduação *stricto sensu* e destes últimos, quatro referem-se a políticas sociais.

A FUNCAP disponibilizou em seu portal cinco editais correspondentes ao ano de 2016. Assim como a FAPEPI, a FUNCAP lançou mais editais de apoio à

projetos de pesquisas, no total de três dos cinco editais disponíveis. Os demais editais são de fomento a inovação, e outro de bolsas de mestrado e doutorado.

O edital nº 006/2016 que corresponde a concessão de bolsas à pós-graduação *stricto sensu* ofertou 64 bolsas de mestrado e 28 bolsas de doutorado para área da Ciências Sociais Aplicadas. Dessas, três foram destinadas ao programa de pós-graduação em Serviço Social, Trabalho e Questão Social na modalidade de mestrado da UECE e nenhuma na modalidade de doutorado. Os recursos alocados nos editais são oriundos do Tesouro Estadual do estado do Ceará, igualmente as demais Fundações aqui trabalhadas. Observou-se também que nenhum edital diretamente ligado a política sociais foi lançado no ano de 2016.

As FAPs da Região Nordeste apresentam, em síntese, um espelho da anunciada crise que atinge a realidade brasileira, com redução abrupta do fomento à pesquisa e à produção de conhecimento em C, T & I, ainda que alguns estados continuassem a manter apoio a pesquisas para políticas públicas, algo que há que se observar após a alteração da Constituição Federal com a Emenda 95/2016.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das Fundações Amparo à Pesquisa já se sabe ser significativa. No âmbito das políticas públicas, talvez seja fundamental para viabilizar o acesso a direitos que essas políticas asseguram. Observa-se que ainda há necessidade de as FAPs induzirem, nos seus estados de origem, pesquisas que potencializem essas políticas.

O fato de a Região Nordeste apresentar indicadores sociais que suscitam evidenciar a questão social e todos os aspectos a ela inerentes, o que motivaria o apoio à pesquisa e ao desenvolvimento das políticas públicas. Santos, Gonçalves e Silva (2020, p. 569) indicam que

As FAPs do Nordeste apresentam, em síntese, um espelho da crise que atinge a realidade brasileira, com redução abrupta do fomento à pesquisa e à produção de conhecimento em CT&I, devido à diminuição de recursos orçamentários, o que impede, inclusive, o fomento à pesquisa sobre políticas públicas.

Compreender essa dinâmica como uma realidade que se presentifica, principalmente em um cenário de destruição dos direitos, evidenciado pelo

governo federal desde 2016 e acentuado a partir de 2019, é um caminho necessário.

A participação das FAPs no desenvolvimento regional, inclusive na pesquisa e inovação tecnológica junto às instituições públicas é um dado que o levantamento nos estados do Maranhão, Piauí e Ceará evidencia. Esse caminho não pode ter volta, há que seguir e ampliar, com recursos e dotação orçamentária própria, para que se fortaleça a finalidade das FAPs.

REFERÊNCIAS

ABC. OS desafios da ciência no Brasil – Parte I. **Academia Brasileira de Ciência**. Rio de Janeiro, 18 set. 2018. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2018/09/18/os-desafios-da-ciencia-no-brasil-parte-1/#>.

BORGES, Mário Neto. As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.89, mar/mai. 2011.

BRASIL. **Lei 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em 31 ago. 2021.

FAPEMA. **Relatório Informativo FAPEMA 2015**. Maranhão, 2016. Disponível em <https://www.fapema.br/relatorio-de-gestao-2015/>

FAPEPI. **Relatório de Gestão 2016**. Piauí, 2016. Disponível em http://www.fapepi.pi.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_de_gestao_2016-versao_final-mesclado_compressed.pdf

MATOS, Guilherme Paraol; ESTEVES, Paulo Cesar Leite. Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Estado de Santa Catarina – FAPESC, como agente de estruturação do Sistema Regional de Inovação. Disponível em: http://anprotec.org.br/Relata/AnaisConferenciaAnprotec2015/ArtigosCompleto/ID_19-X.pdf.

MEC. **Estudo aponta desconcentração geográfica na formação da pós-graduação**. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/estudo-aponta-desconcentracao-geografica-na-formacao-de-mestres-e-doutores>.

SALA, Oscar. A questão da ciência no Brasil. **Estudos Avançados**. n. 12, v. 5, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200009>. Acesso em 31 ago.2021.

SANTOS, Kathleen Pimentel; SANTOS, Vera Nubia. **Fundações de Amparo e apoio à pesquisa sobre políticas públicas no Maranhão, Piauí e Ceará (2014-2016)**. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. n. 10. 2020, São Cristóvão. Anais eletrônicos... São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13726/13/12> Acesso em 31 ago. 2021.

SANTOS, Vera Núbia; GONÇALVES, Maria da Conceição Vasconcelos; SILVA, Noêmia Lima. Desenvolvimento de pesquisas no Nordeste e a importância das Fundações de Amparo (2014-2016). **Serviço Social e Sociedade**, n. 139, pp. 561-572, set./dez. 2020.

SOBRAL, Fernanda. Desafio das Ciências Sociais no desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan./jun. 2004, p. 220-237.

10 *Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Formação de Professores: Relato de uma Experiência*

Sineide Cerqueira Estrela

 <https://orcid.org/0000-0002-4708-514X>

 Prof^a Dr^a da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Gênero vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).

 sineidestrela@hotmail.com

Maria Eurácia Barreto De Andrade

 <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>

 Prof^a Dr^a da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora e líder do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP).

 mariaeuracia@ufrb.edu.br

Irândir Souza da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-2381-7481>

 Graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia. Mestre em Educação e Contemporaneidade-PPGEduc.UNEB/Ba. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade – PPGES da Universidade Federal Sul da Bahia – UFSA, Ciganóloga e Docente no Departamento de Ciências da Educação - DCIE, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Membro do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Currículos pós críticos. (GEPEPC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Cyberxirê: redes educativas, juventudes e diversidade na cibercultura /dgp.cnpq.br

 issilva@uesc.br

1 INTRODUÇÃO

Muito já foi dito sobre a avaliação. Aliás, esta representa um dos temas mais recorrentes nas últimas décadas, alvo de questionamentos e calorosos debates não só na academia como, também, na escola, na família e, de modo especial, tem suscitado políticas públicas, como uma tentativa de mitigar a exclusão escolar e tornar a avaliação uma experiência mais democrática e participativa. O fato é que a avaliação historicamente tem atingido sobremaneira os estudantes da escola pública, filhos da classe trabalhadora, vítimas de modelos excludentes que marcaram a escola brasileira como síntese da política neoliberal que tem atravessado a educação no país. Problematizar a avaliação, portanto, é resistir rumo a uma educação e uma escola inclusivas, participativas, que garantam a todos o direito de aprender e mudar sua história de vida.

É nesse esforço que caminha o presente estudo: compreender a avaliação como parte importante e integrante do processo de ensinar e aprender, que auxilia tanto o professor como o estudante, pois é fornecedora de indicadores sobre os processos vivenciados com vistas a reorientar o planejamento e as ações do professor e do aluno. Conforme Dazzani e Faria (2009), discorrer sobre avaliação implica ter clareza da complexidade que atravessa o processo ensino-aprendizagem, bem como dos elementos que concorrem tanto para a ação da escola como para o desempenho dos estudantes. Nas palavras dos autores mencionados, essa complexidade envolve “[...] elementos que vão da ordem das relações sociais, da estrutura institucional da escola, da cultura, dos currículos escolares e da formação dos professores [...]” (DAZZANI; FÁRIA, 2009, p. 249).

Tais elementos, como vimos, impactam no desempenho dos estudantes e podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem, tendo como resultado, além do descumprimento do direito a uma escola inclusiva, a exclusão e profundas marcas nos alunos, conforme ressaltaremos neste estudo, e que precisam ser postas em revista para que, refletindo teórica e politicamente, outras possibilidades possam ser visualizadas, visto que sua (re) significação só pode acontecer pelo próprio estudante, futuros professores, como síntese do compromisso assumido com a educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Nessa perspectiva, o presente estudo traduz o esforço da reflexão acerca da avaliação a partir da experiência prática, da trajetória perpetrada no

contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, e os conhecimentos construídos nesse movimento, tendo como questão de pesquisa: até que ponto a experiência formativa vivenciada no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional pode contribuir para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas dos estudantes? Nessa direção, delineou-se o objetivo geral: compreender como a experiência vivenciada, no contexto do componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, contribuiu para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas; e como objetivo específico buscou-se identificar, nas vozes dos estudantes em formação, os significados e as percepções construídos sobre a avaliação durante seu percurso escolar. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de produção de dados 38 diários de itinerâncias (BARBIER, 2007), relatos orais e observação participante.

Nesse esforço, optamos por sistematizar este estudo de modo a contemplar, na primeira seção, uma breve incursão histórica e conceitual sobre a avaliação a partir da revisão teórica feita por Sousa (2009), numa tentativa de compreender as suas várias facetas. A segunda seção foi reservada aos apontamentos metodológicos do estudo, evidenciando as escolhas feitas. Na terceira seção, reflexionamos sobre a experiência vivida, evidenciando os resultados produzidos, sob as lentes dos estudantes em formação. Por fim, seguem as considerações finais, com convite a novas complementações.

A intenção é denunciar a avaliação punitiva e depreciativa que historicamente vem deixando profundas marcas nos estudantes, provocar mudanças sociais e culturais nas representações dos processos avaliativos vividos por eles, de modo a construir outros significados, mas, sobretudo, contribuir como provocador do debate no interior da escola, de modo a possibilitar o direito de “ser mais”, tão defendido por Freire em toda a sua literatura.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa pode ser compreendida como de natureza qualitativa, porque busca dar voz aos estudantes matriculados(as) no componente curricular Avaliação no Contexto Educacional, relatando os processos e as experiências de escolarização no que tange às práticas avaliativas, por tencionar compreender os dados produzidos, a partir dos significados atribuídos na descrição e interpretação dos fenômenos, entendendo, com isso, que meto-

dologia qualitativa abastece-se de uma “[...] análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 269).

Coerente com tais escolhas, os dados foram produzidos a partir dos relatos reflexivos das memórias dos processos avaliativos vividos na escola, mote para a pesquisa, o aprofundamento teórico e a prática vivenciada no interior do componente curricular vivido, assim como das narrativas escritas, das provocações (diário de itinerância), uma espécie de diário de bordo, instrumento de registro diário que traz evidências dos processos vividos. O diário de itinerância foi proposto para o registro das memórias das práticas avaliativas, das leituras feitas, das atividades de aula, das inferências, angústias, bem como experiências para fins de reflexão, proposições e questionamentos e, ainda a troca de experiências, dúvidas, na direção do esclarecimento crítico. A orientação era para o registro a partir do exercício das memórias-reflexão-ação, ou seja, do questionamento provocador da dúvida, motivadora do esclarecimento teórico para que percebem a complexidade que a avaliação encerra como parte inerente ao processo de ensinar e aprender.

A produção dos dados também se deu com base nos relatos compartilhados durante as aulas, nas observações participantes. Com relação à análise dos dados, procedemos a análise de conteúdo, de Bardin (1977), dada a possibilidade de se proceder a análise de todo o tipo de mensagem. Importou, portanto, a valorização de todo o material.

3 AVALIAÇÃO: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA E CONCEITUAL

Nunca na história da educação brasileira se repercutiu tanto sobre a avaliação como nas últimas décadas. Ao largo do tempo, a avaliação tem sido usada como sinônimo de exames, verificação, medida, entre outros, o que a torna um poderoso recurso para o controle, a humilhação, a punição e a seleção e, com ela, ficam as marcas e os traumas que afetam a todos, tanto do ponto de vista social como emocional. Em consonância com Paulo Freire:

[...] A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática avaliativa enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por

isso mesmo, da liberdade e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1999, p. 131, grifo do autor).

Entendemos a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, como reorientadora do processo. Contudo, a história tem nos mostrado que ainda estamos muito longe de praticar esse tipo de avaliação, pois ainda hoje ela continua sendo seletiva e espelha as desigualdades sociais. É preciso conhecer os fins a que a avaliação serve. Freire (1999) já nos advertia ao afirmar que os sistemas de avaliação (de professor e aluno) têm se tornando um discurso vertical, de cima para baixo, insistindo-se em passarem por democráticos.

Sousa (2009, p. 27), ao repercutir sobre as muitas definições de avaliação, esclarece que em “[...] quase todas elas, a atribuição de valor é uma característica constante e é por meio dela que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos portadores de um papel social”. Ela reflete orientações políticas dos governos. Portanto, avaliação da educação nacional não se limita ao campo pedagógico, como muito bem pontuou Sousa, mas ao campo político. Um papel social para a conservação ou para libertação: para quê, por que, a favor de que, contra quem se avalia. Percebe-se, assim, que a forma de ensinar articula as “[...] finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados e contribui para a manutenção-superação da prática social mais ampla”. (DAMIS, 2021, p. 10)

A avaliação, inerente ao processo de ensino-aprendizagem, explicita as transformações sociais, econômica, política de um determinado tempo histórico, como podemos compreender revisitando brevemente a história da avaliação no Brasil.

Com efeito, a escola foi historicamente construída com base na exclusão/seleção. Ferreira e Leal (2007) avaliam que desde o século XVI essa instituição era vista como espaço seletivo, com rígida disciplina e de conhecimento controlado; suas práticas avaliativas, ou seja, os exames eram realizados em eventos públicos, com rituais solenes. No mundo moderno, momento em que a escola tornou-se de responsabilidade exclusiva dos religiosos e orientada pelos princípios humanistas, sua função era trabalhar o conhecimento de forma objetiva, própria do rigor da ciência e do modelo positivista que se fazia presente no final do século XIX e início do século XX. Foi nesse contex-

to que a avaliação se inseriu na cultura escolar de forma sistemática, significando certificação, seletividade.

Sousa (2009), analisando a legislação federal, contribui com um material rico para a nossa reflexão apresentando-nos a retrospectiva histórica da avaliação escolar, as orientações, normas e concepções de avaliação subjacentes à legislação educacional, assim como a teoria orientadora do ordenamento. Essa análise histórica é importante, porque sabemos que tais orientações estão, de alguma forma, orientando a organização dos sistemas de ensino e da escola.

A retrospectiva histórica da avaliação da aprendizagem foi feita a partir do Decreto nº 19.890/31, que organizou a primeira reforma do ensino secundário. Segundo a autora, nesse documento o termo avaliação não foi usado, limitando-se a regulamentar os procedimentos de provas e exames e critérios para promoção do aluno. Da análise realizada depreende-se que avaliar é atribuição de notas, considerando o desempenho nas provas e exames, sendo orientada pelos princípios da inflexibilidade e imparcialidade. Os procedimentos adotados eram: arguição oral, trabalhos práticos, provas (parciais e finais). Percebe-se que quem avalia é o professor, mas sob assessoria do inspetor.

Esse quadro, de acordo com a autora, se mantém alterado nas normas que organizaram o ensino de 1932, e na Reforma Capanema de 1942. Em análise do Decreto-lei nº 4244/42, destaca-se que:

[...] a avaliação está sendo concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantitativa do rendimento apresentado, pelo aluno, em exercícios e exames. Tal mensuração tem como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos (SOUSA, 2009, p. 5).

Portanto, dominar a matéria ensinada era o requisito para a aprovação. Temos a avaliação como medida, objetividade.

A Lei nº 4024/61 (Diretrizes e Bases da Educação) e os Pareceres nº 102 de 09 de junho de 1962 e nº 207 de 14 de abril de 1966, do Conselho Federal de Educação, que disciplinam a questão, não alteram os instrumentos (provas e exames) e a finalidade da avaliação de julgamento do aproveitamento do aluno regida pelos princípios da “[...] continuidade, compatibilidade com o

trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados do desempenho do aluno de modo compreensivo [...]” (SOUSA, 2009, p. 6).

De acordo com o CFE Parecer 207/66, aprovar ou reprovar se apoia, agora, no nível de desenvolvimento apresentado, não se limitando apenas aos pontos adquiridos ao final do ano. O professor continua sendo o responsável pela avaliação, mas no juízo final deve ser acompanhado pela comissão examinadora.

Outros contornos passam a ser dados à avaliação a partir da lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, e a verificação do rendimento passa a ficar a cargo dos estabelecimentos. O Parecer nº 360/74 do CEE destaca a avaliação para além da promoção/retenção do aluno. Trata-se da avaliação para replanejamento em função dos objetivos educacionais, retroalimentação do planejamento. Passa-se, então, de uma avaliação classificatória para retroalimentação do processo educativo, via princípios da continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos, sendo que os procedimentos e instrumentos ficam a cargo do professor. Se nas legislações anteriores a avaliação é retirada do processo ensino-aprendizagem, nessa legislação ela é parte integrante, inclusive passível de recuperação, objeto do Parecer CFE nº 2.194/73, uma recuperação realizada no processo de aprendizagem “[...] ‘como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento’” (SOUSA, 2009, p. 12).

Enquanto na lei nº 5692/71 a responsabilidade da avaliação é da escola, avaliação como aproveitamento e apuração de assiduidade, a LDB atual não trouxe essa orientação, sendo objeto de regulamentação no Parecer CNE/CEB 05/97: retira, para fins de verificação do rendimento escolar, o aproveitamento e assiduidade, deixando a cargo da escola a responsabilidade de avaliar, via instrumento previsto nos regimentos, observadas as diretrizes da lei. A função da avaliação é acompanhar o desempenho do aluno visando seu progresso.

À vista da lei e seus pareceres, Sousa (2009) destaca que se mantêm os princípios e se destacam: contínua e cumulativa, prevalecendo os resultados no decorrer do ano, o professor zela pela aprendizagem e decide sobre os instrumentos de avaliação, porém a União fica responsável pela avaliação nacional do rendimento escolar. As provas e exames devem ser pensados e aplicados pelas instâncias externas à escola, como forma de regulação das práticas, mantendo-se a recuperação para os alunos com baixo desempenho.

A história da avaliação mostra que esta tem sofrido alterações ao longo do tempo, até 1961, classificatória, imparcial, objetiva, a fim de julgar o rendimento do aluno; a partir da Lei 5692/71, com a retroalimentação, esta e a nova LDB tratam da recuperação, em que pesem todas as críticas, tratam da avaliação para acompanhamento da aprendizagem, realçando o potencial educativo da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.

