

FORMAÇÃO DOCENTE:

Instituições Educativas,
Sujeitos e suas Práticas
Formais e Não Formais

Organizadores:

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Simone Silveira Amorim



Criação Editora



**FORMAÇÃO DOCENTE: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS,
SUJEITOS E SUAS PRÁTICAS FORMAIS E NÃO FORMAIS**

Organizadores

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão
Simone Silveira Amorim

ISBN

978-85-8413-423-6

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

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

FORMAÇÃO DOCENTE:

Instituições Educativas, Sujeitos
e suas Práticas Formais e Não Formais

Organizadores:

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Simone Silveira Amorim



Criação Editora
Aracaju | 2023

Copyright 2023 by
Fábio Alexandre Ferreira Gusmão
Simone Silveira Amorim

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da
Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

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

G982f	<p>Gusmão, Fábio Alexandre Ferreira; Amorim, Simone Silveira (org). Formação Docente: instituições educativas, sujeitos e suas práticas formais e não formais / Organizadores: Fábio Alexan- dre Ferreira Gusmão e Simone Silveira Amorim. -- 1. ed. -- Araca- ju, SE : Criação Editora, 2023. 208 p. Ebook PDF Inclui bibliografia. ISBN 978-85-8413-423-6.</p> <p>1. Ensino. 2. Extensão. 3. Formação Docente. 4. Pesquisa. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.3 CDU 37.013</p>
-------	--

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Prática pedagógica.

Sumário

- 7 APRESENTAÇÃO
- 9 OS COLÉGIOS SECUNDARISTAS PARTICULARES NOS ANÚNCIOS DOS JORNAIS NA PARAÍBA (1867-1895)
Karla D'Ângela de Lima
Fabiana Sena
Isabela Nathália Nunes Tristão
- 27 “ME. BIMBA ESPALHOU CAPOEIRA NAS PRAÇAS DO MUNDO INTEIRO”
Tatiane Trindade Machado
Antenor de Oliveira
Henrique Gerson Kohl
- 47 MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO EM SALVADOR: A ESTÉTICA COMO BASE DE LUTA ANTIRRACISTA
Eliane Nataline dos Santos
Fernanda Portela Ferreira
- 75 DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ESTRUTURAM A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1996 – 2022)
Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

- 97 GÊNERO E FEMINISMO EM DE ENOLA HOLMES 2
Simone Silveira Amorim
Anselmo Lima de Oliveira
- 115 COMPARAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS DE SERGIPE E
MASSACHUSETTS
Antenor de Oliveira Silva Neto
- 133 BETWEEN THEM AND US: COMPARATIVO
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS
DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
EM LÍNGUA INGLESA NOS ESTADOS DE SERGIPE E
MASSACHUSETTS
Manoela Barbosa Pinto
- 153 MAPEAMENTO PEDAGÓGICO DAS HABILIDADES DO
ALUNO: UMA VISÃO GLOBAL DAS HABILIDADES
SOCIOAFETIVAS-COGNITIVAS
Diana Amado de Menezes 153
- 183 O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO E
HUMANÍSTICO DA EDUCAÇÃO
Ícaro Franca Bastos
- 205 AUTORES (AS)

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES) nasceu a partir do entendimento de que um país que não investe na educação não consegue alcançar o desenvolvimento tão necessário a uma nação.

Com essa perspectiva em mente, ressalta-se aqui a importância dos Temas da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE) em seu item IV quando defende a melhoria da qualidade da educação. Assim, no Brasil, procura-se estabelecer uma conexão entre ensino, pesquisa e extensão a fim de alcançar o que está preconizado na legislação educacional. Neste sentido, a pesquisa se configura elemento essencial para a produção do conhecimento, preparando pesquisadores em Educação em suas atividades próprias da investigação científica, estabelecendo o intercâmbio de cooperação acadêmica com instituições nacionais e estrangeiras, a fim de haver um aprofundamento na pesquisa, na produção e na socialização do conhecimento. O ensino e a extensão estão intrinsecamente ligados a este processo, pois os espaços de transmissão de saber são essenciais para que os resultados de pesquisa alcancem o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade em que está inserido, levando conhecimento, desenvolvimento e novas perspectivas a todos os que estiverem ao seu alcance. Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação com ênfase nos valores éticos em que deve se fundamentar uma sociedade.

Tendo como líder a Profa. Dra. Simone Silveira Amorim, o GEPES tem fomentado e produzido pesquisas desde 2013 sob a perspectiva da Educação e Formação docente. Formalmente constituído a partir de 2015, tem contribuído efetivamente para desenvolver pesquisas e proje-

tos, no âmbito da graduação, de iniciação científica e da pós-graduação, de mestrado e doutorado.

Os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do GEPES se desenvolvem sob o tema “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”. Assim, o GEPES tem se comprometido a investigar os processos educativos na sociedade a fim de compreender a atuação dos sujeitos da educação e suas práticas na produção de conhecimento e inovação, inclusive relacionando-se com o desenvolvimento do comportamento humano, nos contextos sociais e históricos em que vivem. Tem-se como foco a consecução de processos (não) formais de educação decorrentes da relação entre sujeito e sociedade, independente do período histórico em que estão inseridos. Entende-se, ainda, a necessidade de se compreender a ação das instituições educativas, em suas versões formais e informais, assim como suas atividades na sociedade por se constituírem em *locus* de execução de práticas educativas, desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, bem como de formação docente.

Nas próximas páginas, destaca-se o exame dos processos educativos na sociedade a fim de compreender a atuação dos sujeitos da educação e suas práticas na produção de conhecimento e inovação, inclusive relacionando-se com o desenvolvimento do comportamento humano nos contextos sociais e históricos em que vivem. O estudo apresenta contribuições importantes dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) e do GEPES da Universidade Tiradentes. Além disso se posiciona de forma pragmática e empírica perante a realidade educacional brasileira e a formação dos profissionais da educação.