Do nosso ponto de vista, a avaliação está comprometida com a mudança, com a libertação do homem. Diz respeito às práticas participativas e democráticas no interior da escola. Em pedagogia da autonomia (FREIRE, 1999) é possível perceber a avaliação como inerente aos saberes da prática educativa. Em várias passagens encontra-se sua compreensão de avaliação democrática. Quando Freire defende que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, ele nos convida a estarmos abertos ao outro, “[...] a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...]” (FREIRE, 1999, p. 153). Trata-se da abertura respeitosa aos outros, gesto de humildade sempre presente, de saber escutar, de respeito ao outro, de querer bem. De um querer bem que articula a seriedade docente e afetividade e a convicção de que a mudança é possível. Significa compreender que sou sujeito e autor do mundo. E por isso mesmo: “[...] meu papel do mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito da ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente [...]” (FREIRE, 1999, p. 85).

As palavras de Freire anunciam a avaliação participativa, feita pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem igualmente: “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...]” (FREIRE, 1999, p. 29).

Perante a assunção dessa compreensão, denunciemos com Freire (1999) a avaliação que exclui, como atividade anti-humanista, fruto da política pública neoliberal que visa transformar o educador em treinador, transferidor de saberes, exercitador de destrezas. Uma avaliação negadora de sonhos, de esperanças.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

A primeira carta que compõe a obra de Freire (2015) – professora sim; tia não – diz respeito ao desafio crítico de ensinar e aprender. Para o autor, não existe ensinar sem aprender. Com isso, ele defende que quem ensina apren-

de e quem aprende ensina. Quem ensina aprende reconhecendo um conhecimento antes aprendido e aprende observando a maneira curiosa como o aluno/aprendiz trabalha e, assim, ajuda-o a descobrir equívocos, incertezas, acertos. Esse aprendizado implica estar aberto ao aprendiz, exige humildade, escuta, diálogo. Em suas palavras,

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições; em que procure envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. [...] reconstruindo os caminhos de sua curiosidade, razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* os alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade, o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender [...] (FREIRE, 2015, p. 36, grifo do autor).

Ensinar exige humildade, escuta, diálogo, curiosidade, criticidade, reflexão, criatividade e capacidade de leitura do mundo do aprendiz, seus contextos, interesses e necessidades. Freire (1999) lembra-nos que o papel do professor, ao ensinar um conteúdo, é o de incitar o aluno a produzir a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo. Dessa forma, ele reitera que ensinar não é transferir conhecimentos; visto que aprender não significa memorizar conteúdo, ensinar impõe escutar o aluno e aprender a falar com ele. Escutar e ampará-lo em seus anseios, dúvidas. Enfim, em sua incompetência provisória. Para Freire (1999), o papel do educador define-se em:

[...] apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 1999, p. 134).

Na esteira desse fato, desenvolvemos o Componente Curricular Avaliação no Contexto Educacional, cuja ementa já sinalizava o compromisso político-pedagógico assumido: “Perspectiva histórica das concepções de avaliação e seus modelos teórico-práticos. Implicações das concepções de educação e aprendizagem no processo avaliativo escolar. Relação entre o projeto pedagógico e o sistema de avaliação”.

Podemos inferir, com base na ementa, a importância do componente para a formação docente, ao possibilitar um conhecimento aprofundado acerca dos princípios e dos pressupostos históricos, epistemológicos, filosóficos, políticos e sociais que fundamentam a avaliação e suas implicações para o processo de ensinar e aprender, identificando estratégias que contribuam para a criação de uma cultura de avaliação formativa articulada a um projeto de escola pública que garanta o direito de aprender.

Conforme as intencionalidades educativas anunciadas anteriormente, organizamos todo o curso na tentativa de promover a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1999, p. 99), partindo das representações e experiências de avaliação vivenciadas no processo de formação na escola básica.

Como professora não posso descuidar, muito menos desconsiderar o saber da experiência feita, da leitura do mundo dos estudantes. Como professora preciso ler sempre e cada vez melhor seu mundo, seus saberes. Não posso, de maneira nenhuma, querer impor de modo autoritário o meu saber, como sempre argumentou Freire (1999). Então, o ponto de partida para o trabalho pedagógico realizado não pode estar fora dos estudantes e seu mundo, sua realidade, até porque “[...] não há homem sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo [...] não se pode pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1999, p. 84).

Atinente a essas questões, iniciamos o componente curricular abrindo o diálogo em torno da apreciação da proposta de trabalho, conscientes da flexibilidade do plano e das mudanças que sofre no percurso, para se manter o interesse e seguir aprendendo. Problematizamos a avaliação: o que significou/significa a avaliação em suas vidas? Que experiências trazem da prática avaliativa? A intenção era diagnosticar, partir dos conhecimentos construídos, saber como os estudantes se relacionavam com a avaliação escolar (identificar diferenças, semelhanças, comparar, analisar as experiências vividas), para juntos desvelarmos outras possibilidades (desconstruir as experiências vividas, colocar em revisões, atualizações das concepções construídas).

Essas provocações iniciais foram relevantes porque os estudantes puderam falar desse processo, assumir a realidade concreta. As memórias evocaram sentimentos dolorosos e ajudaram-nos a traçar, juntos, o caminho da disciplina, de modo que ao mesmo tempo em que os estudantes desvelavam a realidade nos proporcionavam acompanhar e replanejar o processo.

Nesse movimento de autorreflexão proporcionada pela atividade de memórias de avaliação na escola, dados reveladores foram produzidos: 83,4%

dos estudantes relataram experiências traumáticas de processo de avaliação. Avaliar significou e ainda significa para eles um momento de: *opressão/prova* (EP1), *pânico, vingança* (EP2), *arrepio* (EP4), *pânico/terror/medo* (EP12), *prova/terror* (EP7), *processo de conhecimento/medida* (EP12), *aprender sim; mas na prova...* (EP18), *escada/apreensão/fantasma/verificação* (EP27), *um jogo [...] não é justa. Se você não consegue se adequar à escola “se campá”* (EP19), *escada vai dizer como está o aprendizado* (EP29), *gráfico/apreensão/nota/competição* (EP30), *monstro* (E32), *choro/traumas [...] só quando chegou a nova professora...* (EP22).

Observa-se que a avaliação remonta a experiências que ficaram marcadas como espaço de opressão, de acerto de contas (EP2), de medida, verificação, nota (EP12, EP27, EP30), gerando gráfico que estimula a competição (EP30). Assim, ou se adequam à escola ou não avançam os degraus/níveis da educação (*escada* - EP29) e, para isso, tem que responder questionários, responder a provas (*aprender sim; mas na prova...* (EP18). A prova, portanto, é um poderoso instrumento na mão do professor, *Se você não consegue se adequar à escola “se campá”* (EP19). *Ou você sabia ou não sabia responder e quando chegava na disciplina decorativa... desespero (Português e matemática, ou você sabia ou não sabia) o resto de decorar* (EP3). Prova é vista como geradora do pânico, do medo, do arrepio, do choro e do trauma, como asseverou a estudante (EP22). Trata-se, então, de instrumento que diz quem pode subir os degraus da escada e desmascara as desigualdades sociais.

Via de regra, as narrativas indicam que até mesmo quando as estudantes ratificaram que não tiveram experiência negativa com a avaliação da aprendizagem, afirmaram que avaliar é responder a provas: *professor, compromisso, prova/emoção* (EP10). A estudante (EP6), ao afirmar que não houve aspectos negativos no processo, aponta que avaliar é *“decorar e responder a questionários”*. Apenas (EP11) apresenta uma concepção de avaliação diversa da até aqui registrada: avaliação vista como *“método para diagnosticar”*, indicando uma etapa importante do processo, mas sem seu complemento político: intervenção na realidade, ou seja, a avaliação praticada nas escolas de ontem e de hoje, se limita unicamente a constatação e a denúncia, pouco ou nada fazendo pelo estudante em processo de construção do conhecimento.

A despeito dessas ponderações, perguntamos aos estudantes: é essa a função social da escola? Quando chegará a nova professora apontada por (EP22) que fez calar o choro, cedendo lugar para a alegria e esperança? Existem limi-

tes para aprender? Por que (EP6) apontou a experiência com a gincana como um exemplo de aprendizagem continuada e sem limites?

A avaliação classificatória, seletiva, cerceadora da criatividade, do sonho rechaça um dos saberes da docência mais lindos defendidos por Freire (1999), “ensinar exige alegria e esperança”. Para ele, a prática pedagógica deve ser vivida com alegria e esperança. Esperança para o autor faz parte da natureza humana, de seres inacabados, que buscam com esperança “[...] A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria [...]” (FREIRE, 1999, p. 80).

Freire descreve o homem como ser da esperança. Então, ser esperançoso é lutar. É acreditar na história como rica em possibilidades. História é movimento e, como tal, mudar esse cenário é possível:

O momento da avaliação era doloroso. Ainda éramos obrigados a nos sentar em fileiras e a ficarmos calados para não sermos reclamados e colocados de castigo. Essas coisas me atingiram com tamanha intensidade que até os dias atuais carrego as consequências desse formato de avaliação. Essas sequelas se fazem presentes na fragmentação da aprendizagem em diversos aspectos, no que diz respeito à formação crítica, nas áreas de escrita e da matemática e, principalmente, na dificuldade de me expressar oralmente (EP13).

O fragmento anterior testemunha que a forma de ensinar traz marcas positivas e/ou negativas e transmite uma visão de homem “[...] através do como é organizado, desenvolvido e avaliado o ensino do saber escolar” (DAMIS, 2021, p. 30). Observa-se que é nessa relação (professor, aluno, conhecimento, avaliação, recursos) que a escola cumpre sua função social, deixando cicatrizes e lacunas como as que nos relatou a estudante (EP13).

De acordo com Rays (2012), o homem é um ser, um constante produtor de novos significados e de novos conhecimentos e, segundo o mesmo autor, teoria-prática-teoria é ato relacional, a ação de conhecer não exclui a teoria da prática e vice-versa. Ao tratar dos problemas concretos (avaliação escolar) em suas relações históricas: “[...] o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro” (RAYS, 2012, p. 37).

Assim, nosso compromisso com a mudança refere-se à formação do estudante em termos da apropriação de conhecimentos, de habilidades, de

valores comprometidos com outro papel social da escola. Um trabalho pedagógico-político que analisa criticamente a realidade vivida, a partir do conhecimento científico disponível para provocar mudanças nessa realidade. Teorizar sobre a realidade e construir nova teoria/prática. O metodologicamente significou: escrita de diário de itinerância: registro da experiência vivenciada (positiva ou negativamente), análise crítica desse registro a partir das marcas deixadas e da apropriação da teoria/conhecimento científico disponível (analisar a avaliação numa perspectiva de totalidade), compreendendo os pressupostos históricos, teórico-metodológicos que fundamentaram o modelo de avaliação vivenciado durante a trajetória escolar descrita, identificando a matriz epistemológica que inspirou – consciente ou inconscientemente – a prática avaliativa de seus professores e que tantos traumas deixaram para que nesse movimento de idas e vindas da vivência à teoria e desta àquela, outras teorias sejam construídas, dando suporte à elaboração de proposta de avaliação, a fim de que a avaliação democrática sugerida por Freire (1999) torne-se uma realidade.

Teorizar, refletir sobre as práticas avaliativas vividas pelos estudantes foi importante para que compreendessem que faz parte do poder ideológico inculcar nas suas cabeças que “seu fracasso” deve-se exclusivamente a eles porque não se esforçaram o bastante, pois a todos foram dadas todas as oportunidades. O fragmento do diário da estudante, que se segue, revela-nos esse sentimento:

[...] cercada de pressão e vergonha, por ter dificuldades em Matemática, às vezes até chorava por não conseguir muita coisa [...] muita pressão dos meus pais cobrando notas altas, mas nada me fazia entender apesar da minha força de vontade; cheguei a pensar que era burra por não saber quase nada, acabei por desistir de tentar e fui empurrando todo o tempo, decorando tudo para na hora colocar aquilo que decorei, cheguei até a escrever em uma das provas para a professora, mas nunca fui ouvida, sempre passei por dificuldades e quando falava para tentar avançar não ouviam. Não tinha solução para mim. Se tirasse notas baixas, isso me oprimia e as surras que levava da minha mãe... as aulas todas expositivas eu me esforçava... (E14).

Uma avaliação que destrói a autoimagem positiva do sujeito. Que introduz na cabeça do aluno que ele é incapaz, como pode ser observado no relato acima e no relato da estudante (E17) quando solicitada que se manifestasse acerca da avaliação na escola. Ela assim responde, humildemente: “[...] eu não tenho criatividade e escrevi um poema para mostrar a avaliação”

e escreveu ali mesmo, de forma humorística, um dos mais belos textos que reunia humor e ironia e que descrevia a avaliação praticada na escola. Diante desses fatos relatados, conforme fundamentado por Freire (1999), faz-se necessário realizar uma

[...] espécie de psicanálise histórico-política-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isso corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade [...] (FREIRE, 1999, p. 93).

Temos centenas de milhares de estudantes como (EP14 e EP17) que precisam expulsar a sombra invasora do opressor nas nossas escolas públicas, substituindo-a por autonomia e responsabilidade, própria de gente “[...] inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética [...] a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais [...]” (FREIRE, 1999, p. 164). Somos, como lembra-nos o autor: seres programados para aprender e, como tal, para conhecer e intervir. Nas palavras do autor:

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidos na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeitos de ocorrência. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente [...] (FREIRE, 1999, p. 85).

Visto que somos sujeitos da história, é preciso buscar, mudar, nos libertar, como na apresentação do diário da estudante (EP37):

[...] pretendo investigar como a avaliação afetou minha trajetória escolar, buscando dialogar com os autores estudados, proporcionando maior intimidade com os textos discutidos, de modo a fornecer elementos para autoconhecimento e entendimento das marcas deixadas [...] No meio do caminho (as pedras são os obstáculos percorridos. “Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” Drumond [...] (Diário de itinerância).

A estudante em tela destaca a importância da atividade realizada. Ela também chama a atenção para os obstáculos do percurso, ao citar o frag-

mento do poema “No meio do caminho”, e para os fatos marcantes, que, muitas vezes, atrapalham, mas não como algo que a imobiliza, pelo contrário, como força motriz para continuar caminhando na direção do autoconhecimento, dos processos vividos. Corroborando com o posicionamento da estudante (EP33), ressaltamos o quão importante foi a proposta desenvolvida no componente curricular, desmistificando a avaliação criticamente, e, mais que isso, assumindo o desafio de criar criticamente outras possibilidades: “[...] passar da crítica às criatividades (construção de propostas pedagógicas alternativas), e, desta, à crítica da própria criatividade, vale dizer, do projeto pedagógico de transformação em desenvolvimento na escola” (RAYS, 2012, p. 52). Conforme o relato da estudante:

A experiência de trazer as lembranças, ir fundo na memória da escola, lembrar de coisas que estavam lá guardadas trouxe muita dor, mas foi bom ver que outros colegas também passaram por esse processo de dor, na fala emocionada da vivência escolar, mas nos moveu, mexeu com a nossa curiosidade de ir buscar respostas lendo Rabelo, Zabala, Luckesi, Sousa para entender o que se fez e se faz ainda hoje na escola na direção de outros caminhos possíveis [...] (EP33).

O fragmento do diário da estudante (EP33) também é um indicador de que a produção do conhecimento implica o “[...] exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1999, p. 95, grifo do autor). Saberes que se fizeram presentes nas situações reais vividas e aqui tematizadas, suscitando estudos e pesquisas, apropriação do conhecimento para desmascarar a realidade opressora, porquanto concordamos com Freire sobre os estudantes serem capazes de observar, de comparar, de avaliar, de romper, de optar e, com esses princípios, os estudantes foram descobrindo qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão respaldando a prática de cada um dos educadores, mesmo que inconscientemente.

Trata-se de uma avaliação que traduz o controle técnico e a divisão do trabalho, que rotula, classifica e controla, segundo Veiga (2021), e que acirra as desigualdades sociais presentes na nossa sociedade. Uma avaliação que, como nos relatou a estudante (EP33), é geradora de dores. O professor, pode, sem tocar fisicamente no educando, golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem.

No entanto, é possível potencializar o processo de aprendizagem de todos, como a experiência aqui descrita, quando respeitamos, e partir da leitura de mundo do educando não para nos parecermos simpáticos a eles, mas porque defendemos com Freire (1999, p. 138, grifo do autor) que essa é a “[...] maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre ele*, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos ouvir as histórias, os impactos da avaliação nas vidas dos estudantes. Cada um(a), ao seu modo, revelou/desvelou a experiência vivida, refazendo o caminho, assumindo o compromisso de se apropriar da teoria para o desvelamento das experiências vivenciadas e, nesse movimento, construir outras possibilidades, propostas de intervenção, de modo que nos deram a certeza de que estávamos no caminho certo, de que é possível construir conhecimento da prática à teoria e desta àquela, em lugar de aula expositiva.

Em lugar de falar aos estudantes, passamos a escutá-los, dialogar sobre as experiências vividas. Assim, a atividade de produção dos diários evocou sentimentos, prenes de emoções, como pedra no caminho lembrada pela estudante (EP33) e narrada pela estudante (EP15):

Por vezes ainda me lembro da fala de professora: É melhor estudar, vocês querem perder de ano, né? se não souber responder vou falar com seu pai... calados ou tiro pontos de vocês. Atitudes e falas que fizeram com que nós criássemos barreiras em relação a qualquer situação relacionada ao ato de avaliar.

No decorrer do semestre, os estudantes compreendiam os pressupostos históricos-sociais e epistemológicos da avaliação e, no movimento dialético de idas e vindas da prática à teoria, construía o que Tardif (2014) denominou “saberes da experiência”, com criatividade, reflexão e compreendendo porque estão fazendo, a favor de quem, para quais fins e, nesse movimento, os pressupostos político-filosóficos de Freire tornaram-se vivências.

Neste itinerário, o que significou o curso para os estudantes descrentes e temerosos da avaliação? Ou para aqueles cujas experiências foram positivas? Ou seja, o curso contribuiu para reconfigurar as concepções e práticas avaliativas? Quais os significados e as percepções construídos sobre a avaliação durante seu percurso escolar?

Algumas conclusões podem ser registradas: o curso configurou-se como um espaço de formação, de diálogo profícuo, pois permitiu ao estudante olhar para si e para o outro (EP37), possibilitando a pesquisa, a investigação; provocou a curiosidade, como relatou a estudante (EP33): “*para entender o que se fez e se faz ainda hoje na escola na direção de outros caminhos possíveis*”, entendendo que a avaliação é uma prática complexa e inerente à prática pedagógica.