OS COLÉGIOS SECUNDARISTAS PARTICULARES NOS ANÚNCIOS DOS JORNAIS NA PARAÍBA (1867-1895)¹

Karla D'Ângela de Lima²

Fabiana Sena³

Isabela Nathália Nunes Tristão⁴

INTRODUÇÃO

Ao compreender como o discurso sobre educação – ideias pedagógicas, método de ensino, criação/reforma de escolas, docentes, discentes, salários, currículo – circulou na imprensa da Paraíba na transição Império-República, cujo período foi marcado por grandes acontecimentos na História da Brasil, fomos levadas pelas vicissitudes que a pesquisa possibilita visibilizar o ensino secundário privado nos jornais. Os periódicos paraibanos foram os veículos por onde os dirigentes dos colégios secundaristas particulares anunciaram os serviços ofertados

-
- 1 Resultado da pesquisa intitulada A educação na imprensa da paraíba entre a transição do Império e da República (1884-1894), financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba – FAPESQ, no período de 2021 a 2024, pelo Edital 09/2021 – Demanda Universal.
 - 2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.
 - 3 Professora Associada IV no Departamento de Metodologia da Educação e professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação UFPB/CNPq. Pesquisadora da FAPESQ/PB.
 - 4 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista da FAPESQ/PB.

pelos seus estabelecimentos de ensino, entre os anos de 1867 e 1895. Esses jornais são encontrados na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional, localizada no Rio de Janeiro, e acessados por meio do site <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Ao revisitar o passado por diferentes perspectivas, optamos por aquela que busca os vestígios ou sinais que nos chegam ao presente. A pesquisa sobre educação e imprensa constitui-se em caminhos variados da pesquisa histórica, para uma abordagem das práticas culturais e educacionais da sociedade paraibana em dado período histórico, em direção da investigação da representação das mensagens transmitidas pela palavra escrita. A História da Imprensa, a História do Brasil e da Paraíba e a História da Educação são correspondentes e se articulam para constituir um cenário, cujos sujeitos podem transitar ao mesmo tempo na imprensa, política e nas instituições educacionais, de modo a compreender os espaços públicos e de poder construídos por eles. Sejam quais forem o espaço e o tempo histórico, faz-se necessário atentar para a imprensa como objeto e fonte de pesquisa, em que é possível conhecer os discursos produzidos por diferentes sujeitos. Assim, o propósito em utilizar jornais como fonte de pesquisa se justifica porque

[...] é fonte de singular interpretação. Deixando traços significativos da sociedade cujos passos e acontecimento mais representativos pretendeu retratar, a imprensa também é pródiga em autorreferenciação. Produz textos que falam de seu cotidiano e outros que deixam pistas sobre as suas relações com as instâncias de poder (BARBOSA, 2010, p. 11).

Sendo assim, como fontes primárias para a pesquisa em História da Educação, os impressos, vinculados ao seu próprio tempo, são vias de acesso para compreender como se deu o discurso no contexto da transição do Império à República, exigindo um olhar atento ao contexto sociopolítico local e aos conteúdos nos jornais pesquisados.

Justapondo-os aos jornais, utilizamos para este estudo os Relatórios de Presidente de Província, que se encontram disponíveis no arquivo histórico Waldemar Duarte da Fundação Espaço Cultural (FUNESC), localizado na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Essa fonte oficial tem a sua relevância, já que “os presidentes de província se constituíam como o dizer autorizado, como o difusor da estratégia ideológica de fortalecimento da nação e da monarquia, como deixam bastante explicitados em seus relatórios” (SENA; BARBOSA, 2012, p. 37).

Os jornais veiculados na Cidade da Parahyba⁵, durante o século XIX, podem oferecer indícios para examinar os modos como as instituições educacionais do período poderiam moldar suas identidades e discursos para se alinharem com as expectativas da elite e da sociedade. Os anúncios nos periódicos sobre educação, quando relacionados a diversos produtos ou serviços, possuíam um leitor: os pais de alunos. Nessa perspectiva, os anúncios dos colégios na Cidade da Parahyba, entre 1867 e 1895, se constituem em documentos que fazem parte de um leque de ofertas que envolvem a educação – anúncios de professores particulares, colégios confessionais, cadeiras de professores públicos, exames, matrículas, métodos de ensino, livros etc.

No contexto desse estudo, 1867 a 1895, diversos jornais circularam na capital paraibana, a exemplo de *O Publicador*, *A Esperança*, *Correio Noticioso*, *O Conservador*, *A Crença*, *O Liberal*, *Diário da Parahyba*, *O Independente*, *O Mercantil*, *Diário da Manhã*, *O Estado da Parahyba*, *A Ordem*, *A União*, *A Gazeta do Comércio*, entre outros. Esses periódicos se configuram entre liberal e conservador, de modo que se deve aguçar a visão para a sua linha editorial por meio de tipógrafos, editores e redatores, situando-os nas disputas políticas e ideológicas locais.

5 Atualmente a capital da Paraíba é João Pessoa, mas, ao longo da história da Paraíba, a capital recebeu a denominação de Nossa Senhora das Neves, em 1586, por meio de Alvará de 28 de setembro de 1813, quando criada como distrito. Elevada à condição de cidade, passou a ser nomeada como Felipea, em 05 de agosto de 1585. Até 3 de setembro de 1930, a capital da Província se denominava Cidade da Parahyba.

A partir das três instituições de ensino – *Collegio Quinze de Agosto*, *Collegio Parahybano* e *Collegio São Jose* – identificadas em anúncios nos jornais da Paraíba no final do XIX, levantamos a seguinte questão: Como os colégios secundaristas particulares eram anunciados nos periódicos? O que os colégios particulares ofertavam nos seus anúncios? Assim, o objetivo deste estudo é analisar as ofertas de ensino dos colégios particulares, a partir dos anúncios nos jornais que circularam entre o Império e a República.

Segundo Lima (2010, p. 34), “o gênero anúncio é definido como textos impressos concernente às necessidades da sociedade para se divulgar produtos/serviços de compra e venda publicamente”. Os anúncios nos jornais revelam o produto que deveria ser valorizado, de modo que deveria ser ofertado para ser consumido. A partir dessa compreensão, buscamos, por meio desse texto jornalístico, dar visibilidade à iniciativa privada e à liberdade de ensino na capital da Paraíba no final do século XIX. De acordo com Haidar (2008, p. 173):

A força da iniciativa particular demonstrada nas Províncias, não apenas por sua expansão quantitativa, mas por alguns empreendimentos famosos em todo o Império, e a crença de que cumpria libertá-la de todas as peias para que ainda mais se expandisse, acabaram por instituir, de direito, a liberdade de ensino, aliás, já consagrada de fato pela inoperância da fiscalização.

No espaço disponível para este texto, convém discutir tão-somente a presença dos colégios particulares na capital paraibana entre o Império e a República, sem adentrar na problematização dessa passagem de governo, embora reconheçamos que a sociedade brasileira da época enfrentava o trabalho escravo como uma questão a ser reformulada, o reordenamento político do novo regime com a queda da monarquia e o alto índice de analfabetismo.

OS COLÉGIOS PARTICULARES SECUNDARISTAS NA IMPRENSA PARAIBANA

No século XIX, o ensino secundário no Brasil era direcionado para a formação de uma elite, baseada nos modelos europeus de civilidade e educação (VECHIA, 2005). Esses modelos refletiam ideais e valores predominantes na época e moldavam as formas como as elites conviviam em sociedade. Essa busca pela formação de uma elite por meio do ensino secundário não se consolidou, no entanto, de forma homogênea, visto que, a partir de 1834, houve uma descentralização dos ensinos primário e secundário.

No Brasil, depois de conseguida a independência política em 1822, foram travados longos debates sobre a educação, principalmente, durante a Assembleia Constituinte de 1823. Outorgada a Constituição, várias propostas de projetos educacionais foram apresentadas sem que fosse adotada alguma decisão em relação ao ensino secundário. O Ato Adicional de 1834 conferiu às Províncias o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária, bem como, o dever de manter os estabelecimentos próprios e promovê-los. Em algumas Províncias foram criadas Aulas Avulsas sem os requisitos exigidos; em outras, passou-se a esboçar tentativas de dar alguma organização às mesmas. Foram criados, então, Liceus em Pernambuco, em 1826, no Rio Grande do Norte, em 1835, na Paraíba e na Bahia, em 1836. Na realidade, os chamados liceus consistiam na reunião de Aulas Avulsas ministradas em um local único sem qualquer integração ou organicidade entre as disciplinas ou cadeiras (FERREIRA; VECHIA, 2008, p. 07).

No que diz respeito ao ensino privado, este esteve sem interferência governamental, em especial para o ensino das humanidades – secundário – durante décadas no Império, tendo como objetivo promover estudos rápidos incentivados pela facilidade dos exames de preparatórios para ingressar nos cursos de Direito, nas Escolas de Medicina, nas Academias Militar, de Marinha ou de Comércio. Somente a partir de 17

de setembro de 1851, “ficava o governo, finalmente autorizado a reformar o ensino primário e secundário na Corte e a criar um organismo técnico-administrativo encarregado de supervisionar as escolas públicas e os estabelecimentos particulares sediados na Capital do Império” (HAIDAR, 2008, p. 161).

Na Cidade da Parahyba, a educação seguia os parâmetros da Corte, mas com as suas adaptações, em razão do Ato Adicional de 1834, bem como da organização da política local, própria de cada província. A instrução secundária tinha como referência o Lyceu Parahybano⁶, instituição pública localizada na capital paraibana, o qual tinha como propósito atender a um público seletivo. As instituições de grande prestígio social, entretanto, não eram as únicas a ofertar o ensino secundário no final do século XIX e início do século XX. Segundo o Relatório do Presidente da Província da Paraíba de 1888, havia três colégios particulares na capital paraibana sob a presidência de Francisco de Paula Oliveira Borges: Collegio Parahybano, Collegio 15 de Agosto e Collegio **São Jose**. Esses colégios ofertavam os seus serviços e divulgavam as suas conquistas, variando a intensidade dos anúncios que se mostravam nas páginas dos jornais.

A instituição escolar secundária particular com maior destaque, pelo volume de anúncios encontrados, foi o Collegio Parahybano. No quadro 1, abaixo, podemos ver como essa instituição escolar utilizou o recurso dos jornais para propagar sua oferta. Um dado que nos chama a atenção é sobre o número de anúncios dessa instituição, pois a maioria era composta de repetições em diversas edições, de modo que foram reproduzidas em 30 edições.

Faz-se necessário ressaltar que alguns anos (edições) de periódicos não foram encontrados na Hemeroteca Digital (1886, 1887, 1892, 1893 e 1894). No que diz respeito ao ano de 1889, a ausência de informação sobre tal colégio pode ter sido atribuída à doença e morte do fundador

6 Sobre essa instituição, conferir Ferronato (2014).

e diretor desse colégio – Joaquim José Enrique da Silva⁷–, mesmo com a existência de impressos preservados para a pesquisa.

Quadro 1: Anúncios nos jornais sobre o Collegio Parahybano

Periódicos/Anos	1885	1888	1890	1891	1892 ⁸	1895
Diário da Parahyba	51					
Gazeta da Parahyba		14	23			
O Estado da Parahyba			44	53	1	
A União						09

Fonte: As autoras, 2023.

O *Collegio Parahybano* foi fundado em 1884 pelo já mencionado professor Joaquim José Enrique da Silva. Durante a sua existência, essa instituição escolar teve como diretores Francisco Xavier C. Junior (1885)⁹, Horácio Henrique da Silva (1890)¹⁰ e Abel Henrique da Silva (1891 – 1896)¹¹.