A avaliação inerente ao processo ensino-aprendizagem se faz e se refaz a partir das finalidades educativas perseguidas. Avaliar é preciso, mas é preciso resistir a práticas silenciadoras (FREIRE, 1999), como as vividas pelas estudantes no seu processo de escolarização e ainda hoje presentes nas escolas, as quais corroboram com as ponderações de Sousa (2009, p. 2), ao constatar, com base na análise da legislação educacional federal, que práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas, fato esse que se faz presente também no ensino superior, como constatou a estudante (EP12): “[...] *O reflexo da nota até hoje persiste na universidade que nota significa score alto para as optativas e até na divisão da classe em algumas disciplinas*”. Portanto, mostra-se necessário, mais que nunca, problematizar a avaliação praticada em nossas salas de aulas, seus pressupostos histórico, social, político e epistemológico. Como anunciou a estudante (EP33):

[...] discussões que nos façam compreender o que está por trás dela, sendo possível perceber minha evolução como pessoa e futura professora diante desse trabalho difícil, mas prazeroso e enriquecedor. A aprendizagem não se encerrará ao fim da disciplina com uma avaliação para obter nota, mas também será uma construção contínua e permanente no decorrer da minha trajetória de ensino (EP33).

“*Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra*” – esta frase denota que algo marcante nunca nos esquecemos (EP37). As narrativas escritas pelas estudantes ilustram episódios da educação básica e também vividos na universidade e que ratificam as ponderações de Sousa (2009) e, ainda, as de Gatti: “A cultura escolar até os dias atuais [...] tendo deixado uma forte marca na vida das pessoas e na representação que fazem da avaliação [...]” (GATTI, 2002, p. 18).

O curso pode ser caracterizado como uma oportunidade para o aprofundamento teórico-metodológico. Nessa travessia, aprendemos muito mais uns com os outros as implicações da educação bancária na vida das pessoas como síntese de um projeto político perverso que atinge sobremaneira os

filhos dos trabalhadores que hoje estão nas escolas públicas. Por outro lado, acreditamos que a experiência problematizadora aqui relatada possibilitou a reflexão das implicações sociais e políticas da avaliação, sob o papel ímpar do professor para forjar outras formas de gestar um novo olhar sobre a avaliação.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Dilio. Nova Edição. Brasília: Liber Livro, 2007. v. 3 (Série Pesquisa).

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2021. p. 9-31.

DAZZANI, Maria Virgínia; FARIA, Marcelo. Família, escola e desempenho acadêmico In: LORDÊLO José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 249-264.

FERREIRA, Andrea tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e no ensino de língua portuguesa: introdução ao tem, p. 127-140. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívis. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital. Formato: epub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, p. 17-41. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2021. p. 33-52.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018. DOI: 10.18222/eae204420092039.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

11

Avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia e Suas Implicações para Formação Profissional de Professores

Brenda Chaves Diógenes

 <https://orcid.org/0000-0001-8761-5646>

 Enfermeira Licenciada e Bacharelada (UERN). Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Especialista em Didática e Práticas de Ensino pela Faculdade de Quixeramobim.

 brendadiogenes@hotmail.com

Francisco Canindé da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>

 Doutor em Educação (ProPEd/UERJ), Mestre em Educação (PPGED/UFRN), Graduado em Pedagogia (UERN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) e de Disciplinas Pedagógicas no Curso de Pedagogia/UERN.

 caninprof@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As avaliações da aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior carregam em si marcas de um caráter controlador que contribuem para o desenvolvimento da hegemonização de saberes, bem como possibilitam, à contramão, que outras maneiras sejam trabalhadas sem necessariamente, objetivar controlar. Dessa maneira, com o objetivo de compreender como as avaliações da aprendizagem são realizadas no cotidiano do curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, conversamos com professores e alunos acerca de práticas comuns identificadas em nosso mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008) naquele espaço-tempo. Ademais, interessou-nos refletir como os indivíduos produzem taticamente outras maneiras de aprender e de avaliar na relação professor-conteúdos-aluno, visto que as diferentes práticas não acontecem em campo neutro, apenas com reproduções de pensamentos, gestos e ações. Ao contrário, reconhecemos que este é um espaço constituído de imprevisibilidades, táticas e produção clandestina de conhecimentos que ocorrem por meio de diálogos, de contatos físicos, de imagens e de sons, registrados no percurso da pesquisa de *acontecimentos avaliativos*.

Para compreensão de práticas avaliativas no Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN, foi necessário um mergulho com todos os sentidos em seus cotidianos, como nos ensina Alves (2008), reconhecendo detalhes agregadores no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a pluralidade e a heterogeneidade de saberes e de práticas avaliativas coexistentes em salas de aula e fora dela.

De tal maneira, ao realizarmos o mergulho nos cotidianos do Curso de Pedagogia, no qual fomos percebendo que havia uma necessidade de compreendê-los enquanto movimento dinâmico, possível de traduzir outras práticas de avaliação da aprendizagem. Durante conversas com alunos na sala, antes do início da aula e até mesmo quando estava no intervalo ou no grupo de *WhatsApp* da turma e nas chamadas de vídeo, foi possível perceber e compreender as tantas maneiras utilizadas por professores e estudantes para avaliar o processo de aprendizagem e de ensino.

As conversas enquanto procedimento metodológico, foram emergindo no decorrer da pesquisa, e são interpretadas nesse contexto, como construção de conhecimentos por meio de diálogos entre os sujeitos da pesquisa. Os resultados capturados com os mergulhos nos cotidianos do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central, e com as conversas realizadas com professores

foram discutidas por meio de reflexões realizadas a partir de Santos (1999, 2008); Alves (2008); Luckesi (2003; 2005); Ravitch (2011); Esteban (2013) e Hoffmann (2000), a fim de compreendermos o objeto de estudo em questão — *Processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus-central* — e, a partir dessa compreensão, ampliar e significar a produção nesta área.

As inspirações teórico-epistemológicas assumidas neste estudo, acerca da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, Curso de Pedagogia, articulam nosso entendimento de que a função principal da avaliação não é apenas a de identificar sucesso ou fracasso dos estudantes, mas o conjunto das experiências, desejos e expectativas dos sujeitos, do mundo do trabalho e dos contextos em que estão imersos.

A legitimação dessa relação entre saberes rompe com concepções hegemônicas de construção de conhecimento, ainda tão predominantes no interior de nossas universidades. A diversidade existente na universidade articulada pelas diferentes culturas, conhecimentos, classes e grupos sociais é, como afirma Santos (1999), invisibilizada pela lógica de um conhecimento exclusivista que, considerando-se único e verdadeiro, exclui e silencia essa diversidade de saberes, especificamente no ato avaliativo mais objetivo.

Então, apresentaremos algumas conversas que vão tecendo os lugares por meio do reconhecimento do cotidiano vivenciado e produzido com os docentes e estudantes em suas práticas, realçando para reflexão questões que possam colaborar com a formação docente.

Nas considerações finais, estabelecemos um diálogo, relacionando com um dos objetivos traçados no percurso da pesquisa, destacando como fora alcançado. A busca principal foi refletir, a partir de práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Pedagogia do referido curso e campus, movimentos de regulação e emancipação na formação docente, realçando, sempre que possível, questões invisibilizadas pela regulação de práticas avaliativas hegemônicas, destacando práticas avaliativas emergentes, construtoras de outras aprendizagens emancipatórias.

2 METODOLOGIA

No contexto da abordagem das pesquisas qualitativas, articuladoras de processos subjetivos e complexos em que se envolve o humano, em suas dimensões cultural, política e social, a pesquisa em questão buscou compre-

ender de que maneira vêm sendo articulados os processos de avaliação da aprendizagem na formação do profissional em Pedagogia da UERN/Campus Central, e suas implicações na formação docente, considerando o *pensado-praticadodito* por estudantes e professores, reconhecido na pesquisa.

As reflexões produzidas no percurso da formação enquanto acadêmica de enfermagem e no mestrado nos fizeram perceber como o cotidiano é rico de possibilidades e produz inúmeros acontecimentos, dinâmicos, que podem refletir e construir experiências possíveis de serem compartilhadas e ressignificadas. Nesses cotidianos vivenciados, sentimos, falamos e dialogamos, destacando os momentos de conversas, inquietações, dúvidas, curiosidades e astúcias dos praticantes que ajudaram na construção de conhecimento acerca do objeto de estudo.

Nas conversas realizadas – momentos de partilha que aconteceram ao longo da pesquisa – dialogamos com estudantes e professores, relacionando diferentes experiências e conhecimentos, fazendo emergir outros pontos relevantes na discussão do objeto. O ato de conversar, enquanto procedimento metodológico, produziu uma rede de saberes e fazeres entre os conversantes, a pesquisadora e os colaboradores. “O conversar é este entrelaçamento entre a linguagem e a emoção através do qual conseguimos mundos, geramos mundos em conversações” (MATURANA; PAZ DÁVILA Y., 2005, p. 105).

Participaram dessas conversas 04 (quatro) estudantes colaboradores da pesquisa. Esses estudantes eram praticantes das disciplinas de Antropologia e Educação; Ensino de Língua Portuguesa; e Educação Especial e Inclusão do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN. A escolha por este quantitativo de colaboradores deu-se em função do tempo disponível para realização da pesquisa e da quantidade de informações que foram geradas nos movimentos vivenciados nos cotidianos do curso, durante a pesquisa.

Os estudantes envolvidos diretamente em/com nossas conversas estavam devidamente matriculados no semestre letivo do ano de 2019 e nas disciplinas que estávamos realizando a pesquisa. As conversas aconteceram com um discente de cada disciplina em momentos de maior aproximação – intervalos, chegada e saídas da sala de aula e atividades em grupo. A opção por trabalhar com esse grupo específico deu-se a partir dos níveis de envolvimento com a disciplina e a questão da avaliação.

Os estudantes colaboradores da pesquisa são do sexo feminino, com idade entre 20 e 40 anos. Durante o período diurno, tinham seus vínculos empregatícios ou trabalhavam em atividades cotidianas de suas casas. A busca em

cursar Pedagogia no turno noturno justificava-se devido ao fato de serem mães ou estarem em envolvidas em outras atividades de trabalho no diurno.

Os sujeitos em formação, participantes do estudo, estavam dentro dos seguintes critérios de inclusão adotados: ser aluno regularmente matriculado no Curso de Pedagogia, do Campus Central, da UERN, no turno noturno; estar cursando disciplinas de fundamentos e de instrumentalização pedagógica. Como critérios de exclusão: ter cursado um dos componentes curriculares em outra instituição de ensino ou em outro *campus* da UERN.

As conversas com os alunos colaboradores não foram gravadas, mas no momento da conversa escrevemos notas em nosso Diário de Pesquisa¹ questões e frases, para que depois pudéssemos rememorar e ampliá-las no referido diário.

O trabalho realizado aconteceu com 03 (três) turmas, no período noturno, durante o funcionamento do Curso de Pedagogia. Em cada encontro semanal com os docentes e discentes, um processo *outro* de escrita desdobrava-se no Diário de Pesquisa – relevante dispositivo teórico-metodológico formativo em nosso cotidiano da pesquisa.

Esses movimentos de conversas e mergulhos no cotidiano do Curso de Pedagogia ampliaram a percepção de como as experiências deixam-nos marcas e ajudam-nos na construção de um conhecimento *outro* (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL 2009), capaz de produzir várias inquietações e redimensionamentos acerca do saber/fazer avaliativo dos professores na relação com os estudantes, futuros professores.

2.1 Diário de Pesquisa

O Diário de Pesquisa (DP) surge em nosso contexto de pesquisa a partir da disciplina Docência no Ensino Superior, no ano de 2018, quando o professor da disciplina sugeriu esse dispositivo teórico-metodológico formativo, na introdução das aulas, e logo após traduzido em artigo científico. O recurso metodológico foi crucial para questionarmos e lutarmos contra nossas amarações sobre como fazer pesquisa, aprendida na graduação.

O Diário de Pesquisa, visto como instrumento epistemológico, no sentido de que é método de investigação e reflexão sobre teorias e práticas cotidianas, ajudou-nos a realizar outros movimentos de escrita, que, também,

¹ Para Barbosa e Hess (2010), o Diário de Pesquisa é algo mais íntimo e com uma escrita mais pessoal, percebendo que além de pesquisadores, somos professores, alunos, filhos, pais e que é uma prática que está dentro da nossa vida pessoal também.

eram movimentos transgressores de se comportar frente aos cotidianos e às práticas de avaliação da aprendizagem. O DP produziu reflexões, outros sentimentos, relações e conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias que aconteciam no cotidiano do Curso de Pedagogia em que estávamos imersos (BARBOSA, 2010).

Para Barbosa (2010), é necessário nesse momento de escrita não perder o sentido de diário também, percebendo que além de pesquisadores, somos professores, alunos, filhos, amigos, e que esta é uma prática relacionada com nossa vida pessoal. O referido autor recomenda que não é preciso anotar tudo que se vê mas aquilo que faz sentido, desperta reflexões e cruza o campo da pesquisa, permitindo que o pesquisador perceba a complexidade como parte integrante do seu existencial e profissional. Acrescenta, ainda, que no início a escrita pode acontecer de forma livre e pessoal e, posteriormente, sistematiza-se na trajetória de se tornar pública.

A escrita do Diário de Pesquisa exigiu paciência, pois nossa formação na Educação Básica e no Curso de Enfermagem priorizava uma escrita mecânica, com normas e exigências baseadas em uma linguagem estrutural que não estimula a nossa capacidade reflexiva, nem possibilita uma organização da dimensão consciente do indivíduo, refletindo sua autonomia. A escrita do DP exigiu cuidado, leitura e (re)leitura, pois não se trata de mera descrição de fatos acontecidos, mas uma escrita que representa o sentimento de mundo, a pluralidade do cotidiano — imagens, percepções, angústias, compreensões, relações, etc.

3 O DIÁLOGO COM OS ALUNOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia da UERN/Campus Central, o formando deverá articular, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, capacidades críticas e reflexivas que possam atender as demandas sociais da profissão de pedagogo, seja na docência ou em outros espaços educativos. Nesse contexto, consideramos que a avaliação se constitui processo indispensável na formação de competências, habilidades e atitudes dos formandos, sendo *pensadapraticada* na vivência cotidiana de maneira diagnóstica e processual.

Diante do exposto, é pertinente indagarmos: *o que pensam os estudantes/formandos dos processos avaliativos assumidos em sala de aula por seus professores?* Na busca por problematizar essa questão, conversamos com 04

(quatro) estudantes, a fim de percebermos outras situações e ampliarmos as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia.

Na condição de pesquisadores cotidianistas iniciantes, decidimos, também, pela captura do gesto particular produzido nos cotidianos das aulas e dos momentos de avaliação. A maioria dos gestos particulares são invisibilizados pela lógica instituída de avaliação, pois somente pelo estabelecimento da confiança entre praticantes é possível dialogar com os praticantes e produzirmos outras reflexões.

Nossas conversas aconteceram em lugares praticados pelos alunos no Campus Central da UERN, como: espaço de convivência entre as galerias das salas de aula (mesinhas que ficam próximas das salas); nos grupos formados em sala de aula nos momentos de intervalo; nos corredores do referido Campus; nos momentos de partilha de lanche, etc. Nesses espaços livres e abertos, surgiam conversas que partiam desde os conteúdos sobre as aulas até a vida pessoal. Naquelas circunstâncias, compartilhavam alegrias, angústias e conhecimentos sobre diversos assuntos, inclusive sobre práticas de avaliação.

Concordamos com Esteban (2001), ao afirmar que as práticas avaliativas devem atender a necessidades e particularidades existentes na turma, permitindo por meio de diálogos, que as vozes dos estudantes sejam explicitadas e incorporadas, pois esse é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano não seja desperdiçado. Mas, nem sempre essas vozes são ouvidas e/ou consideradas como *acontecimento avaliativo*, visto que existem outras prioridades a serem alcançadas. Nos espaços-tempos não autorizados e nas situações ditas comuns revelam-se essas vozes e as latências que nelas coexistem.

Quando dialogamos com o Estudante “A”, da disciplina de Antropologia e Educação, perguntamos sobre as práticas avaliativas utilizadas pelo Professor Rouxinol:

Achei boa! As perguntas estavam claras e objetivas, tanto da primeira como da segunda avaliação e a terceira o ‘Dossiê’², que foi algo novo e importante para nossa aprendizagem. Nunca tinha feito uma prova assim, muito desafiadora e nos faz refletir sobre questões que estão para além da sala de aula (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

O professor tem a flexibilidade, sabe desenrolar [desenvolver] as situ-

² Essa atividade objetivou desenvolver a compreensão de que o patrimônio é uma noção que está muito mais perto do que pensamos, então, os estudantes fizeram um exercício de escrita sobre suas descobertas física e simbólica, para ser entregue por escrito – de preferência, digitado – no dia marcado. A apresentação, no dia da entrega, era optativa e não alterava a avaliação final.

ações que acontecem na disciplina e entender o lado do aluno, que em sua maioria realiza o curso a noite porque durante o dia trabalha e tem que cuidar de família, e as provas devem ser realizadas pensando nisso, no que vivemos além daqui [da universidade] que muitas vezes interfere em nossa aprendizagem. Nem sempre as provas só de um jeito nos fazem aprender (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

Duas questões chamaram-nos a atenção nesse relato do Estudante “A”, na relação com as práticas avaliativas desenvolvidas pelo Professor Rouxinol: o turno de funcionamento e a condição de trabalhadores dos estudantes noturnos. Considerando essas questões e o que delas derivam (cansaço, sonolência e tempo reduzido), o professor reconhece que tanto o conteúdo como as maneiras de conduzir a aula e as práticas avaliativas devem levar em conta esses dispositivos. O ato humanizador do professor é perceptível ao dinamizar as práticas de avaliação fazendo com que os alunos dialoguem entre si e construam conhecimentos a partir de situações concretas, como foi o caso do dossiê proposto pelo professor da disciplina.

É importante entender que o dinamismo das formas de avaliação acerca do conhecimento concebido pelos alunos possibilita que eles amadureçam enquanto futuros docentes, pois conseguem perceber que é aceitável e considerável o uso de diversos caminhos para se trabalhar um aluno e sua construção crítica sobre um texto, por exemplo. No caso em questão, a construção da aprendizagem dos sujeitos aconteceu por intermédio de um *dossiê*.