7 Joaquim José Enrique da Silva foi professor na cidade de Areia, sendo responsável por uma cadeira de Latim. Seu conhecimento sobre essa cadeira o levou à produção do livro “Manual do Estudante de Latim”, publicado em 1855. Deslocou para a capital paraibana em 1882, após a sua aposentadoria como professor. Também foi Secretário do Tesouro da Paraíba pelo Partido Liberal. Em 1884, fundou o Colégio Parahybano, com o seu genro e filhos. Integrou a comissão de exames no Lyceu Parahybano, em 1888. No mês de abril de 1888, participou de uma comissão para a libertação dos escravos na capital paraibana. No mês de junho de 1889, os jornais divulgaram a sua morte na cidade de Recife, para onde havia ido buscar tratamento, aos 74 anos (ARAUTO PARAHYBANO, 29 de abril de 1888, p. 1; PROVINCIA DA PARAHYBA, 21 de outubro de 1888; MARÓJA, 1922)

8 O anúncio encontrado no artigo “*Lições da língua materna* (1906): Livro didático de gramática na Paraíba para o ensino primário” (RAMOS; SENA, 2015).

9 Francisco Xavier C. Junior era genro de Joaquim José Enrique da Silva e foi professor e diretor do colégio. No primeiro ano de anúncios, em 1885, apareceu como diretor juntamente com Joaquim da Silva. Já, em 1892, aparece novamente como um dos diretores do Collegio Parahybano. Em 1896, assume as funções como professor de História do Brasil e diretor do Lyceu Parahybano. Autor do livro didático *Lições da Língua Materna* (1906). Sobre esse livro, conferir estudo de Ramos e Sena (2015).

10 Horácio Henrique da Silva, filho de Joaquim José Enrique da Silva, assume a direção do Collegio Parahybano após a morte do pai.

11 Abel Henrique da Silva, filho de Joaquim José Enrique da Silva, assume as funções da direção do Collegio Parahybano, em 1891. No ano de 1895, o nome do Collegio Parahybano mudou para Externato Abel da Silva, levando o nome do colégio a desaparecer dos jornais (A UNIÃO, 3 de maio de 1895, p. 3).

Os primeiros anúncios sobre a instituição secundarista foram encontrados no *Diario da Parahyba*¹², em 1885. Neste ano, o colégio destacou o ensino primário e o secundário. O foco da instituição era, porém, o ensino secundário – com as disciplinas de Português, Francês, Inglês, Latim, Geografia, História, Filosofia, Aritmética, Geometria, Álgebra, Geografia e Retórica. Essas disciplinas eram as mesmas dos exames no Lyceu Parahybano.

De acordo com os anúncios de 1888 na *Gazeta da Parahyba*¹³, o Collegio Parahybano oferecia preparatório para os exames do Lyceu Parahybano e recebia alunos com formato de internato e externato. No Relatório do Presidente da Província do ano de 1888, o presidente Francisco de Paula Oliveira Borges relatou que a instituição possuía 28 alunos matriculados no ensino secundário e frequentando as aulas.

Outro recurso utilizado para os anúncios do colégio era os professores associados ao nome da instituição, oferecendo cursos de disciplinas isoladas – informe ora divulgado pelo próprio colégio como forma de exaltar a qualidade dos recursos humanos disponibilizados pela instituição, ora patrocinado pelo próprio professor que utilizava o nome da instituição para associá-lo a seu próprio nome e suas qualidades. Além dos anúncios no *Diario da Parahyba*, nos dias 10 e 16 de abril de 1885, sobre Aritmética, Geometria e Álgebra, também havia cursos práticos de francês e espanhol, sempre com a mesma estratégia de anunciar quem era o professor e sua formação, conforme se vê nas Figuras 1 e 2, a seguir.

12 Este jornal tinha como “subtítulo: ‘órgão de todas as classes’, tinha uma postura de certa forma independente e teve o primeiro número impresso a 4 de fevereiro de 84”. (ARAÚJO, 1986, p. 39).

13 Foi fundado em 8 de maio de 1888, pelo redator-chefe Eugênio Toscano de Brito. Foi um periódico diário desde o início, sem financiamento partidário, um jornal cronista e noticioso. Representou um diferencial para a época, com uma tiragem de 700 exemplares, um número bastante significativo. Com o advento da República e sobre pressões políticas dos militares, o seu último número foi publicado em 8 de julho de 1890 (SILVA, 2017).

Figura 1: Anúncio do Collegio Parahybano

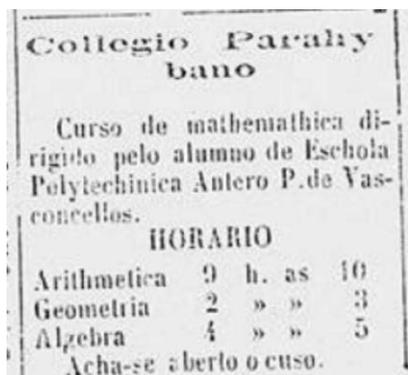
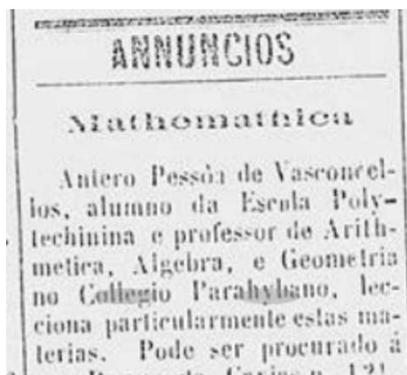


Figura 2: Anúncio do professor particular



Fonte: DIARIO DA PARAHYBA, 10 de abril de 1885, p.3. Fonte: DIARIO DA PARAHYBA, 16 de abril de 1885, p. 2.