Com essas avaliações diversas, como o plano de aula, resumo e até mesmo a prova eu me vejo pondo em prática a minha docência a partir dos processos de avaliação, uma aprendizagem além das teorias ou explicações da professora e monitora. Eu gostei bastante, porque foram situações que tanto nos deixavam livres para dar nossas opiniões, como também nos faz colocar em prática o que vamos fazer quando formadas (Conversa com Estudante “B”, 12/03/2020).

Essas práticas constroem nos alunos a capacidade de diálogo, escuta, argumentação e de relações humanas baseadas no respeito e na tolerância, que são indispensáveis na formação em Pedagogia.

Esse processo de escuta e diálogo, como supracitado, efetiva-se como *acontecimento avaliativo*, pois tanto professores quanto alunos, tendem a

construir informações importantes para sua atuação enquanto docente. Neste ínterim de escuta, existe a construção de ideias, efetivada por todos os envolvidos no cenário, pois a partir dos fatos narrados, os sujeitos passam a construir seus próprios discursos. Vale salientar que em algum momento existirá o confronto de opiniões, entretanto, também, haverá o encontro de narrativas, e por vezes, estas serão iguais, porém apresentadas de uma outra maneira, com uma outra disponibilidade de diálogo.

Na conversa com a Estudante “C”, da disciplina de Educação Especial e Inclusão, percebemos que a Professora Esmeralda, enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem, utiliza métodos avaliativos democratizantes, viabilizando a produção de conhecimento de seus alunos.

Atitude louvável em relação as avaliações, seria bom que existissem mais professoras como a de Inclusão. Porque as vezes os professores acham que a nossa vida é apenas a Faculdade, e não é nenhum pouco flexível. Esquecendo que para além dos muros da faculdade todos temos famílias, trabalho. E esquecem um pouco de serem humanos com a gente. Muitas vezes, nós universitários passamos o dia no trabalho e vamos direto para aula, sem ter nem tempo de tomar banho, e muitas vezes com fome, vamos comer somente na hora do intervalo. E quando a gente chega em casa ainda tem que muitas vezes fazer trabalho, pois durante o dia não tem tempo para fazer. E quando a gente pede para ser um pouco mais maleável alguns acham que é porque queremos moleza. Por isso aplaudo a atitude da professora de Inclusão, em ser maleável e se colocar no lugar da gente em relação as avaliações, pois muitas vezes foi uma mãezona para gente (Conversa com a Estudante “C”, 13/03/2020).

Esse relato da aluna faz-nos refletir o quanto existem histórias diferentes dentro de sala de aula, que se produzem em contextos diferentes na sociedade. Com isso, é necessário fazer com que esses alunos se sintam incluídos no processo de aprendizagem. Sobre as avaliações da aprendizagem, consideramos os cotidianos sociais dos estudantes com o dito – de criar maneiras de melhor conduzi-los a construir conhecimentos sobre o conteúdo da disciplina em estudo. A acolhida e o cuidado da referida professora estão expressos pela estudante quando afirma: “por muitas vezes foi uma mãezona”.

Para a estudante “D”, as avaliações realizadas pela Professora Esmeralda relacionavam teoria e prática, questão fundamental na formação, como podemos perceber em sua posição:

As avaliações foram feitas de forma que contribuíssem para o perfil de cada um dos alunos. Quem se sente melhor com uma prova escrita, como é o meu caso, na primeira unidade teve a oportunidade de fazer uma boa prova. Já na segunda unidade, para mim não foi muito confortável, pelo fato de ter muita dificuldade em me expressar, meu tom de voz é baixo e eu tenho que fazer um esforço enorme pra falar alto, minha dicção não é muito boa, sem falar que sou muito tímida, e tudo isso atrapalha na hora de uma apresentação, só que é o momento de praticar e isso é importante antes de irmos para sala de aula mesmo. Mas, mesmo assim, esse tipo de avaliação é algo que não chega a ser aterroizante para mim, talvez pelo fato de não ser ansiosa, mas acredito que para quem é ansioso talvez seja mais difícil. A terceira unidade acho que será a mais legal porque estamos fazendo entrevista, e vamos fazer a socialização, acho que será um momento que poderemos nos colocar e dá mais nossa opinião (Conversa com Estudante “D”, 13/03/2020).

A diversificação de práticas avaliativas realizadas pela Professora Esmeralda expressa-se como uma dimensão inclusiva na conversa com a Estudante “D”, ao afirmar que se sentia inserida nessas modalidades avaliativas adotadas — a prova escrita — embora não deixe de reconhecer a importância das demais práticas utilizadas em sala de aula pela professora.

Notamos que, nesse trecho, há possibilidade de reapropriação da avaliação, já que a avaliação proposta pela Professora Esmeralda permite que os envolvidos no processo possam reconstruir de maneira significativa aquilo que foi dado para consumo. Isso ocorre quando a Professora Esmeralda, percebendo que na sala de aula alguns alunos não conseguiriam expor oralmente, assume diferentes maneiras de realizar as avaliações.

A Professora compreendeu que sua aula não seria suficiente para esses alunos, apenas trabalhando avaliações escritas, pois estes, através desta modalidade avaliativa não conseguiriam superar seus medos e desenvolver habilidades necessárias à profissão. Dessa maneira, passa a estimular seus alunos ao crescimento enquanto futuros docentes, levando-os à superação quando se colocam diante de um público. Assim, irão construindo sua identidade enquanto professores, frente à diversidade de alunos e suas diferentes necessidades.

Reconhecemos a referida como um *acontecimento avaliativo*, pois os alunos não esperavam que a professora, identificando suas necessidades mais urgentes, pudesse substituir as provas escritas, com as quais já estão habituados.

Essa é uma das maneiras que o professor pode estimular seus alunos nas descobertas sobre conhecimentos que estão sendo discutidos em sala de aula, desmitificando dificuldades de aprendizagens que possam surgir e (re) descobrindo a vontade de aprender e desenvolver suas capacidades na vida cotidiana da universidade.

O professor pode pensar maneiras diferentes de relacionamento com seus alunos, assim os discentes superarão os limites que impuseram para si, visto que as maiores dificuldades encontradas, geralmente, estão relacionadas à insegurança e aos bloqueios vividos em outros momentos da formação inicial, principalmente em relação à cultura avaliativa burocraticamente organizada.

No contexto universitário, nas primeiras necessidades de apresentações orais, os alunos lembram logo dos trabalhos que apresentaram em suas épocas de escola, sendo que, na maioria das vezes, essas apresentações são realizadas com outra organização. Por esta razão, quando chegam à universidade e são cobrados por atitudes diferentes, como é o caso da necessidade de compartilhamento, nem sempre conseguem expressar suas ideias, pois já sofreram na época de colégio.

Entendemos que não é a falta de conhecimento acerca do assunto, já que, muitas vezes, o problema decorre de situações vivenciadas anteriormente. O trabalho do professor universitário, nesse momento, é desafiar o sujeito, de maneira humanizada, conduzindo-o por meio de um diálogo à discussão, assim o aluno ganhará confiança em si e, aos poucos, vai se impondo acerca de suas ideias diante do assunto a ser compartilhado.

Esse *acontecimento avaliativo* possibilitou que o aluno ressignificasse sentidos de avaliação da aprendizagem com “destaque a sensibilização na ampliação de suas áreas de interesses, como vencer a timidez, a insegurança e bloqueios; buscando superar as frustrações trazidas da escola” (GARCIA; MACHADO; ZERO, 2013, p. 79).

No primeiro momento eu fiquei rindo da situação dessa avaliação pois teria que me auto perceber e falar de mim, mas depois quando sentei para escrever vi o quanto é complexo e difícil, isso mexeu com meus sentimentos e também na minha visão como futura professora, tipo, pensei muito em que professora quero ser. E isso foi um gás pra minha curiosidade com a disciplina que pensei que era choca, por ser mais teoria, essa prova me abriu os olhos até para pensar como avaliar meus alunos (Conversa com Estudante “A”, 04/03/2020).

Podemos notar que, a partir da autocrítica, diante de uma avaliação diferente da que esperava, a futura docente já percebeu a importância de entender as necessidades mais urgentes de seus alunos, a fim de garantir que eles concebam o conhecimento, e não apenas se contenham com as notas.

A Estudante “A” reafirma a análise ao dizer: “essa prova me abriu os olhos até para pensar como avaliar meus alunos”, ou seja, a professora que propôs a nova modalidade avaliativa, garantiu que a discente se repensasse, sobretudo, como professora, que, também, precisará ter a percepção de qual será a melhor modalidade avaliativa para garantir o saber de seu aluno.

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural [através de uma] criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes (CERTEAU, 1998, p. 41).

A professora, ao alterar a forma de avaliar, entendeu que o importante é desenvolver no discente capacidades de resolução de problemas. É sabido, que pelo menos nos primeiros anos de atuação, enquanto docente, os discentes, passem a usar as mesmas práticas por eles vivenciadas, por terem considerado a prática avaliativa importante e devida em determinados momentos.

Preparar uma aula não é difícil, mas você dá essa aula com todos os imprevistos que podem acontecer, aí sim é difícil, na nossa prova que foi apresentação, fomos preparados para tudo, e aconteceu do slide não funcionar de primeira, então usamos as imagens que levamos impressa com *emojis* e a partir disso foram surgindo as discussões até a projeção correta dos slides, e eu percebi que a professora avaliou isso, a nossa desenvoltura, o saber não perder o fio da meada e dá continuidade na aula mesmo que não esteja no planejamento (Conversa com Estudante “B”, 12/03/2020).

Isso ocorreu porque a avaliadora é ciente de que seu papel não é atribuir notas a seus discentes, mas prepará-los para serem profissionais professores com múltiplas capacidades. O intuito de sua atuação é fazer com que os discentes percebam o quanto é importante lidar com as diferentes situações, desde um material que não funciona no momento da aula até uma pergunta de um aluno.

De semelhante modo, percebemos que a produção discursiva, a partir de leituras prévias dos textos, traz sentidos que, por vezes, são silenciados nas

avaliações, mas que estimulam pensamentos críticos e reflexivos sobre determinado assunto. A exemplo disso, perguntei ao Estudante “D” sobre como se sentiu com a primeira avaliação da Professora Esmeralda. Ele respondeu:

Venho de um ensino médio que apenas reproduzíamos o que aprendíamos para passar nas provas, e na nossa primeira prova escrita, que acabou sendo pesquisada, a professora [Esmeralda] pediu para ficarmos livres com a escrita fazer uma argumentação baseada na reflexão sobre o texto e discussões em sala de aula. Fiquei com medo, não havia sentido tanta liberdade para me impor, confesso que senti dificuldade, mas depois fui desenrolando, e percebi o quanto é difícil escrever nossas interpretações (Conversa com Estudante “D”, 13/03/2020).

Esse cenário é vivido pela maioria dos alunos, sobretudo aqueles que vêm de escola pública ou particular e têm uma cultura avaliativa direcionada para o alcance de resultados e metas definidas pelas prescrições nacionais, sinalizando a emergência de um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação*, o que pode acabar não estimulando os alunos a desenvolverem suas falas e interpretações, a partir de uma situação ou um texto.

É importante ressaltar que isso, geralmente, acontece em função das altas demandas de atividades que os docentes recebem, sendo que as salas de aulas trabalham com uma infinidade de alunos, não sendo possível que o professor perceba a urgência de cada indivíduo. Apesar de que, ao perceber as necessidades de uma turma em como construir práticas avaliativas condizentes com o cotidiano, o professor efetiva a construção de aprendizagem significativa.

Nas conversas com os estudantes, percebemos, de maneira ainda inicial, mas já inquietante, a maneira como percebem as avaliações sendo praticadas astutamente, subversiva e ordinária, fica claro o uso de outros modos de pensar-fazer a avaliação da aprendizagem de acordo com o cotidiano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, sentimos que as práticas avaliativas de aprendizagem trabalhadas por outra perspectiva (acontecimental), refuta modelos baseados na concepção disciplinadora ou hegemônica de produzir conhecimentos. Reconhecemos que as avaliações da aprendizagem se circunscrevem em uma rota de construção inconclusiva, de maneira sensível, pensadas considerando dimensões que interferem na vida dos estudantes, tanto sociais como culturais.

Sentimos que a pesquisa acerca da avaliação de aprendizagem no cotidiano do Curso de Pedagogia acontece em um movimento de rupturas, fugindo de determinações e fixações científicas já estabelecidas, dando lugar a valores mais democráticos e formativos que superam as dicotomias macro/micro, local/global e política, tendo como *lôcus* a reinvenção avaliativa, e que essas se apresentam de maneira astuta, subversiva e ordinária. Assim, assumimos essas práticas como *acontecimentos avaliativos*, e este, talvez, tenha sido o diferencial do nosso trabalho, configurando-se como as “artes de fazer” avaliação, cotidianamente, fabricadas pelos professores, como um processo metodológico acionado pelos professores que transgridem o caráter homogeneizante de produzir conhecimento.

Esses *acontecimentos avaliativos* identificados, são maneiras com as quais professores e estudantes ressignificam seus saberes e conhecimentos por meio de práticas avaliativas expressas por ideias e sentimentos. Estudantes e professores tecem significados próprios e estabelecem outras relações com o conhecimento.

Além disso, percebemos que, no cotidiano do curso, as avaliações são usadas inventivamente e traduzem-se como processos criativos, driblando a mesmice e possibilitando discussão e reflexão sobre os assuntos abordados, de maneira que o estudante vivencie situações concretas de seu cotidiano, relacionando teoria e prática.

Os significados da avaliação da aprendizagem foram identificados na preocupação dos professores com os estudantes, no sentido de conduzirem a compreensão dos conteúdos e relacioná-los com as práticas que vivenciavam nas escolas campo de estágio, não como uma cobrança do mercado de trabalho, mas como atividades vinculadas a um *feedback*, e como possibilidade do estudante se avaliar como futuro professor durante as atividades.

As avaliações da aprendizagem são mais do que uma necessidade pedagógica para atribuir notas/valores, são práticas reais do cotidiano, que possibilitam a reflexão com objetivo de reorientar o processo educacional de acordo com as necessidades das turmas, mediante o percurso de aprendizagem. Nesse sentido, reconhecemos que as avaliações estimulam o movimento de construção de conhecimentos, provocando o interesse e curiosidade, em busca da reorganização e discussões dos assuntos estudados.

O conjunto de reflexões tecidas na/com a pesquisa, são resultantes de um processo de pensamento que se (re)fez, reinventando-se por meio de conceitos estudados, das práticas vivenciadas e das conversas realizadas, pro-

blematizando as avaliações da aprendizagem no Curso de Pedagogia. Acrescentamos, que além de ser uma prática pedagógica corriqueira, as avaliações da aprendizagem foram compreendidas enquanto práticas que desvendam e produzem capacidades, habilidades e conhecimentos nos estudantes que se traduzem e modificam seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nil-da; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.
- BARBOSA, J. G; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem era?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus *et al*, 2013.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GARCIA, J. D. V; MACHADO, T; ZERO, M. A. **O papel do docente na educação de jovens e adultos**. Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras, v. 9, n. 1, p. 65-90, 2013.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MACEDO, R. S; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: UFBA, 2009.
- MATURANA, H.; PAZ DÁVILA, X. Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade. Trad. Karla Demoly. Revista Psicologia & sociedade, v. 16, n. 2, p. 102-110, set./dez. 2005
- RAVITCH, D. **Vida e Morte do grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES n. o 135. Janeiro de 1999.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

12

A Reorganização da Educação no Contexto da Pandemia por COVID-19

Marcus Vinicius Sacramento França

 <https://orcid.org/0000-0003-1644-2746>

 Médico pela Universidade Federal da Bahia (FAMEB/UFBA), Título de especialista em Medicina de Família e Comunidade pela Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade e Especialista em Atenção Básica à Saúde pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrando em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado da Bahia (MEPISCO/UNEB). Atua como médico da Estratégia Saúde da Família em Salvador/BA.

 marcus9ofranca@gmail.com

Marcos Vinicius Castro Souza Castro Souza

 <https://orcid.org/0000-0002-9804-3660>

 Doutorando em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Membro do grupo de pesquisa em Gestão, Trabalho e Educação (LAVO-RO), da UNEB. Coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Salvador/BA.

 vinicastro2@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A COVID-19, sigla para Coronavírus Disease 2019, foi diagnosticada inicialmente na província de Wuhan, China, no final desse ano. Trata-se de uma doença viral causada pelo SARS CoV-2, transmitido do morcego para um hospedeiro intermediário, o qual ainda não foi identificado (BRASIL, 2020). O Coronavírus pertence a uma família que recebe esse nome devido ao aspecto de coroa na microscopia eletrônica e não é a primeira vez que causa doenças na espécie humana. Os mecanismos envolvidos nessas doenças são mutações que permitem a infecção pelo coronavírus de morcegos em hospedeiros intermediários, como civetas, dromedários, e possivelmente pangolins, e por fim, infecção e transmissão entre os seres humanos.

O novo coronavírus tem maior transmissibilidade que os anteriores, por isso, propagou-se com maior velocidade pelos continentes. Em poucos meses após detecção do primeiro caso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia por COVID-19. A transmissão ocorre por contato com gotículas respiratórias no ar ou em superfícies infectadas, por pacientes sintomáticos ou não. O período de incubação pode durar até 14 dias (BRASIL, 2020). Segundo Ministério da Saúde, baseando-se em dados acumulados de casos e de óbitos até final de setembro de 2020, a letalidade da doença é de 2,9 %, no Brasil.

As manifestações clínicas estão relacionadas ao sistema respiratório na maioria dos casos: tosse, febre, congestão nasal, desconforto respiratório, odinofagia, perda do olfato e paladar. Outros sintomas são mialgia, fraqueza, além de diarreia e vômitos. A maioria dos pacientes apresenta a modalidade leve/moderada da doença. Porém, 5 % dos casos podem apresentar complicações como pneumonia, miocardite, choque, eventos tromboembólicos, necessitando de internamento em unidade de terapia intensiva ou leitos de enfermaria (BRASIL, 2020).

A única forma de controle da pandemia por COVID-19 é a vacinação associada a outras formas de prevenção, as quais incluem isolamento social e medidas de higiene, como uso de máscara, etiqueta da tosse, limpeza de superfícies, higienização das mãos e distanciamento entre pessoas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA; BRASIL, 2020). Portanto, a pandemia vem impondo alterações nas relações sociais em diversos setores da sociedade, possibilitando o uso de tecnologias para manter a comunicação entre os indivíduos e minimizar os impactos dessa doença na educação e na saúde, por exemplo, muitas vezes inter-relacionadas.