A divulgação do “Curso Theorico e Pratico da Lingua Alemã” (ESTADO DA PARAHYBA, 20 de agosto de 1890, p. 4) demonstra que as línguas modernas ofertadas no Collegio Parahybano também mereciam destaque, uma vez que, embora não fossem uma exigência do currículo escolar, seu aprendizado demonstrava civilidade e distinção social. Essa estratégia do colégio foi utilizada para atrair a sociedade paraibana pelo valor do corpo docente. Ressaltamos aqui que os docentes assinavam os anúncios frisando o espaço escolar, levantando a hipótese de que a instituição oferecia o espaço do colégio para esses professores particulares em troca de benefícios, podendo ser financeiro ou apenas para agregar o aluno ao colégio.

No período republicano, o Collegio Parahybano começou a passar por mudanças significativas, que podem ser percebidas por meio dos anúncios, como a continuação do curso preparatório para os exames, embora a concentração ficasse no ensino primário. Os anúncios declaravam a modernização de equipamentos, com a compra de materiais vindos da Europa, próprios para esse nível escolar. É importante destacar, porém, que, além das mudanças políticas que estavam em curso, o próprio colégio enfrentou alterações com diretores e endereços por razões não explícitas nos anúncios.

Outro dado significativo sobre o colégio foi a integração do ensino primário masculino, a “um curso primario para o sexo feminino, assistido por professoras, porém debaixo da nossa inspecção” (GAZETA DA PARAHYBA, 6 maio 1890, p. 3). Percebemos a mudança com a integração do público feminino na instituição, porém o discurso vigilante surgia nos anúncios como uma forma de o Collegio Parahybano obter confiança da sociedade por meio do método de ensino e da disciplina. Para o sucesso disciplinar, não é necessário que haja muitos instrumentos, bastava “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Outros colégios da Cidade da Parahyba **não se apropriavam dos jornais com tanta intensidade nos seus anúncios. Um exemplo foi o Collegio 15 de Agosto**, localizado na capital paraibana, sob a direção do bacharel português Manuel Fortunato do Couto e Aguiar¹⁴ – que fundou essa instituição ao chegar à Paraíba, em 1885. Ao considerar o recorte cronológico, os anúncios sobre o Collegio 15 de Agosto eram publicados nos últimos dois meses dos anos 1888 e 1889, na *Gazeta da Parahyba*. Os anúncios com mais informações se repetiam nos anos seguintes de 1889 e 1890, na *Gazeta do Sertão: Orgão Democrata*¹⁵, havendo uma reprodução de informações entre os dois jornais, como é possível observar nas Figuras 3 e 4. As replicações de anúncios entre os dois jornais, situados em cidades distintas, sugerem que havia uma comunicação entre eles, o que poderia significar uma expansão na divulgação de anúncios ou uma possível iniciativa do próprio diretor do colégio, Manuel Fortunato do Couto e Aguiar.

14 Manuel Fortunato do Couto e Aguiar era um cidadão português formado em Direito pela Universidade de Coimbra (MELLO, 1956).

15 Sua sede era localizada em Campina Grande e tinha como prioridade divulgar as notícias para o sertão (SILVA, 2017).

Figura 3: Anúncio do Collegio 15 de Agosto na Gazeta da Parahyba **Figura 4: Anúncio do Collegio 15 de Agosto na Gazeta do Sertão**

Collegio Quinze de Agosto
Os alumnos d'este collegio, que fizoram exames no Lyceo no mez de Novembro e forão approvados são :
Gilberto L. Vieira de Mello, em Portuguez, Francêz, e Latim.
Henrique Cezar Pessoa Lins, em Chorographia e Historia do Brazil.
João Luiz Freire, em Chorographia e Historia do Brazil, Historia Geral e Inglez.
José Cezar Freire, em Portuguez e Latim.
José F. Augusto do Athayde, em Portuguez.
Faustino Cavalcante de Albuquerque em Portuguez e Francêz.
Ignacio Cavalcante de Albuquerque, em Portuguez.
Joaquim A. Soares de Pinho, em Portuguez.
João Tertuliano de Almeida Albuquerque, em Chorographia e Historia do Brazil, Historia Geral, e Philosophia.
Os alumnos que fizoram exames no mesmo collegio nos dias 30 de Novembro e 1.º de Dezembro proximo, foram Antonio Varandas de Carvalho, Anaclêto Suassuna, José Lopes da Silva Junior e Sebastião Ivo Soares approvados em Portuguez com distincção

Collegio 15 de Agosto.
Os alumnos deste collegio, que fizoram exames no Lyceo no mez de Novembro e forão approvados, são:
Gilberto L. Vieira de Mello, em Portuguez, Francêz e Latim.
Henrique Cezar Pessoa Lins, em Chorographia e Historia do Brazil.
João Luiz Freire, em Chorographia e Historia do Brazil, Historia Geral e Inglez.
José Cezar Freire, em Portuguez e Latim.
José F. Augusto de Athayde, em Portuguez.
Faustino Cavalcante de Albuquerque em Portuguez e Francêz.
Ignacio Cavalcante de Albuquerque, em Portuguez.
Joaquim A. Soares de Pinho, em Portuguez.
João Tertuliano de Almeida Albuquerque, em Chorographia e Historia do Brazil, Historia Geral e Philosophia.
Os alumnos que fizeram exames no mesmo collegio nos dias 30 de Novembro e 1.º de Dezembro proximo, foram Antonio Varandas de Carvalho, Anaclêto Suassuna, José Lopes da Silva Junior e Sebastião Ivo Soares, appro-

Fonte: GAZETA DA PARAHYBA, 5 de dezembro de 1888, p.3. Fonte: GAZETA DO SERTÃO, 4 janeiro de 1889, p. 3.

Os anúncios do Collegio 15 de Agosto publicados nos jornais supracitados se restringiram a poucas edições, concentradas em um curto período de tempo, de modo que foram identificados oito recortes, conforme Quadro 2. Sobre a *Gazeta do Sertão*, podemos supor que a circulação do anúncio desta instituição buscava atrair o público localizado no interior da província. Neles, o colégio divulgava resultados de exames dos liceus e da própria instituição, levando a entender que o colégio seguia o mesmo calendário do Lyceu Parahybano. Seus anúncios, porém, não são mais vistos na imprensa paraibana após o ano de 1891, após a morte do diretor Manoel Fortunato do Couto Aguiar.