Na fase de transmissão comunitária, o fechamento de serviços não essenciais, como as instituições de educação foi importante para reduzir a velocidade de transmissão da doença e evitar o colapso dos serviços de saúde (BRASIL, 2020). Em se tratando do campo educacional, ressalta-se que a escola tem sido considerada um dos maiores ambientes potenciais de transmissão da COVID-19, pois, além de ser um espaço que recebe, cotidianamente, um número elevado de sujeitos, ocorre um intenso contato social por conta do processo de socialização que essa instituição promove - fator que pode influenciar para que os estudantes tornem-se agentes de transmissão para familiares, comunidade, colegas, professores e demais profissionais da educação.

Esses elementos justificam a razão da escola ser, possivelmente, o último espaço social a ser liberado no processo de retomada dos serviços que apresentam características coletivas. Diante do exposto, esse texto busca avaliar os impactos da infecção pelo coronavírus 2 na educação e as medidas governamentais para enfrentamento e adaptação a nova realidade. Sendo assim, este estudo objetiva refletir sobre o processo de reorganização da educação no contexto da pandemia por Covid-19. Para isso, realizou-se pesquisa de natureza exploratória, de cunho qualitativo. Como procedimento metodológico, realizou-se um levantamento bibliográfico na perspectiva de Gil (2012).

Devido às características do referido estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza exploratória, de cunho qualitativo, pois, segundo Gil (2012), contribuem no processo de aproximação dos pesquisadores com o fenômeno estudado, visando explicitá-lo. Assim, como procedimento metodológico, realizou-se um levantamento bibliográfico, que se baseou em materiais já elaborados, formulados, principalmente, a partir de documentos e livros respaldados cientificamente, conforme corrobora Gil (2002, p. 44) “desenvolvida com base no que já foi elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

2 EDUCAÇÃO E A PANDEMIA POR SARS COV 2

Em 2019, segundo informações disponibilizadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020), cerca de 70% da população estudantil mundial têm sido impactada pelo fechamento temporário de escolas e universidades, ou seja, cerca de 1,5 bilhão ou mais de estudantes tiveram suas atividades acadêmicas interrompidas como ten-

tativa de diminuir a curva de crescimento do vírus. Para tanto, a UNESCO (2020) tem fornecido apoio e orientação aos países sobre a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem a assistência remota aos estudantes, fator que assegura continuidade aos processos de aprendizagem mediante a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como aliadas para manutenção do vínculo acadêmico entre estudantes e instituições. Entretanto, destaca que atenção especial deve ser fornecida aos sujeitos que constituem as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Nesta perspectiva, como tentativa de unificar esforços para minimizar os impactos da COVID-19 na educação, a UNESCO (2020) vem desenvolvendo a ação denominada “Coalizão Global de Educação”, cujo objetivo consiste em ofertar experiências de aprendizagem durante a pandemia, propondo aos países, o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem mediadas pelas TIC como mecanismo de combate as distorções causadas pela doença.

No Brasil, a falta de protagonismo e morosidade por parte do Ministério da Educação (MEC) no que tange a implementação de políticas públicas que ofereçam respostas mais imediatas aos problemas educacionais vivenciados pelo Distrito Federal, estados e municípios, tem implicado na responsabilização de gestores estaduais e municipais pelo processo de tomada de decisão acerca das estratégias mais apropriadas para cada localidade e para cada etapa da educação. Sendo assim, as ações desenvolvidas pelo MEC referem-se, especificamente, a: (1) publicação da portaria nº. 343, de 17 de março de 2020 que trata da possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas mediadas pelos recursos tecnológicos disponíveis – enquanto durar a pandemia pela COVID-19 -, no ensino superior; (2) publicação da medida provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020 que estabelece a não obrigatoriedade do cumprimento dos duzentos dias letivos e manutenção da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária anual mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96, em seus diferentes níveis.

O fechamento das escolas - por recomendação de especialistas - tem escancarado a realidade e os desafios enfrentados pela população mais carente, não apenas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e a manutenção de vínculo entre os sujeitos aprendentes e a instituição, mas também, segundo a UNESCO (2020): a) na nutrição de crianças, jovens e adultos que encontram no espaço escolar, a oportunidade de acessarem refeição(ões) que contribuem na composição da alimentação diária necessária para sobrevivência; b) limitação dos pais e/ou responsáveis pelos educandos

no que tange a utilização de tecnologias e ensino das tarefas escolares; c) dificuldade para acessar as plataformas digitais disponibilizadas pelas escolas, considerando que as famílias mais carentes não têm condições de arcar com o financiamento de equipamentos tecnológicos e rede de internet; d) omissão nos direitos das crianças e jovens, por ocasião do acúmulo de tarefas por parte dos pais e/ou responsáveis que passaram a trabalhar em *home office*. Em relação aos tutores que continuaram trabalhando, muitos não tem encontrado alternativas e acabam deixando os sujeitos sozinhos, expostos a todo tipo de risco; etc.

No que se refere ao ensino superior, com a pandemia, foram suspensas aulas presenciais em instituições de ensino públicas e privadas e possibilitada a substituição do modelo convencional por Educação a distância (EAD). Para tanto, permitiu-se a antecipação da conclusão de cursos da área de saúde, dentre os quais medicina, enfermagem e fisioterapia, cumprindo requisitos mínimos da carga horária, a critério da faculdade. Dentro desse contexto, cabe discutir a qualidade de formação dos diversos profissionais, que tiveram graduação antecipada. Estudantes de medicina que concluíram 75 % do internato e dos demais cursos a mesma porcentagem do total de carga horário foram autorizados a conclusão antecipada, conforme consta na Medida Provisória nº. 934/2020, excepcionalmente durante a pandemia (BRASIL, 2020).

No curso de medicina, o internato refere-se aos últimos quatro semestres do curso, nos quais há imersão do estudante em atividades majoritariamente práticas supervisionados por preceptores médicos em campo. Sendo assim, é o momento de maior interação e associação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos quatro anos iniciais com a práxis das áreas básicas da ciência médica: medicina de família e comunidade, ginecologia-obstetrícia, clínica médica, pediatria geral, cirurgia geral e urgência e emergências. Com a MP 934/2020, foi possível recrutar recém-formados para linha de frente no combate ao novo coronavírus, porém não houve garantias de que esses profissionais foram realmente empregados nessa área, nem garantias trabalhistas, devido a vínculos precários, como a “pjotização”.

O principal agravante ao se antecipar a conclusão de um curso trata-se da ausência do básico que não foi experienciado. No caso dos discentes de medicina, caso faltassem estágio em uma determinada especialidade básica como pediatria, poderiam formar-se. Porém, com deficiência nessa área tão importante para formação do bacharel em medicina. Outro exemplo, no mínimo contraditório, seria antecipar a formatura de profissionais que não

estagiaram no internato de emergência para atuarem na linha de frente do atendimento a casos de COVID-19. Estes argumentos corroboram que a decisão do Ministério da Educação em antecipar a graduação desses profissionais com a justificativa de terem cumprido 75 % do internato foi superficial, incoerente e sujeita a graves falhas – buscou suprir apenas a carência de profissionais dispostos a se expor ao risco, sem garantias trabalhistas mínimas e sem condições de trabalho.

3 PROTOCOLO DE RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS

Tardiamente, em junho de 2020, o MEC publicou regras norteadoras para as Instituições de Ensino Federais sobre medidas de biossegurança para retomada das aulas presenciais. Esse protocolo delegou a essas instituições a autonomia para criação de comissões locais para adequação do protocolo às suas realidades epidemiológicas. Dentre as medidas de prevenção de contágio, destacam-se no documento as individuais e as coletivas. As primeiras se referem ao uso de máscara adequadamente, etiqueta respiratória, lavagem das mãos com água e sabão ou álcool a 70 %, distanciamento social, evitar uso de adornos, utilizar cabelos presos e não compartilhar objetos pessoais. Já as medidas coletivas referem-se à organização de escalas para não concentrar todos os profissionais no mesmo horário, manter ambientes ventilados e iluminados, trabalho remoto para profissionais de grupo de risco, sinalização do fluxo de pessoas no ambiente, priorização de encontros por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs). O documento ressalta a aferição de temperatura na entrada em ambientes, a disponibilidade de álcool em gel e a 70% em todos ambientes e escalonamento do acesso dos estudantes a áreas comuns como refeitórios.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2020) publicou também manual que orienta a retomada segura das atividades presenciais nas escolas da educação básica, esse processo deve ser norteado pelas características epidemiológicas do vírus nas cidades. A atuação intersetorial das equipes de saúde da família e da comunidade escolar, através do Programa Saúde na Escola (PSE) mostra-se muito importante nessa reabertura, a fim de discutir sobre o vírus, medidas de precaução de contágio e capacitação dos profissionais da escola.

Assim, esse documento especifica medidas individuais e coletivas visando garantir segurança da comunidade escolar, a saber: a) Capacitação da equipe

escolar sobre a doença, as medidas de prevenção e combate. Essa capacitação deve incluir também a equipe de higienização e as merendeiras, já que a manipulação inadequada de alimentos constitui também via de contaminação; b) Estabelecer contato permanente entre os professores, pais e a equipe de saúde de família responsável a fim de identificar casos de COVID-19 precocemente, isolamento e telemonitoramento, ficando a cargo da gestão municipal a suspensão de aulas na escola com casos de síndrome gripal; c) Uso de máscara por todos e *face shield* (protetor facial) para professores. Não está definido no manual o uso de máscara cirúrgica para os professores. Cabendo a gestão, definir qual tipo será fornecido; d) Monitorar a temperatura de todos que adentrem a unidade; Manter ambientes limpos e arejados; e) Orientar higienização de punhos e mãos antes de entrar nas salas; f) Disponibilizar álcool gel a 70 % nos ambientes da escola; g) Manter alunos com 1 metro de distância no mínimo e evitar atividades em grupo; h) Evitar encontro de muitos alunos em mesmo ambiente, através de escalonamento de horário de chegada e saída de turmas de diferentes, o uso de refeitórios e áreas comuns; i) Evitar entrada de pais na escola e outras pessoas não vinculadas ao trabalho escolar; j) Orientar que pais forneçam garrafa de água para seus filhos, a fim de evitar o uso de compartilhada de bebedouro.

A limpeza e a desinfecção de superfícies com materiais apropriados como álcool a 70% e solução de hipoclorito de sódio são imprescindíveis para redução do risco de contaminação. A realização de triagem com medição de temperatura e rastreio de sintomas gripais em cada turno de aula também se mostra como medida importante, porém falha já que nem sempre a febre está presente nos casos de COVID-19 e a falta de fidedignidade dos relatos de alguns pais e alunos.

Em caso de rastreio positivo, é importante isolar a pessoa com suspeita em ambiente adequado, de preferência, ventilado, com temperatura ambiente e com acesso restrito, até que esse indivíduo seja levado para atendimento médico. A equipe de saúde da família responsável pela escola deve ser prontamente comunicada para avaliação do paciente. Sendo o aluno diagnosticado com síndrome gripal, ele deve permanecer em isolamento domiciliar, em uso de medicações para sintomas, hidratação e alimentação adequada (BRASIL, 2020). O telemonitoramento do estudante sintomático e das pessoas que tiveram contato com ele na comunidade escolar é importante para identificação precoce e ruptura da cadeia de transmissão. A intersetorialidade educação-saúde mostra-se novamente protagonista nesse contexto.

Nessa situação, há diversas discussões envolvidas. A primeira trata-se da infraestrutura escolar: será que as escolas públicas terão espaços para esse tipo de isolamento? A segunda questão refere-se à segurança dos profissionais da escola que atenderão esse aluno inicialmente: serão fornecidas máscaras adequadas e outros equipamentos de proteção para esses profissionais possivelmente expostos a COVID-19? O terceiro ponto parte da articulação entre educação e a saúde. Teoricamente cada escola deveria estar sob responsabilidade de uma equipe de saúde de família, a qual poderia prestar serviços de saúde em situações como esta. Porém, a baixa cobertura da atenção básica em muitos municípios impossibilita essa organização. Em situações ideais, esse aluno com sintomas seria levado ao posto saúde da família mais próximo, avaliado pela equipe e indicado isolamento domiciliar, se necessário.

Atividades educativas envolvendo a comunidade escolar são importantes para fortalecer medidas de higiene, etiqueta respiratória, uso de máscara, lavagem de mãos, dentre outras. A capacitação dos professores e outros funcionários para lidar com esse novo cenário é indispensável e deve preceder ao processo de reabertura das escolas. Em relação ao trânsito de alunos, deve-se demarcar os sentidos de entrada e saída nos ambientes compartilhados para minimizar o cruzamento entre as pessoas. Dar também preferência a salas maiores e mais ventiladas para as aulas, mantendo ao menos 1 m de distância entre os alunos, que devem sempre estar com a máscara. A máscara comum, segundo a OMS (2020), deve ser trocada a cada 3 horas. Assim, ideal seria reduzir a duração do turno das aulas, já que muitos alunos teriam dificuldade em manipular a máscara, principalmente os menores.

Em muitos municípios brasileiros, há escolas sem as mínimas condições de estruturas, funcionando em casas alugadas ou emprestadas. Sendo assim, a aplicação de tais medidas de segurança torna-se inviável. O compartilhamento de locais para almoço deve ter restrição de acesso de acordo com as dimensões. Reuniões preferencialmente por tecnologia de informação e comunicação. Visto que grande parcela dos indivíduos é assintomática, principalmente crianças (BRASIL, 2020). É importante realizar testes de rastreamento frequentemente a fim de se evitar surtos em ambientes escolares.

A experiência da retomada das aulas presenciais em outros países tem demonstrado tendências diversas na priorização da faixa etária: na Dinamarca, as creches e alunos mais novos retomaram atividades primeiramente por conta da maior dificuldade ao ensino remoto. Assim como alunos da última série, próximo do ingresso ao ensino superior. As turmas possuem número

médio de 20 alunos comumente e esses grupos estão sendo subdivididos em três grupos de 6-7 alunos, a fim de reduzir o contato. Se possível, as aulas estão sendo realizadas na área externa e foram instaladas estações de lavagem das mãos, nas quais o aluno deverá lavar as mãos a cada 1 hora. Em relação ao protocolo de limpeza dos ambientes, há aproximação com o preconizado com o Brasileiro.

No caso da França, as escolas que retornaram primeiro foram do ensino infantil e primário, dois meses após a pandemia, sendo seguidas pelas escolas secundárias. Os protocolos orientam esclarecer os pais sobre as medidas de combate a COVID-19 nas escolas, bem como determinam à família a responsabilidade de aferição de temperatura no domicílio antes dos filhos irem à escola. Os profissionais de risco, alunos de risco ou contactantes com pessoas de risco estão liberados de frequentarem atividades presenciais nos meses seguintes a pandemia. A esses grupos e aos alunos que a família não liberou o retorno às aulas presenciais, ficando facultada a manutenção da educação remota.

A criação de serviço de apoio psicológico para estudantes para discutir perdas de familiares e situações relacionadas ao confinamento é um ponto muito importante observado na política de retomada francesa. Um ponto negativo é a não obrigatoriedade de uso de máscara pelos alunos acima de dois anos, já que aumenta o risco de contágio tanto para os alunos quanto para os professores. Mesmo mantendo distância mínima de 1 metro, como orienta as autoridades. Outro ponto importante é o estabelecimento de locais para depositar roupas sujas de profissionais até a higienização.

O protocolo norte-americano reforça a importância da educação em saúde para as famílias e adolescentes como os demais protocolos, bem como o cuidado na decisão sobre o retorno de alunos que pertençam a grupos de risco, o que deve ser decidido pela equipe médica e família. Traz exigências rígidas para o retorno ao trabalho de profissionais com sintomas gripais: pacientes sem testes só estão liberados após dez dias do início dos sintomas e com melhora completa dos sintomas de tosse, falta de ar e febre por ao menos 72 horas. Já os pacientes com confirmação laboratorial, deverão além de preencher os critérios anteriores, realizar dois testes negativos, com diferença de 24 horas. Essa determinação traz mais segurança na reinserção do profissional no ambiente escolar, já que muitas pessoas apresentam quadros de infecção por coronavírus mais prolongados. Essa abordagem não está dentre as propostas do manual de retomada proposto pelo MEC.

Em orientação a gestores escolares, os EUA sugerem a prática de encorajamento ao absentéismo de alunos e profissionais com sintomas, mesmo sem declaração médica. Cabendo aos gestores informar às autoridades sanitárias os dados referentes ao absentéismo, principalmente quando estes estejam relacionados a quadros respiratórios. Outro ponto divergente das demais políticas, incluindo a brasileira, até então, é a garantia de continuidade do aprendizado buscando estabelecer estratégias que permitam a inclusão de alunos sem acesso à internet e encaminhamento para serviços de assistência social, se for o caso. Sempre evitando aglomerações, como vem ocorrendo, por exemplo, em vários pontos de distribuição de cestas básicas aqui no Brasil.

Na China, a volta às aulas priorizou alunos do ensino médio e técnico, sendo expandido paulatinamente para as outras faixas etárias. As escolas só poderão ser reabertas se na área não houver novos casos nos últimos 14 dias, além de infraestrutura adequada para as medidas de precaução de contato e distanciamento. A equipe escolar deve fazer o controle rigoroso dos alunos e funcionários, a fim de observar sintomas gripais precocemente, bem como acompanhar casos de absentéismo.

3.1 Ensino remoto, educação à distância e ensino híbrido

Com a pandemia por COVID-19, o sistema de ensino brasileiro foi desafiado a encontrar alternativas para assegurar o direito público e subjetivo de todos os indivíduos a educação básica, preconizado pela Constituição Federal (1988). Para tanto, a Constituição (1988) responsabiliza o Estado e a família, em colaboração com a sociedade, pela promoção da educação, objetivando a implementação de um trabalho pedagógico capaz de estimular o pleno desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, preparando-os para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, com o intuito de garantir o cumprimento do artigo 206 da Constituição Federal (1988), que versa sobre o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes na escola, buscou-se, no ensino remoto, a possibilidade de continuidade do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), difundidas socialmente. No entanto, importa salientar que o ensino remoto se enquadrou/enquadra como alternativa emergencial e, apesar do senso comum considerar esse tipo de trabalho pedagógico “improvisado” como educação a distância, evidencia-se as diferenças que envolvem as duas práticas.

O ensino remoto foi estabelecido por meio de portarias publicadas pelo Ministério da Educação, conforme já explicitado, a fim de substituir as atividades pedagógicas presenciais em caráter de urgência, por conta da falta de estruturação do sistema de ensino para oferecimento de um suporte mais estruturado tecnologicamente para os estudantes. Envolve a implementação de atividades pedagógicas síncronas, ou seja, que impõe a presença concomitante de educadores e educandos em um mesmo espaço virtual para transmissão de aulas ao vivo, por exemplo. Assim sendo, ressalta-se que essa prática não apresenta uma fundamentação teórica e parâmetros anteriormente testados e validados cientificamente.

No que concerne à educação a distância, encontra amparo legal na LDB nº 9.394/96, por intermédio do Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que apresenta esta modalidade de ensino como sendo caracterizada pela separação espaço-temporal de educadores e educandos, carecendo de suporte e mediação das TIC. Com isso, estabelece a necessidade da realização de atividades pedagógicas caracterizadas como assíncronas, ou seja, que podem ser desenvolvidas em tempos e espaços diferenciados, de acordo com as especificidades e a realidade dos estudantes.

A educação a distância se estrutura com base em uma abordagem pedagógica que fundamenta a concepção de educando, educador, trabalho pedagógico (procedimentos metodológicos, avaliativos, etc.), materiais didáticos e de suporte ao ensino, ou seja, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é totalmente projetado, desenhado, executado e implementado com base no perfil do público-alvo atendido pela instituição, subsidiados por professores e tutores.

Uma vertente educacional que tem sido pensada para a retomada da educação no país é o ensino híbrido, designado como uma proposta pedagógica capaz de articular a realização de atividades presenciais e atividades com suporte das TIC. Para isso, prevê-se uma precarização da docência e a responsabilização dos estudantes por seu processo de aprendizagem. Destarte, os educadores estão sendo estimulados a tornarem-se, praticamente, *digital influencers*, na medida em que assumem o financiamento do trabalho remoto ou de uma proposta desta natureza ao fazerem uso das tecnologias disponíveis em casa, sem apoio ou compensação financeira das instituições privadas e/ou do Estado. Além do mais, produzem, em escala fordista, materiais educativos que circulam nas mídias digitais para acesso dos educandos.

Ao ser apontado como legado para a educação em contexto pós-pandemia, o ensino híbrido pode representar um patrimônio maldito, pois, servindo

aos interesses dos grandes empresários do campo educacional, contribuem com o processo histórico de marginalização dos sujeitos mais vulneráveis socialmente e que não possuem condições de acesso a recursos tecnológicos adequados, desvirtuando o princípio da igualdade preconizado pela Constituição Federal (1988).

Uma coisa é certa: deve-se considerar que o ensino remoto, a educação à distância e o ensino híbrido, cumprem funções mercadológicas e alinham-se com as políticas educacionais de cunho neoliberal, incapazes de desvelar os interesses ocultos dos detentores do capital com propostas desta natureza, pois, precarizam a educação, induzem o conceito de oferta e procura, responsabilizam atores institucionais e comunidade pelo fracasso escolar, desconsiderando que em termos de educação à distância, por exemplo, a pesquisa CGI.BR. TIC Domicílios (2019) revelou que apenas 42% dos domicílios brasileiros em perímetro urbano possuem computador de mesa. Quando analisados os dados pertinentes a zona rural, o índice cai para 31%. E, em termos das classes D e E, pífios 29% afirmaram possuir computador de mesa em casa. No que tange a utilização de computador portátil, os números indicam que 66% das residências da zona urbana possuem o equipamento, contra 62% da zona rural. Sobre os domicílios com acesso a internet, obteve-se os seguintes números: zona urbana 75%, rural 51% e classes D e E apenas 50%.

Esses números revelam a importância da educação presencial em contexto pós-pandemia, pois, sem políticas públicas eficazes para a aquisição de recursos tecnológicos da parcela populacional mais invisibilizada pelo Estado, promover-se-á uma educação excludente e perpetuadora do *status quo*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de isolamento social impôs ao sistema de ensino o enfrentamento do desafio de assegurar o direito a aprendizagem por intermédio do ensino remoto - estratégia emergencial — com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esse desafio escancarou as desigualdades sociais vivenciadas no Brasil, país com dimensões continentais e que apresenta índice elevado de sujeitos a margem dos processos tecnológicos. Ou seja, o contraste que representa esta dicotomia está posto. De um lado, estudantes matriculados em instituições privadas são privilegiados com acesso a recursos tecnológicos e assistência didático-pedagógica para potencializar a aprendizagem, no outro extremo, estudantes de escolas pú-

blicas, historicamente invisibilizados pelo Estado, com pouca ou nenhuma assistência educacional, são sujeitos pertencentes as camadas mais pobres da população e sequer possuem acesso à internet e aos recursos tecnológicos necessários de qualidade.

Essa realidade transparece a urgência do desenvolvimento e implementação de políticas públicas que assegurem a permanência dos estudantes na escola, bem como a continuidade de seu processo de aprendizagem, ainda que numa perspectiva remota, em caráter ‘emergencial’. Assim, é preciso que o MEC, enquanto estrutura macro, assuma sua responsabilidade nesse processo e coordene ações voltadas para a inclusão digital e educacional no contexto da pandemia e da pós-pandemia.

Com o ‘novo normal’ imposto pelo vírus, torna-se preponderante que os gestores públicos, a escola e sua comunidade (estudantes, pais, professores e demais profissionais da educação) aprendam a dialogar e encontrem caminhos para romper com as barreiras que comprometem o processo de ensino e aprendizagem, visto que não se pode desviar da nova estrutura de ensino e de interação social, mediadas pelas tecnologias. Para tanto, a pandemia e a necessidade de adaptação das TIC para oferecimento do ensino remoto revelaram o despreparo de escolas e seus atores institucionais na utilização desses recursos como suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, é preciso compreender que o ensino remoto é uma estratégia emergencial que objetiva tentar suprir as lacunas causadas pela COVID-19, entretanto, a experiência brasileira tem revelado que o país ainda carece de políticas públicas que efetivamente implementem, na rede básica de ensino, propostas educacionais na modalidade a distância, híbrida ou remota – como estratégia emergencial.

O Ministério da Saúde necessita enquanto esfera regulamentadora das ações de enfrentamento a agravos e prevenção nortear a retomada das aulas presenciais, garantindo a segurança da comunidade escolar. Impõe-se a necessidade de as Secretarias de Educação estaduais e municipais realizarem rigorosa vistoria das unidades educativas para verificar condições básicas de infraestrutura para evitar contaminação em massa de professores e alunos, bem como estabelecer normas para rastreamento, diagnóstico e telemonitoramento mais claras e documentadas. Tais normas não foram devidamente definidas pelos documentos analisados no que se refere a situação específica de retomada das aulas presenciais.

Percebe-se a importância do trabalho multidisciplinar e intersetorial entre as equipes de saúde e de educação como garantia da segurança dos

cidadãos nesse processo de retorno presencial das atividades. Dentre as limitações a essa parceria intersetorial, observa-se a baixa cobertura dos serviços de saúde em grandes cidades, o que dificulta a vinculação de escolas a equipes de saúde de família – importante para ações de rastreamento, diagnóstico, tratamento e monitoramento de casos positivos para COVID-19. Isso reflete o sucateamento do Sistema Único de Saúde desde a sua origem.

A pandemia por COVID-19 mostra a importância de um sistema de saúde forte, público, estruturado e resolutivo. Isso abarca serviços de atenção primária à saúde e educação, vigilância epidemiológica, assistência de alta complexidade à saúde. A intersetorialidade entre a atenção primária e a educação, pouco estimulada pelo Estado, mostra-se necessária nas ações de volta às aulas no contexto de pandemia. A redução considerável de investimentos em saúde e educação no Brasil deixa transparecer uma realidade incompatível com as propostas de retorno às aulas presenciais, bem como às aulas à distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de manejo clínico do coronavírus (COVID-19) na atenção primária à saúde**. Brasília: MS, 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº. 934**, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9.394/96. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 23/09/2020

BRASIL. **Decreto nº. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Portaria nº. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

CGI.BR. TIC – domicílios 2019. A2 – **Domicílio com computador, por tipo de computador**. Comitê gestor da internet no Brasil. São Paulo, 2019. Recuperado de: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A2/>. Acessado em 23/09/2020.

CGI.BR. TIC – domicílios 2019. A4 – **Domicílios com acesso à internet**. Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo, 2019. Recuperado de: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acessado em 23/09/2020.

GIL, Antônio Carlos. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Recomendações sobre o uso de máscaras no contexto da COVID-19**. Orientações provisórias. OMS. Recuperado de: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53101> Acessado em 20/09/2020.

UNESCO. **Coalizão global de educação**. Recuperado de: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acessado em 20/09/2020.

UNESCO. **Protocolo de manejo clínico do coronavírus (COVID-19) na atenção primária à saúde**. Consequências adversas do fechamento de escolas. Recuperado de: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acessado em 20/09/2020.

13

Uma Catástrofe Evitável: A Mortalidade Materna

Carlos Lopatiuk

 <https://orcid.org/0000-0001-5918-0657>

 Possui graduação em Direito, em Ciências Contábeis e em Administração Pública; diversas pós-graduações com doutorado em Ciências Empresariais (UMSA) e doutorado em Ciências Sociais aplicadas pela UEPG; possui mestrado em Contabilidade e Controladoria e 09 especializações; É professor efetivo da Universidade Estadual De Ponta Grossa - Uepg (1999 atual) e foi professor efetivo concursado da Universidade Estadual De Londrina. É fundador e reitor da Universidade Social do Povo (unisocial). É pesquisador da UNL-Lisboa –Portugal. É auditor de controle externo do TCE/PR.

 carloslopatiuk@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Vida é o ato de amor representado por uma mãe. No entanto, às vezes, surgem complicações que podem levar à mortalidade materna antes ou logo após o nascimento de seu filho. Este cenário que já era grave piorou a partir do estado pandêmico, exigindo medidas de combate imediato. Durante os meses iniciais da Covid-19, o ciclo gravídico puerperal não foi associado a complicações e à mortalidade materna, somente depois é que as grávidas foram reconhecidas como grupo de risco após a taxa de mortalidade materna aumentar consideravelmente.

Os estudos iniciais nas gestantes não sugeriam maior susceptibilidade das gestantes a desenvolver complicações da Covid-19. Porém alguns pesquisadores reportaram casos de gestantes com doenças graves e óbitos maternos decorrentes da Sars-Cov-2. Um relatório da Agência de Saúde Pública da Suécia¹, produzido entre março e abril, logo no início da pandemia em 2020, demonstrou maior risco para as gestantes. Essas mulheres grávidas necessitam da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) mais vezes do que quando comparadas a mulheres não gestantes. Estes dados levantam questionamentos quanto ao impacto da Covid-19 na mortalidade materna do Brasil.

Um dos maiores problemas, antes mesmo da pandemia, era identificar estas mortes maternas. Devido à subnotificação, as causas e doenças que causavam óbito nas gestantes poderiam não ser categorizadas como morte materna. Por vezes as declarações de óbito não explicitam as causas e complicações, o que dificulta o trabalho dos pesquisadores e médicos interessados em mudar este cenário.

O acompanhamento chamado de pré-natal auxilia na detecção e/ou prevenção de patologias maternas e fetais, permitindo um desenvolvimento saudável do bebê e reduzindo os riscos na gestação, bem como evitar o coeficiente de mortalidade materna e evitar mortes por falhas obstétricas diretas e indiretas. Durante o curso da pandemia de Covid-19 o atendimento às gestantes foi precário, ou seja, as mulheres encontraram dificuldade em acompanhar o pré-natal. Não só o acompanhamento do pré-natal foi afetado durante os anos de 2020 e 2021, mas também o atendimento da saúde da mulher assim como demais setores da sociedade. As dificuldades se ini-

¹ DINIZ; CARINO. Saúde reprodutiva e a covid-19: o escândalo da morte materna. El País. 18, mai, 2020. Opinião. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-05-17/saude-reprodutiva-e-a-covid-19-o-escandalo-da-morte-materna.html>>; Acesso em: 14 de jul de 2021.

ciam ao fazer o pré-natal, mas também há baixa na procura de serviço de saúde devido à impossibilidade de sair de casa e o medo da contaminação. Sem acompanhamento médico, as gestantes e mulheres da sociedade podem desenvolver sintomas como ansiedade e depressão, fora outras doenças de risco que, sem tratamento, levam a óbito as gestantes. São diversas questões que interpelam a saúde da mulher atualmente em meio à pandemia.

Os municípios, com os atendimentos de Covid-19 ocupando boa parte dos recursos e vagas no Sistema Único de Saúde, acabam prejudicando os atendimentos específicos para gestantes que necessitam de mais acompanhamento neste momento com exames direcionados e o pré-natal. Casos de morte materna tendem a aumentar neste período, seja por falha humana, seja por falta de acompanhamento ou por falta de capacidade nos hospitais. Ainda não há pesquisas específicas relacionando esses dois assuntos.

O aumento significativo de mortes de mães que foram infectadas pelo vírus SARS-Cov-2 é visível. As condições de saúde das puérperas se tornam mais vulneráveis por conta do vírus e, por vezes, acabam infectadas pelo vírus da Covid-19 em idas até o posto para o pré-natal ou em suas residências. Já havia um problema na saúde brasileira antes da instauração da pandemia, em que puérperas morriam durante o parto, mas após a declaração do estado pandêmico no Brasil, em 11 de março de 2020 pela OMS (Organização Mundial de Saúde), tornou-se evidente o que essa ferida expôs.

No Brasil ainda há dificuldade no acesso a serviços como cuidado especializado e monitoração adequada de complicações obstétricas, tanto nos hospitais quanto no pré-natal. As maternidades brasileiras apresentam problemas físicos em suas estruturas e em recursos humanos, medicamentos e laboratórios para exames.

Atualmente, as grávidas também devem ficar atentas a outras causas de mortalidade como anemia da mãe e do bebê, descolamento prematuro de placenta, acretismo e hipertensão arterial. A hipertensão é a causa que mais leva a óbitos de grávidas. Neste momento há um agravante, já que mulheres grávidas com Covid-19 podem evoluir a um quadro de pré-eclâmpsia, que é a perda do bebê devido à pressão alta, quando estão em estado grave.

1.1 Problematização

A realidade do país já não é das melhores quando se trata dos casos de mortalidade materna. Por isto a urgência em medidas de enfrentamento com

medidas preventivas e de combate. É necessário que o acompanhamento do pré-natal não seja paralisado e que o acesso das gestantes aos serviços de saúde seja facilitado. O Estado também deve assegurar insumos essenciais para os hospitais com ala obstétrica.

Neste sentido, é importante ressaltar que este artigo auxilia na pesquisa sobre a situação da mortalidade materna no Brasil em meio à pandemia, visando verificar a situação e como diminuir as taxas de morte materna.

1.2 Objetivos

O presente artigo se enquadra no eixo temático 1 Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional já que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre políticas públicas na área da saúde. A lei proporciona aporte às mulheres grávidas, às crianças e adolescentes.

A questão central da pesquisa observa que a Mortalidade Materna, um problema contínuo e antigo, se agrava neste momento em que os hospitais estão superlotados e o acompanhamento da saúde da mulher está deficitário. Isto implica em diversos problemas físicos, emocionais, sociais e educacionais para a puérpera, familiares e filhos.

Traz como objetivo geral pesquisar a situação da mortalidade materna e mães puérperas com a pandemia, elencando seus riscos e contextualizando com a atualidade, visando verificar se a situação é grave ou catastrófica. Caso seja catastrófica, como evitar a catástrofe, quais são os desafios e quais alternativas são encontradas.

Para alcançar os resultados, a pesquisa tem como objetivos específicos: a) contextualizar e conceituar temas relacionados às puérperas; b) pesquisar na bibliografia o histórico conceitual da pandemia de Covid-19; c) verificar se há vantagens e aplicações do ECA no caso da mortalidade materna.

1.3. Metodologia

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental para resgatar dados históricos pertinentes, reportagens relacionadas, livros de autores consagrados em suas áreas e pesquisas realizadas para auxiliar na fundamentação teórica deste artigo, a fim de determinar as principais causas de Mortalidade Materna, as consequências

para as crianças que permanecem sem suas mães e as possíveis consequências do problema.

A pesquisa documental, segundo Fonseca (2009), é composta de documentos para a coleta de dados, que podem ser analisados, a fim de elucidar as questões. Severino (2007) aponta que a base teórica e conceitual da pesquisa deve ser sintética e objetiva, “estabelecendo, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser pesquisado.”

Quanto aos seus procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e se efetiva para a construção de uma investigação acerca do tema, uma vez que é elaborada a partir de um material já publicado e conta com os principais autores da área.

2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa busca contextualizar e conceituar temas relacionados à mortalidade materna em meio a Covid-19 através de uma pesquisa bibliográfica e documental. Desta forma busca por meio dos capítulos contextualizar e conceituar o assunto com breve revisão bibliográfica e posterior análise comparativa da legislação tratada.

A pandemia agravou a mortalidade materna por fatores externos já que é causada por um vírus cujo principal sintoma é a síndrome respiratória aguda grave. Segundo o trabalho, a Mortalidade Materna é uma designação em que se encaixam aquelas mulheres que apresentam gravidez de alto risco são 5,3 vezes mais propensas a morrer se não realizarem o pré-natal (DIAS et al., 2015).

Caso não sejam devidamente acompanhadas, as grávidas podem entrar para a estatística. No momento em que a alta transmissão do SARS-Cov-2 causou rapidamente um estado pandêmico e um isolamento social, precisou ser imposto para conter o avanço do vírus, os acompanhamentos de pré-natal se tornaram mais difíceis. Devido a este isolamento e outras medidas protetivas para a contenção do vírus, vários setores foram afetados, não somente as gestantes do país. O setor econômico foi um dos afetados e, como exemplo, temos o mercado econômico. Em nível civil, a população foi afetada de forma ética, na sociabilidade e na segurança. Para as gestantes, o impacto foi sentido principalmente no acompanhamento médico e no parto.

A mortalidade materna está relacionada diretamente à pandemia, mas também está relacionada a outras doenças e condições de saúde. As deficiências do sistema de saúde, agravadas pela crise econômica causada pelo

Covid-19 e a restrição de investimentos públicos na saúde da mulher, estão piorando o quadro da mortalidade materna neste momento.