Quadro 2: Anúncios nos jornais sobre o Collegio 15 de Agosto

Periódicos/Anos	1888	1889	1890
Gazeta da Parahyba	4	2	
Gazeta do Sertão		1	1

Fonte: As autoras, 2023.

O Collegio 15 de Agosto ofertava ensino a alunos no formato de internato e externato, atendendo das primeiras letras até as matérias do curso secundário. Era uma instituição que também não se restringia apenas ao ensino formal. “Com vocação pedagógica atraía para o seu colégio toda mocidade abastada da capital onde desfrutava grande simpatia, sendo o primeiro estabelecimento de ensino no Estado, que montou um teatro infantil” (MELLO, 1956, p. 185).

As publicações nos jornais divulgavam que o Collegio 15 de Agosto tinha em seus registros 33 alunos matriculados e exibiam uma lista de alunos aprovados e reprovados nos exames (GAZETA DA PARAHYBA, 5 de dezembro de 1888, p. 3). Já no ano seguinte, 1889, o quantitativo de matriculados por meio dos anúncios passou para 42 alunos e permaneceu este número até nas publicações de 1890. Segundo, porém, o Relatório do Presidente da Província da Paraíba, de 1888, Francisco de Paula Oliveira Borges, o colégio contava 12 alunos matriculados no secundário – um número inferior comparado ao do Lyceu Parahybano que tinha, no mesmo ano, 186 matriculados, dos quais apenas 106 frequentavam as cadeiras, sendo, ainda assim, um número significativo em comparação aos colégios particulares.

Em relação ao público, o colégio era voltado ao atendimento masculino, ofertando do ensino primário ao secundário. Os anúncios nos jornais foram utilizados principalmente para divulgar os aprovados nos liceus e a classificação dos alunos nos exames, mencionando aqueles que tiveram boas notas e comportamento exemplar. De acordo com os anúncios, havia ainda uma premiação para os melhores alunos, com data marcada no dia 15 de agosto, data que nomeia o colégio.

Diante das fontes, temos indícios de que o interesse dos estudantes não ficava apenas restrito aos exames do Lyceu Parahybano, já que os anúncios mencionam a realização de exames em outras províncias, como no Liceu de Sergipe, mostrando haver uma migração de estudantes pelas províncias na tentativa de concluir o secundário. Os últimos parágrafos das publicações do Collegio 15 de Agosto serviam para os agradecimentos e também para recomendar as matrículas no começo do ano letivo, justificando melhor preparação para os exames no final do ano. As datas eram semelhantes às dos outros colégios particulares da cidade, começando na segunda quinzena do mês de janeiro, conforme se lê na Figura 5.

Figura 5: Anúncio do Collegio 15 de Agosto



Quanto ao *Collegio São Jose*, este apresentava publicações desde 1867 no jornal *O Publicador*¹⁶, de modo que havia uma abordagem diferente das publicações dos colégios já citados. O diretor era Francisco de Assis e Silva, que ofertava disciplinas como Gramática filosófica da Língua Portuguesa, Latim, Inglês, Francês, Aritmética. Nos anúncios nos periódicos *O Liberal Parahybano: Orgão Liberal*¹⁷ referente ao mês de junho de 1879 e *Gazeta da Parahyba* do dia 4 de agosto de 1888, podemos perceber que havia um ensino domiciliar para os alunos, apesar de um local próprio – o que pode ser tido como um diferencial em comparação aos outros colégios, mas não como um serviço incomum entre os professores particulares que ofertavam os seus serviços nos jornais.

Quadro 3: Anúncios nos jornais sobre o Collegio São José

Periódicos/Anos	1867	1879	1885	1888
O Publicador	1			
O Liberal Parahybano		2		
Diario da Parahyba			4	
Gazeta da Parahyba				1

Fonte: As autoras, 2023.

Outra característica presente nas publicações do *Collegio São Jose* são as menções aos recebimentos de autorização dos **Presidentes da Província** – padre Filipe Benício da Fonseca Galvão (1879) e Francisco de Paula Oliveira Borges (1888) –, o que configura uma possível estratégia de ganhar maior credibilidade diante da sociedade paraibana. Isto também demarca o pioneirismo enfrentado pelo colégio nos seus primeiros anos, marcando espaço diante dos colégios religiosos e públicos, o que nos remete a uma carta publicada pelo diretor do colégio no jornal *O Publicador* e intitulada como “Suplica”. Nela, há um pedido de reconhe-

16 *O Publicador* foi o primeiro jornal de impressão diária na província e um dos mais longevos da Paraíba, durante o Império, circulando de 1862 até o ano de 1886 e era de cunho liberal.

17 Esse jornal surgiu no ano de 1879 e circulou até. Teve como redatores José Peregrino d’Araujo, José Ferreira de Novaes, Antonio Alfredo da G. e Mello e Francisco José Rabello.

cimento e apelo para que os estudantes do colégio tenham o mesmo espaço das outras instituições e assim possam prestar homenagem na festa da padroeira sem serem embaraçados (O PUBLICADOR, 3 agosto de 1867, p. 2). Este tipo de exposição era comum nos impressos do século XIX. O gênero textual de epístola era frequente nos periódicos com pedidos e reclamações, apresentando um sujeito que reconhecia a sua “[...] a posição [de]dos leitores-escritores na ordem social do Império e como eles se mobilizam em seu interior” (SENA, 2014, p. 93).