2.1 Contextualização e conceituação básica

A pandemia agravou a mortalidade materna por fatores externos. O vírus da Covid-19 tem como um dos principais sintomas a síndrome respiratória aguda grave. A conceituação de Mortalidade Materna, que é utilizada pelos diversos autores é a da Organização Mundial da Saúde (OMS), que diz que mortalidade materna é a morte durante a gestação da mulher ou após 42 dias do término da gestação, sendo irrelevante a duração ou localização da gravidez (OMS, 1997). Esta definição está presente no documento 10^a Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que esclarece ainda a existência da morte materna tardia onde a morte ocorre após 42 dias (OMS, 1997). Laurenti já dispõe sua própria definição:

Razão, Taxa ou Coeficiente de mortalidade materna é o indicador utilizado para conhecer o nível de morte materna (...) calculado pela relação do nº de mortes 'maternas' ou de 'mulheres durante a gestação ou até 42 dias após o término da gestação', independentemente da duração ou da localização da gravidez. É causada por qualquer fator relacionado ou agravado pela gravidez ou por medidas tomadas em relação a ela. (Laurenti, 2000, n.p).

A taxa da mortalidade materna é calculada com base nas mortes maternas. “Número de óbitos femininos por causas maternas, por 100 mil nascidos vivos, na população residente em determinado espaço geográfico, no ano considerado” (OPAS, 2002, p. 33).

A mortalidade materna vem assolando as mulheres do mundo desde o princípio dos tempos. “Todos os anos, mundialmente, estima-se que mais de 500.000 mulheres morram de complicações gestacionais e do parto” (DIAS et al., 2015 p.174). As complicações de saúde podem ser diversas, e a maioria delas pode ser evitada com acompanhamento médico. Na América Latina há 74,3 mortes maternas por 100.000 nascidos vivos. Só no Brasil as taxas são de 72,3 mortes maternas por 100.000 nascidos vivos. (DIAS et al., 2015). Atualmente, morrem no Brasil 69 mulheres a cada 100 mil partos de nascidos vivos, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU). Este número deveria ser de no máximo 35 mulheres segundo recomendação do órgão[1].

No início da pandemia não havia pesquisas que ligassem as puérperas com complicações relacionadas à doença do Sars-Cov-2, ou seja, aparentemente elas eram afetadas assim como todos os adultos saudáveis, mas em maio o Ministério da Saúde acompanhado da Secretária de Atenção Primária à Saúde elaboram a nota técnica nº13/2020² tratando do assunto. A nota técnica afirma que mudanças fisiológicas no organismo das mulheres grávidas podem levar a predisposição por infecções graves, principalmente respiratórias. A então a diferenciação de gravidez de risco para grupo de risco. A gravidez de risco é a denominação de uma gravidez perigosa envolvendo um aspecto de saúde próprio da mulher ou do bebê. Já o grupo de risco são todas as grávidas, pois há um risco maior de contrair o vírus e desenvolver complicações e vir a óbito (SILVA et al., 2021).

Outro grupo de estudos brasileiro de Covid-19 e Gravidez relacionou a gravidez e o risco de morte para as gestantes. Os pesquisadores analisaram dados da planilha do Sistema de Informações de Vigilância Epidemiológica da Gripe, disponibilizado pelo Ministério da Saúde. Encontraram-se 978 gestantes e puérperas diagnosticadas com Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) por COVID-19. Destas 978, morreram 124, ou seja, há uma taxa de letalidade de 12,7%. Outro estudo deste mesmo grupo de pesquisa, na mesma época que o outro já realizado, analisa todos os óbitos registrados por Covid-19 no mundo. Os pesquisadores encontraram 160 óbitos de puérperas na literatura internacional. E cada 10 óbitos por Covid-19 no mundo 8 deles aconteciam no Brasil (SOUZA; AMORIM, 2021, n.p)³.

A taxa de mortalidade materna é um indicador social como aponta Dias:

Por ser sensível indicador de desigualdades sociais, a morte materna reflete o grau de desenvolvimento econômico e social de cada localidade. Assim, como era de se esperar, as regiões menos desenvolvidas do país apresentam elevado coeficiente de mortalidade feminina por causa materna, que é o número de mortes maternas estimado, dividido pela população feminina em idade fértil. (DIAS et al., 2015, p. 175)

2 RECOMENDAÇÕES ACERCA DA ATENÇÃO PUERPERAL, ALTA SEGURA E CONTRACEPÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. Abril de 2020. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/SEI_MS-0014644803-Nota-Te%CC%81cnica-5.pdf. Acesso em: 14 de jul de 2021.

3 SOUZA; AMORIM. Mortalidade materna pela COVID-19 no Brasil. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil. v. 21. 2021

Laurenti explica qual órgão olha para estas taxas, a fim de estabelecer níveis:

São considerados pela OMS/UNICEF indicadores do “status da mulher; seu acesso à assistência à saúde e a adequação do sistema de assistência à saúde em responder às suas necessidades”, sendo preciso conhecer não apenas os níveis, mas as “tendências da mortalidade materna” (Laurenti, 2000, n. p).

Diferentes estudos internacionais apontam resultados complementares sobre a mortalidade materna no mundo. O estudo americano do Centers for Diseases Control and Prevention (CDC)⁴, o estudo sueco, estudos feitos na Bélgica e estudos feitos na França começaram a demonstrar o risco que as grávidas sofrem através do aumento de complicações durante a gestação. As taxas de internação em UTI para gestantes aumentaram, como observou o estudo americano do CDC, ao mesmo tempo em que havia uma maior necessidade de ventilação mecânica em puerperas.

Na América Latina, principalmente no México, que mantém um sistema de notificação das mortes mais organizado, os estudos também demonstraram uma maior frequência de morte por Covid-19 no período puerperal.

No Brasil os estudos feitos antes da pandemia sugerem que a maior parte da mortalidade das gestantes está relacionada à assistência à saúde da mulher. O Brasil se encontra já há anos com problemas crônicos de atendimento. Outros problemas elencados são: leitos insuficientes, dificuldade no acesso ao acompanhamento médico, diferenciação em raça, violência obstétrica, recursos limitados, baixo acompanhamento no pré-natal e renda familiar baixa.

Os números então se tornaram mais graves chegando a uma taxa alarmante. Aproximadamente 75% das mortes de grávidas no mundo aconteceram no Brasil desde o início da pandemia. Segundo o Ministério da Saúde, até novembro de 2020, o Brasil registrou 223 mortes entre as 12.104 gestantes que foram contaminadas pelo SARS-Cov-2⁵. Esta configuração de acompanhamento da gravidez durante o momento pandêmico forma novos desafios

4 Center of Disease Control and Prevention (CDC). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Interim Infection Prevention and Control Recommendations for Healthcare Personnel During the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Pandemic. 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/infection-control-recommendations.html> Acesso em: 14 de jul de 2021.

5 CYPRESTE; LEITE. Casos de Covid-19 entre grávidas aumentam 345% no Brasil, indica levantamento. São Paulo. 22 nov 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/22/casos-de-covid-19-entre-gravidas-aumenta-345percent-no-brasil-indica-levantamento.ghtml>. Acesso em: 14 de jul de 2021.

que pedem soluções imediatas. Antes da pandemia, como indicam dados do Ministério da Saúde, mais de 1.500⁶ mulheres morreram em período puerpério por ano. Em 2020, estes números aumentaram consideravelmente.

Por meio de nota, em agosto de 2020, a Comissão Nacional Especializada de Mortalidade Materna da Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo) levantou propostas, a fim de contribuir para o debate da redução da mortalidade materna no Brasil, com o objetivo de auxiliar na formulação de propostas e implementação de ações que visem à melhoria da atenção obstétrica e, conseqüentemente, à redução da mortalidade materna. É importante promover um debate sobre as causas e o que pode ser feito para diminuir a mortalidade materna. Neste contexto estão a proteção da maternidade e, principalmente, das mães puérperas.

A mortalidade materna pode ser causada por qualquer fator que apresente risco à mulher no período de gestação. Há dois tipos de mortalidade materna. A obstétrica direta, que compreende erros médicos, omissões e demais complicações externas no período puérpero. Já a morte materna obstétrica indireta é causa por doenças e complicações de saúde que a gestante tenha, como doenças crônicas ou que venha a desenvolver durante o período de gestação.

Numa tentativa de investigação dessas mortes, o Ministério da Saúde criou o Comitê de Mortalidade Materna em 1987. Havia já outras experiências internacionais relacionadas com os comitês nos Estados Unidos (1931) e no Reino Unido (1952) com uma investigação minuciosa para descobrir as causas de mortes maternas (M.S, 2007).

Na conferência de Nairóbi, promovida em 1987, que tratou sobre o tema Maternidade Segura, a diminuição da taxa de mortalidade materna em 50% passou a ser uma meta firmada entre os países do globo. Foi nesta conferência que os países reconheceram que a morte materna estava ligada à classe social e desta forma novas medidas de enfrentamento deveriam ser vistas para combater as taxas de mortalidade materna (REIS et al., 2011). Neste momento, a alta taxa de mortalidade materna vem preocupando os especialistas novamente.

6 Brasil. Ministério da Saúde. Plano Nacional de Saúde: 2020-2023. Brasília. 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_nacional_saude_2020_2023.pdf. Acesso em: 13 de jul de 2021.

2.2 Maternidade e período puerperal na pandemia

Ter um filho para cada cultura tem um significado. No ocidente, a maternidade é o estado de ser mãe. Levando em conta o termo jurídico, é o laço de parentesco que une mãe e filho/ filha. Para cada família há um processo envolvido neste ato. Além da experiência cultural, a maternidade é encarada e julgada de acordo com a personalidade de cada um. Para se gerar um filho, ou até mesmo adotá-lo, diversos fatores estão envolvidos como a história pessoal de cada mulher, a possibilidade de gerar ou não, do desejo da mulher ou não e fatores sociais.

Embora a maternidade seja associada ao termo período puerperal instintivamente, os termos são diferentes. Período puerperal se refere ao período de tempo em que a mulher está gestando. Já a maternidade, que tem o sentido completo e amplo da palavra, abarca outras formas de amor maternal que não estão incluídas somente na gestação. As alterações físicas e corporais que acontecem no corpo da mulher nas semanas em que a criança está se formando é o período puerperal, já a maternidade:

(...) não corresponde a um acontecimento biológico, mas a uma vivência inscrita numa dinâmica sócio-histórica. Envolve prestação de cuidados, envolvimento afetivo... em medidas variáveis. (CORREIA, 1998, p. 366)

Esta prestação de cuidados se inicia logo no nascimento. A família é o primeiro microsistema em que as interações são construídas e estas interações são promovidas pelos familiares, que auxiliam no desenvolvimento da criança. Algumas mulheres são contempladas com a maternidade muito cedo ou precisam conciliar a maternidade com os estudos e outras áreas da sua vida. Uma das causas de abandono escolar de mulheres é a gravidez na adolescência, sendo que o ECA protege o estudo destas mulheres. A Lei nº6.202 possibilita que as gestantes continuem os estudos de forma domiciliar (BRASIL, 1975). Os estudos aumentam as chances de inserção no mercado de trabalho, por isso são tão importantes. Os exames finais também são assegurados. Os cuidados com as puérperas, neste momento, são essenciais, pois se a grávida se contaminar com Covid-19 pode vir a contaminar os recém-nascidos. Mesmo durante a pandemia a equipe médica deve manter todos os cuidados que já eram dispensados às puérperas durante este período, como assistência para o parto e cuidados com o recém-nascido. Mesmo que a mãe esteja

confirmada com Covid-19, ela necessita de um bom atendimento assim como garante os Direitos Humanos. Porém nenhuma decisão deve ser tomada pela equipe de saúde sem o consentimento da mãe e dos familiares, já que os médicos agem de acordo com a sua ética própria que estabelece garantias à mulher durante os tratamentos.

Com a pandemia, o cuidado com as grávidas se alterou. Recomenda-se que apenas um acompanhante a auxilie neste momento; uso de máscara cirúrgica; menos tempo de internações, a menos que seja um caso de extrema necessidade e evitar a anestesia geral. Este período pandêmico é difícil, muitas mães abandonaram o desejo de engravidar, e aquelas que já estavam grávidas se tornaram receosas ao se submeter a internações.

Na internação é necessário um cuidado redobrado para perceber se há sintomas de SARS-Cov-2 nas mães e nos recém-nascidos. Na hora da alta médica, as pacientes que sejam vulneráveis socialmente ou que apresentem comorbidades só podem ser liberadas caso tenham condições de acompanhamento médico pelo Sistema Único de Saúde rapidamente. Caso a mulher more longe de uma Unidade Básica de Saúde, o atendimento após o parto, caso tenha-se complicações, acaba sendo prejudicado.

As recomendações para o tratamento das puérperas são dispensadas de acordo com os governos de cada país, ainda não há uma área de estudo forte especificamente sobre isto relacionando o parto com a Covid-19. Somente a recomendação de cuidados redobrados, pois as puérperas e os recém-nascidos são grupo de risco já que é mais suscetível à contaminação por conta do sistema imunológico. Há esta necessidade de acessibilidade aos serviços de saúde inclusive para a possibilidade de mães infectadas com o Covid-19 já que estes serviços de saúde de obstetrícia e a neonatologia são fundamentais para a saúde da mãe e do recém-nascido.

2.3 Impactos do ECA na Mortalidade Materna

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instaurado através da Lei Nº 8.069, data do dia 13 de julho de 1990, serve como diretriz para a proteção da criança e do adolescente. Neste contexto de pandemia é preciso de medidas de proteção às crianças, aos adolescentes e aos bebês das mães que perderam a vida. O ECA pode se tornar um importante aliado na diminuição das altas taxas de mortalidade materna já demonstradas neste artigo. O ECA traz em seu bojo várias políticas e mecanismos que podem

ser acessados em caso de dúvida ou de tratamento aos chamados órfãos da pandemia.

De início, é importante definir o que é criança e adolescente segundo o Estatuto. O 2º artigo da lei que embasa o ECA já inicia com esta definição:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990. p.15)

O Art. 4º do ECA (BRASIL, 1990) prevê também a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Várias ações, desde o início do estado pandêmico, estão sendo tomadas, a fim de minimizar os impactos do estado de pandemia em diversos setores da sociedade. Mas no caso da proteção das puérperas, que também são asseguradas pelo ECA, e das crianças e adolescentes, isto não foi o suficiente como já visto neste artigo. Já o artigo Art. 7º esclarece que a criança e o adolescente têm direito à vida, à saúde e ao nascimento, destacando que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, de várias formas e mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Neste momento pandêmico é de extrema importância que os direitos humanos das crianças e dos adolescentes se mantenham. Por isso a utilização do ECA se faz necessária. Mais especificamente, o ECA prevê uma proteção contra a mortalidade infantil. Também prioriza a assistência materno-infantil no sistema básico de saúde. O Art. 227 prevê que recursos públicos sejam “destinados à saúde na assistência materno-infantil;” (BRASIL, 1990). Também são assegurados às mulheres programas de políticas de saúde.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde.

(...)

§ 9º A atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (BRASIL, 1990)

Desta forma, o ECA se estabelece como um importante aliado neste momento pandêmico. É garantido pelo ECA o acompanhamento do pré-natal pelo Sistema Único de Saúde. Como um exemplo de medida adotada com base no ECA, o estado do Paraná separou recursos da ordem de cerca de 7 milhões para auxiliar nestas políticas públicas específicas a estes grupos fragilizados neste momento. Os investimentos irão atingir os órfãos e as famílias, as mães adolescentes, avós ou outros familiares que assumem a condição de pais. A proposta foi apresentada ao Conselho da Criança.⁷ Nota-se que a pandemia trouxe um novo cenário onde às vezes morre o pai e a mãe; e a criança fica sem rumo e sem amparo. Estudos comprovam que a infância e a adolescência são momentos cruciais para a formação do cérebro e que perdas inesperadas podem promover doenças psíquicas, estudos também comprovam que a morte de um bebê pode causar traumas na mãe. O cuidado com os chamados Órfãos da Pandemia deve ser redobrado com medidas econômicas, protetivas e educacionais, para que se mantenham na escola. Em outros casos, a proteção do ECA se faz eficaz por conta do isolamento social, onde jovens e crianças necessitam ficar em casa e às vezes passam por agressões (MARQUES et al., 2020).

2.4 Como evitar a catástrofe – mortalidade materna

A Organização Mundial de Saúde (OMS) deflagrou estado pandêmico por conta do vírus SARS-Cov-2 no dia 11 de março de 2020. Neste caso, a pandemia de Covid-19 se tornou global, ou seja, atingiu todos os países do globo. Havia contaminações em 114 países diferentes do globo. A declaração de estado pandêmico auxilia na preparação dos países para propor medidas de segurança para a contenção do vírus.

No dia 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, localizada na China, foram encontrados os primeiros casos de uma pneumonia por causas desconhecidas. Esses casos foram reportados às autoridades de saúde da China⁸. O vírus SARS-Cov-2 causa uma infecção respiratória aguda. Sua forma de transmissão é principalmente gotículas, secreções respiratórias e contato di-

7 NETO, Pedro Mariucci. Crianças que perderam os pais durante a pandemia da COVID-19 terão apoio da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho. Paraná Governo do Estado. 17 de mar de 2021. Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Noticia/Criancas-que-perderam-os-pais-durante-pandemia-da-COVID-19-terao-apoio-da-Secretaria>. Acesso em: 13 de jul de 2021.

8 World Health Organization – WHO. Coronavirus disease 2019 (Covid-19): situation report 51. Geneva: World Health Organization; 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331475/nCoVsitrep11Mar2020-eng.pdf>; Acesso em 14 de jul de 2021.

reto com um humano infectado. Esta forma de transmissão entre humanos é classificada como direta. A doença Covid-19 tem uma alta taxa de transmissão direta, ou seja, ela é transmitida rapidamente, o que possibilita que várias pessoas sejam contaminadas em um ambiente ao mesmo tempo, por isto a preocupação em nível mundial, já que o quadro agudo da doença também pode levar à morte.

A transmissão indireta do vírus também preocupa os médicos e pesquisadores já que pesquisas indicam que o vírus pode permanecer ativo em superfícies por até três horas. Essa forma de contaminação é chamada de indireta. Os sintomas mais frequentes da doença são: febre, tosse e fadiga. A ausência de febre ou de qualquer um destes sintomas não indica que o indivíduo esteja sem contaminação. Algumas pessoas são assintomáticas, ou seja, não apresentam sintomas. Devido a estes números de pessoas assintomáticas, os números reais de contaminação são um desafio para a gestão pública. O teste para se comprovar a infecção de Covid-19 é feito com secreção da faringe do paciente ou sangue.

Já em estado grave os pacientes podem vir a ter insuficiência respiratória e falta de ar. A dificuldade do corpo em adquirir oxigênio leva à falência dos órgãos rapidamente. Mesmo com a internação em respiradouros, o paciente pode vir a morrer de falência múltipla dos órgãos.

Como o vírus não apresenta tratamento farmacológico preventivo eficaz, pelo menos é o que demonstra alguns estudos científicos, nem vacina como medida preventiva 100% eficaz, medidas paralelas de isolamento social, distanciamento, uso de máscara e higienização constante das mãos foram adotadas em todos os países do globo para diminuir a contaminação. Como tratamento hospitalar, os pacientes estão sendo medicados de acordo com a necessidade ou utilizando respiradouros. O tratamento é prescrito de acordo com a necessidade dos sintomas.

Levando em conta os sintomas elencados, é visível que uma mulher grávida, com a anatomia e o sistema imunológico modificados, possa ser vulnerável no contexto de uma pandemia. Surge então uma necessidade de se investir em políticas públicas de saúde no Brasil aliadas aos investimentos em Unidades Intensivas de Tratamento (UTI) exclusivas para gestantes nos hospitais-maternidades.

Um estudo publicado na Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil identificou que no Banco de Dados SIVEP-gripe (Sistema de Informação de Vigilância Epidemiológica da Gripe), entre o período de quatro dias as puér-

peras com covid-19 necessitavam 94,3% mais de hospitalização do que outras mulheres (GODOI et al., 2021). Ou seja, fica clara a relação de suporte que as grávidas necessitam neste momento pandêmico. O Sistema de Saúde está sobrecarregado, por isto as taxas de mortalidade materna aumentam, por diversos fatores, desde falta de acompanhamento até a infecção com o vírus SARS-Cov-2.

Várias ações como já demonstradas neste artigo podem contribuir para a diminuição da Mortalidade Materna, como um apoio maior no Sistema Único de Saúde já no pré-natal, durante o parto e no acompanhamento após o parto. Outras medidas devem ser de apoio econômico às famílias que perderam suas mães, como, por exemplo, na destinação de recursos aos órfãos da pandemia. Há sim possibilidade de reduzir as taxas de mortalidade materna e este mal que é imposto às famílias neste momento. Estas medidas vão de simples a ações mais elaboradas e complexas, mas cabe ao poder público, ao sistema de saúde e a população auxiliar a implementá-las tendo como norte o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A implantação e implementação de políticas públicas efetivas no caso da proteção das mães, das mães adolescentes em idade escolar para evitar a evasão escolar, crianças e adolescentes é uma necessidade que já vem de décadas no Brasil, mas que neste momento se agravou por diversos fatores. O primordial deles é, sem dúvida, a alta taxa de mortalidade materna que pode vir a acarretar problemas psicológicos nos chamados órfãos da pandemia e nas mães que perdem seus filhos prematuramente. É necessária uma atenção à família, pois vários são os casos em que morrem o pai e a mãe, neste caso imperioso a atenção imediata do Estado.

No caso de abusos psicológicos causados devido ao confinamento em que as crianças e adolescentes permanecem sempre em casa devido às medidas de restrição é necessário se basear no artigo 98 da lei 8.069, que diz que a ameaça e a violação dos direitos da criança por omissão dos pais ou responsáveis e abuso destes a autoridade competente poderá determinar que haja uma orientação e acompanhamento temporário. A autoridade competente também pode requerer acompanhamento psiquiátrico ou psicológico.

Segundo o artigo 70 do ECA, é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação destes direitos acima elencados (BRASIL, 1990). Esta proteção também prevê a instauração de políticas públicas destinadas a estes fins.

Além do cuidado com a criança e com o adolescente, o ECA prevê atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal e

pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. Também assegura às mães adolescentes que seus direitos de adolescentes continuem garantidos, como acesso à educação, por exemplo. (BRASIL, 1990). Neste momento de caos no Sistema de Saúde causado pela pandemia de Covid-19 é extremamente necessário um cuidado real com este grupo que já foi incluído em grupo de risco. Os cuidados devem ser redobrados.

CONCLUSÃO

O artigo contribuiu com a área da saúde e políticas públicas no que tange à análise do caso da taxa de mortalidade materna em meio a pandemia de covid-19. Deverão ser feitas políticas públicas que auxiliem no enfrentamento da taxa de mortes durante a gravidez extremamente altas. A complexidade da situação, associada à falta de informação, a falta de recursos e as condições de saúde no Brasil para as gestantes está gerando um índice alto de mortalidade materna que precisa ser detido com políticas públicas.

A mortalidade materna pode ser causada por qualquer fator que apresente risco à mulher no período de gestação. Há dois tipos de mortalidade, a direta e a indireta. A direta compreende erros médicos e a indireta trata de doenças e complicações de saúde da gestante ou do feto. O índice de mortalidade materna pode ser evitado no pré-natal, mas neste momento pandêmico a mortalidade materna subiu em níveis alarmantes por conta da Covid-19 como mostrado neste artigo com pesquisas e notícias pertinentes.

Na internação destas mulheres grávidas com Covid-19 é necessário um cuidado redobrado para a doença e para a mãe já que gestantes são de grupo de risco segundo o Ministério da Saúde. Elas são de grupo de risco porque foi provado através de pesquisas que o sistema imunológico se torna mais debilitado por conta da gravidez.

Para diminuir os índices de mortes de grávidas se estabelecem algumas ferramentas. Os investimentos na saúde da mulher, políticas públicas direcionadas a este grupo e aos chamados órfãos da pandemia e o uso do Estatuto da Criança e do Adolescente. O uso do ECA se estabelece como um importante aliado neste momento pandêmico já que nele é garantido à mulher um acompanhamento de pré-natal, também outros direitos como dispensa das aulas em caso de mães adolescentes, o direito à vida dos recém-nascidos e proteção à criança e ao adolescente no sentido de que neste momento em que as escolas estão fechadas, as crianças e adolescentes necessitam passar

mais tempo em casa onde podem sofrer abusos psicológicos. Seu artigo mais importante na maternidade é o art. 227, que prioriza a assistência materno-infantil no sistema básico de saúde e também prevê que recursos públicos sejam destinados à saúde na assistência materno-infantil.

A Mortalidade Materna, embora seja um problema contínuo presente na sociedade, está agravada neste momento pandêmico. Como demonstrado desde o início deste artigo, as puérperas estão mais fragilizadas tanto emocionalmente quanto imunologicamente neste momento de pandemia. O acompanhamento para o pré-natal, que evita algumas mortes, está precarizado devido ao inchaço do Sistema Único de Saúde com os tratamentos de Covid-19. Neste caso, algumas doenças crônicas que a mãe já tinha podem levá-la a óbito. Sem o pré-natal, o diagnóstico de outras doenças, como a hipertensão, que é uma das principais causas de mortalidade materna no Brasil, pode não ser diagnosticada, o que também levará a grávida a óbito. Para contornar este problema é necessário investimento do Estado em políticas públicas direcionadas à atenção às grávidas e aos órfãos da pandemia.

Aquelas que infelizmente não conseguem resistir deixam filhos órfãos, estes que ao nascimento já nascem fragilizados perante o Estado. Para estes chamados de órfãos da Covid-19 é necessário um acompanhamento do Estado baseado nas diretrizes que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente no sentido de não desampará-los.

Há também as mães que perdem seus filhos prematuramente. Estas sofrem psicologicamente. Há mães adolescentes em idade escolar que precisam de uma atenção especial para obter seus direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Todas estas mães necessitam de cuidado agora neste momento de pandemia.

Como **resultados da pesquisa**, por meio dos estudos, bibliografias, legislação e documentos analisados, chegaram-se aos seguintes resultados. A pesquisa utilizou um método delimitado para construção do conhecimento e, por meio de procedimentos metodológicos, buscou compreender e apresentar dados resultantes da pesquisa, dentre eles:

Da pesquisa verificou-se que as vantagens da utilização do Estatuto da Criança e do Adolescente se estendem também às puérperas, além de proporcionar uma proteção aos chamados órfãos da pandemia. Ele se estabelece como um importante aliado neste momento, pois assegura às crianças e adolescentes os seus direitos humanos.

Outra análise que pode ser feita é o aumento significativo de mortes de mães que foram infectadas pelo vírus SARS-Cov-2. Tanto o corpo quanto o sistema imunológico da mulher passam por mudanças que as tornam mais vulneráveis ao vírus da Covid-19.

Na pesquisa também verificamos se existem iniciativas à proteção dos chamados Órfãos da Pandemia. No estado do Paraná houve uma separação de recursos na ordem de 7 (sete) milhões para auxiliar nas políticas públicas que envolvem os chamados órfãos da pandemia.

Devido à complexidade da situação, para combater o vírus e a taxa de mortalidade materna, é urgente implementar políticas públicas para melhorar as condições de saúde das gestantes, com evidente necessidade de orientar e capacitar a população para lidarem não somente com a Covid-19, mas também com informações e orientações para a construção de políticas públicas voltadas ao combate da mortalidade materna.

Ao analisar a mortalidade materna e o coronavírus, verifica-se um aumento significativo de mortes de mães que foram infectadas pelo vírus SARS-Cov-2 é visível. As condições de saúde das puérperas se tornam mais vulneráveis e, por vezes, acabam infectadas pelo vírus da Covid-19 em idas até o posto para o pré-natal ou em suas residências. Já havia um problema na saúde brasileira antes da instauração da pandemia onde as puérperas morriam.

O enfrentamento da mortalidade materna no Brasil deve focar em estratégias que promovam o acesso adequado e qualificado das gestantes à saúde, visando tanto o pré-natal quanto o período do parto e puerpério. O envolvimento dos gestores públicos é fundamental, assim como os dos profissionais de saúde para auxiliar no processo. Para combater a mortalidade materna em cenário de pandemia é urgente implementar políticas públicas para melhorar as condições de saúde das gestantes, com evidente necessidade de orientar e capacitar a população para lidarem não somente com a Covid-19, mas com doenças relacionadas que podem aumentar a chance de óbito das gestantes.

O cenário é terrível e sombrio agravado pelo Covid-19, reflete também alto risco nas gestações deste período criando novos desafios. Para estas conclusões consideramos o grau de prematuridade dos bebês e outras causas de mortes não relacionadas com a pandemia, mas que ainda ocorrem no Brasil. Também consideramos os problemas sociais e psicológicos da família que perde a mãe. Os impactos sociais da morte da mulher na gestação ou partos podem ser sentidos em vários níveis da sociedade como observado neste artigo.

A pesquisa atingiu o **objetivo geral** ao demonstrar que há riscos para as gestantes devido a Covid-19 e que há impacto na taxa de mortalidade fazendo com que a situação seja grave para as puérperas. Também apresentou vários conceitos e principalmente novos estudos sobre as grávidas em meio à pandemia e artigos relacionados à maternidade.

A pesquisa tratou e apresentou os **objetivos específicos**, contextualizando e conceituando os temas relacionados de importância à análise, que auxiliaram na elucidação como, por exemplo, o que é a taxa de mortalidade e como ela é calculada. Ao buscar a história e o contexto da Covid-19 pudemos determinar por que a taxa de mortalidade se apresenta mais alta para as puérperas. Verificou-se também as aplicações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para auxiliar a gestante.

No caso há aplicações para o contexto já que o ECA em seu artigo 8º foi alterado e na nova redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016, assegura a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e traz importante direito ao garantir às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (SUS)

E, segundo o artigo 70 do ECA, é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação destes direitos acima elencados (BRASIL, 1990). Esta proteção também prevê a instauração de políticas públicas destinadas a estes fins.

Com a pesquisa estabelecemos uma relação entre Covid-19 e o agravamento do estado das puérperas. Antes mesmo da pandemia iniciar as subnotificações já tornavam o trabalho dos pesquisadores difícil. Isto porque a taxa de mortalidade materna é calculada com base nos registros de óbito e ocasionalmente podem ocorrer erros no registro. Além do fator de risco imposto pela covid-19, as grávidas precisam continuar atentas já que anemia, hipertensão arterial e descolamento prematuro da placenta também levam a morte. Mulheres com Covid-19 podem adquirir um quadro de pré-eclâmpsia, que é Síndrome Hipertensiva da Gravidez ou Doença hipertensiva específica da gravidez - DHEG, que é uma condição frequente e perigosa e se caracteriza pelo aumento da pressão arterial durante uma gestação, devido a pressão alta. Então o pré-natal é importante para checar estas outras doenças.

Conclui-se da pesquisa que o artigo contribuiu com a área de saúde e na formação de pensamentos a respeito das políticas públicas enquanto auxi-

lia a diminuir a taxa de mortalidade materna. Devido ao vírus da Covid-19 é significativo o aumento de mortes de mães que pelas condições de saúde estão com o sistema imunológico mais vulnerável. As gestantes acabam infectadas pela Covid-19 por diversos fatores, seja na companhia da família ou em demais locais. Este cenário, aliado ao fato de que exige a utilização de toda a estrutura da saúde, diminui a disponibilidade de atenção dispensada às grávidas que passam a correr um risco maior durante os atendimentos. É extremamente desafiador, mas é necessário que os Estados e Municípios, bem como o Sistema Único de Saúde e as secretarias encontrem formas de implementar ações de prevenção e conscientização que impactam a saúde da mulher, aliados ao aumento de recursos para esta importante área para que seja possível um acompanhamento com consultas e exames do pré-natal a todas as grávidas do país, não só em um momento pandêmico. Um destes aliados do Estado é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que proporciona também leis que contemplam a puérpera.

Com a pandemia instaurada a partir de março de 2020, estes números elencados no corpo teórico de mortalidade aumentaram consideravelmente, verificando-se uma redução de atendimentos ambulatoriais para acompanhamento de comorbidades. Nesse âmbito, para combater a mortalidade materna, é preciso atenção e ações das próprias mães ao buscar conhecer as formas de contaminação e como se prevenir do contágio da doença. Cabe também ao Estado implementar e melhorar as políticas públicas relacionadas à saúde da mulher, e especificamente das gestantes. A sociedade deve reconhecer o problema, para que assim possam ser analisadas soluções conjuntas.

O cuidado com as grávidas em trabalho de parto também se alterou, recomenda-se apenas um acompanhante e o mínimo de internação possível. As próprias mulheres que podem esperar estão optando por não engravidar neste momento, a pandemia mostrou que o sistema de saúde que já era sobrecarregado em relação às grávidas agora necessita urgentemente de apoio com políticas públicas eficientes e protocolos de atenção voltados às gestantes como por exemplo realização de exames necessários, espaçamento de consultas, uso da telemedicina e espaços que sejam somente destinados às mulheres grávidas em hospitais para frear a contaminação.

A mortalidade materna no Brasil já apresentava números altos antes da pandemia e dificuldade em captar estes números com a subnotificação, mas com a pandemia o estado se agravou. No Brasil, o número de mortes de grá-

vidas representa 75% das mortes de grávidas por Covid-19 no mundo. O sistema de saúde sobrecarregado neste momento é incapaz de atender a todas as grávidas que poderiam ter suas vidas poupadas com um simples pré-natal já que a pré-eclâmpsia e hipertensão é uma das causas mais comuns de morte materna. A falta de políticas públicas ocasionou este estado crítico no Brasil, bem como a falta de divulgação de informações e uma colocação tardia das grávidas na lista de grupos de risco.

Este artigo auxiliou na pesquisa sobre a situação da mortalidade materna no Brasil em meio à pandemia visando verificar a situação das grávidas neste momento e como diminuir estas mortes. A situação é grave e merece cuidados. As formas de diminuição das mortes são investir em políticas públicas direcionadas à saúde da mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975. **Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências.** Brasília, DF. 17 de abr de 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6202.htm; Acesso em: 14 de jul de 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil Brasília, DF, 16 de jul de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266; Acesso em: 14 de jul de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretária de Atenção à Saúde.** Manual dos comitês de mortalidade materna. Brasília: Editora do Ministério da Saúde. 2007.

COLLIN; BYSTRÖM; CARNAHAN; AHRNE. **Public Health Agency of Sweden's Brief Report: pregnant and postpartum women with Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 infection in intensive care in Sweden.** Acta Obstet Gynecol Scand. 2020.

CORREIA, Maria de Jesus. **Sobre a Maternidade.** Análise Psicológica. 1998.

DIAS; OLIVEIRA; CIPOTOTTI; MONTEIRO; OLIVEIRA. Mortalidade materna. **Revista Med Minas Gerais.** v.25. 2015.

GODOI; BERNARDES; ALMEIDA; MELO; BELO; NOGUEIRA; PINHEIRO. **Síndrome Respiratória Aguda Grave em gestantes e puérperas portadoras da COVID-19.** Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil. v.21, s.2. 2021

GOODMAN, J. L; BORIO, L. Finding effective treatments for COVID-19 scientific integrity and public confidence in a time of crisis. **Journal of American Medical Association,** v.16 n.4. 2020.

LAURENTI, R; MELLO-JORGE, M, H, P; GOTLIEB, S, L, D. **Reflexões sobre a mensuração da mortalidade materna.** Cad. Saúde Pública, vol.16, n.1, pp. 23-30. Jan 2000. ISSN 0102-311X.

MARQUES; MORAES; HASSELMANN; DESLANDES; REICHENHEIM. **A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento.** Cad Saúde Pública 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 2a edição. São Paulo: Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para classificação de Doenças em Português. EDUSP. 1997.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Indicadores básicos de saúde no Brasil: conceitos e aplicações/Rede Interagencial de Informações para a Saúde.** Ripsa. Brasília, Publicação da OPAS, 2002.

PENSO F.C; REZENDE-FILHO J; et AL. **Covid-19 e morte materna no Brasil: uma tragédia invisível.** Femina. Ver. Bras. Saúde Matern. Infan. Recife, v. 21 s. 1. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico.** 2. Ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

REIS; PEPE; CAETANO. **Maternidade segura no Brasil: o longo percurso para a efetivação de um direito.** Physis v.21, nº 3. 2011.

SANTOS; BRITO; MAZZO. **Puerpério e revisão pós-parto: significados atribuídos pela puérpera.** Revista Mineira de Enfermagem. v.17.4. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA; RUSSO; NUCCI. **Gravidez, parto e puerpério na pandemia: os múltiplos sentidos do risco.** Horiz. antropol. v. 27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000100013>. Acesso em: 12 de jul de 2021

SOUZA; AMORIM. Mortalidade materna pela COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil.** v. 21. 2021

ISBN 978-856010283-9



9

788560

102839