Vale mencionar ainda que os liceus não eram a finalidade do *Collegio São Jose*, pois a clientela feminina também era atendida e preparada para os exames no Externato Normal. Por este motivo, havia nos anúncios a necessidade de se recorrer aos regulamentos que organizavam as instituições, como o Regulamento de 14 de janeiro de 1886¹⁸ que, entre outras medidas, organizava as disciplinas da instituição. Conjecturamos, em razão da finalidade acima descrita, que o estudo de Francês tenha saído dos anúncios do colégio. Com essa base regulamentar, o ensino nesta instituição era anunciado por meio de adjetivações: “methodo, concisão e claresa, condição mui necessaria para o aproveitamento” (GAZETA DA PARAHYBA, 4 agosto de 1888, p. 4). No que diz respeito à oferta do ensino secundário particular, de acordo com Haidar (2008, p. 174),

ganhava terreno nas Províncias a tese da desoficialização. A minguada frequência aos liceus não compensava a soma relativamente elevada que os mal aquinhoados cofres provinciais despendiam com a instrução de uma elite financeiramente capaz de frequentar os colégios particulares das Províncias ou da Corte.

A autora ainda indica que o movimento à liberdade de ensino que crescia nas províncias ocorria conforme as novas tendências que sur-

18 Regula a formação docente na *Parahyba do Norte*, determinando a transformação da Escola Normal do 1º grau em Externato Normal para o sexo feminino, com a finalidade de preparar professoras para as Escolas Públicas Primárias da Província.

giam no partido liberal. Nessa perspectiva, os jornais da Paraíba em que foram publicados os anúncios dos colégios particulares são de cunho liberal, de modo que se encontrou impulso para a propagação desse tipo de ensino na província da Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anúncios dos colégios secundaristas particulares na Cidade da Parahyba, capital paraibana, são fontes de pesquisa para a história da instituição escolar na Paraíba do século XIX, pois, a partir deles, há indícios de sujeitos (diretores, professores, alunos), horário de funcionamento do estabelecimento escolar, currículo, livros, equipamentos didáticos, métodos de ensino e espaço territorial e social, dados que nos revelam que o anúncio na imprensa esteve presente como uma prática cultural do século XIX, de modo que se tornou parte da estratégia de promoção educacional.

Ao analisar o conjunto de anúncios, compreendemos que existiu um discurso laudativo sobre os colégios Parahybano, 15 de Agosto e São José, no período de 1867 a 1895, pois, auxiliados por esses veículos de comunicação, os colégios podiam exibir as suas qualidades e adaptações conforme os avanços educacionais da época, com o intuito de atrair a atenção dos leitores/pais de alunos. Esses periódicos paraibanos eram de cunho liberal e ganhavam prestígio necessário para agregar indicações e permissões, como contratar professores renomados da localidade, adotar métodos e livros e ampliar o espaço escolar.

Em razão dos limites cabíveis para a construção deste capítulo, outras pesquisas se fazem necessárias para aprofundar as tensões entre o ensino público e privado na transição do Império para a República, bem como para explorar como se deu a expansão das escolas particulares na Paraíba. Assim, estão postos caminhos para outras reflexões.

REFERÊNCIAS

- ARAUTO PARAHYBANO. **Festa Abolicionista**. n. 16, 29 abr. 1888, p. 1.
- A UNIÃO. **Collegio Parahybano**. n. 436, 17 jan. 1895, p. 3.
- A UNIÃO. **Collegio Parahybano**. n. 520, 3 maio 1895, p. 3.
- BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa**: Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- DIARIO DA PARAHYBA. **Collegio de S. Jose**. n. 242, 27 out. 1885, p.3.
- DIARIO DA PARAHYBA. **Collegio Parahybano**. n. 77, 10 abr. 1885, p.3.
- DIARIO DA PARAHYBA. **Mathemathica**. n. 82, 16 abr. 1885, p. 2.
- DIARIO DA PARAHYBA. n. 11, 17 jan. 1885, p. 4.
- FERRONATO, Cristiano. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884). Aracaju-SE: EDISE, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio 15 de Agosto**. n. 170, 30 nov. 1888, p. 4.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio de S. Joze**. n. 74, 4 ago. 1888, p. 4.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Parahybano**. n. 178, 11 dez 1888, p. 4
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Parahybano**. n. 483, 9 jan. 1890, p. 3.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Parahybano**. n. 577, 6 maio 1890, p. 3
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Quinze de Agosto**. n. 174, 5 dez. 1888, p. 3.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Quinze de Agosto**. n. 190, 28 dez. 1888, p. 4.
- GAZETA DA PARAHYBA. **Collegio Quinze de Agosto**. n. 479, 29 dez. 1889, p. 3
- GAZETA DO SERTÃO. **Collegio 15 de Agosto**. n. 1, 4 jan. 1889, p. 3.
- GAZETA DO SERTÃO. **Collegio Quinze de Agosto**. n. 6, 7 fev. 1890, p. 3.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- LIMA, Isabella Cristina Amorim de Lucena. Uma análise comparativa entre anúncios de jornais paraibanos dos séculos XIX e XXI. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade de Guairacá**. [S.l. : s. n.], v. 2, p. 31–42, jul. 2010.. Disponível em: http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/viewFile/87/03_Vol2_VOOS2010_CL1. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARÓJA, Flavio. Professor Joaquim Silva. **Revista do IHGP**: Parahyba. vol. 5, p. 125-130, 1922.

MELLO, José Baptista. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2. ed. Coleção Arquivos Paraibanos, Imprensa Oficial: João Pessoa/PB, 1956.

O ESTADO DA PARAHYBA. **Collegio Parahybano**. n. 139, 13 jan. 1891, p. 3.

O ESTADO DA PARAHYBA. **Curso Theorico e Pratico da Língua Alemã**. n. 27, 20 ago. 1890, p. 4

O ESTADO DA PARAHYBA. n. 141, 15 jan. 1891, p. 2.

O ESTADO DA PARAHYBA. n. 2, 9 jul. 1890, p. 3.

O LIBERAL PARAHYBANO. **Collegio de S. Jose**. n. 22, ** jun. 1879, p. 4

O PUBLICADOR. **Suplica**. n. 1463, 3 ago. 1867, p. 2.

PARAHYBA DO NORTE. **Relatório do Presidente da Provincia da Parahyba do Norte Francisco de Paula Oliveira Borges, ano 1888**. Documento manuscrito; Arquivo histórico da FUNESC: Caixa 068, 1888.

PROVINCIA DA PARAHYBA. **Palacio do Governo**, 21 out. 1888. n. 219, Documento manuscrito; Arquivo histórico da FUNESC: Caixa 068, 1888.

RAMOS, Maria Daniela; SENA, Fabiana. Lições da Língua Materna (1906): livro didático de gramática na Paraíba para o ensino primário. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 15, p. 21-33, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641925/9423>. Acesso: 04 set. 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP-USP, Rib.Preto, 4, Fev/Jul. 1993. **Disponível em**: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/>. Acesso em: 04 set. 2023.

SENA, Fabiana. Imprensa e instrução pública no império: o modo epistolar nos jornais do Rio de Janeiro e da Paraíba. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 73-98, 24 abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38864> Acesso em: 05 dez. 2022.

SENA, Fabiana; BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Os compêndios didáticos nos relatórios de província da Paraíba: fontes para a leitura escolar no Império. **Educação Unisinos**. Volume 16, número 1, janeiro/abril 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.04/768>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Otaniel Machado da. **As facetas da crônica do século XIX e suas expressões na Gazeta da Parahyba**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11934?locale=pt_BR. Acesso em: 09 set. 2023.



“ME. BIMBA ESPALHOU CAPOEIRA NAS PRAÇAS DO MUNDO INTEIRO”¹

Tatiane Trindade Machado,
Antenor de Oliveira
Henrique Gerson Kohl

INTRODUÇÃO

A Capoeira é uma prática social forjada no momento histórico em que havia a escravidão negra no Brasil. Não obstante analisaremos essa prática da cultura popular a partir da criação da Capoeira Regional e do método introduzido por Mestre Bimba.

Mestre Bimba tinha as características do trabalhador negro brasileiro: analfabeto, nascido e criado na periferia da cidade de Salvador na Bahia. No entanto, a sua posição relacionada à capoeira tomou um novo rumo, pois ele criou um método de ensino para uma cultura que permaneceu por séculos, sendo passada predominantemente pela oitava, de geração para geração. Como em vários saberes e fazeres tradicionais, a capoeira sobreviveu a diversas tentativas de opressão e passou por processos conflituosos entre tradição e modernidade.

Nesse seguimento, nosso objetivo é compreender as configurações sociais em que foi criada a Luta Regional Baiana, tendo em vista que após a ascensão do ex-presidente do Brasil, Getúlio Dornelles Vargas ao

¹ Título do cordel do poeta Bule- bule, Antônio Ribeiro da Conceição, em homenagem a Mestre Bimba uma versão da história do Mestre Bimba.

poder e a cooptação de alguns elementos da cultura popular, a capoeira foi submetida ao discurso do governo nacionalista, através do qual os indivíduos deveriam ser educados a partir de uma educação moral e do corpo.

No entanto, não houve interesse do mercado, como aconteceu com o samba por exemplo, assim restou a capoeira a vontade dos próprios praticantes da arte ancestral, em sobreviver e divulgar essa cultura brasileira que faz parte da formação e da educação de muitos indivíduos que muitas vezes não tiveram a oportunidade de estarem em “bancos escolares”, mas que essa educação não formal proporcionou a eles estarem inseridos em sociedade e em boa parte dos casos tornarem-se cidadãos, em uma sociedade excludente.

Percebemos que teses, dissertações e outros trabalhos relatam a história de Mestre Bimba e da Capoeira Regional como sendo algo positivo. Em nossa análise, não pretendemos valorar o fato, mas, sim, entender a lógica educacional e em que contexto a capoeira Regional foi inserida.

Os pressupostos são ligados ao *habitus* do indivíduo e à sua forma de se portar em sociedade. As configurações do momento histórico, início do século XX, mais precisamente na década de 30, remontam-se ao período em que a capoeira ao ser vista de uma forma menos pejorativa, no entanto, continuou a ser discriminada, e só deixa de ser crime com a aprovação de um novo código penal em 1941. Como aporte teórico para esta análise, utilizamos os conceitos de configuração e *habitus* de Norbert Elias (1994, 2000, 2001, 2006).

Assim, para compreender os aspectos mencionados, em um primeiro momento, fizemos um breve histórico sobre a capoeira anterior ao surgimento da Luta Regional Baiana. Em seguida, descrevemos a trajetória do Mestre Bimba e a criação desta luta como uma prática também esportiva. Por fim, compreendemos como se criou a imagem do Mestre Bimba a partir das configurações sociais e do *habitus* do indivíduo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é definido como uma bibliografia baseada em Lakatos (2017) por utilizar pesquisas já publicadas para enriquecer o tema em estudo. Esse tipo de pesquisa é fundamental para qualquer pesquisador. Isso porque em conjectura é necessário conhecer o tema a ser pesquisado através de publicações científicas já realizadas e aceitas. Analisar tais dados e tirar conclusões sobre o tema do trabalho.

Considerando os pressupostos de Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é a pesquisa que visa verificar a veracidade por meio de informações já publicadas em livros, jornais, artigos, etc.

A pesquisa bibliográfica apoia ampla discussão e a inclusão de diferentes opiniões em diferentes contextos, o que enriqueceu o trabalho, com a variedade de perspectivas e as respostas variáveis encontradas, que podem finalmente formular uma conclusão abrangente que leva em conta os problemas que emergem.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, na qual tenta delinear os debates sobre um tema estuda os fenômenos ocorridos e tenta compreendê-los para obter resultados significativos. Nesse sentido, Gil (2010) argumenta que nesse tipo de pesquisa a redução, a apresentação e a conclusão são os pontos que delimitam o material utilizado, cuja finalidade é traçar a discussão e atender a intentos importantes.

UM POUCO DE HISTÓRIA: ORIGENS E TRAJETÓRIA DA CAPOEIRA

De acordo com Amorim e Machado (2018):

A primeira discussão passa pela origem da capoeira, pois por um longo período não houve consenso, uns diziam ser brasileira, outros africana e há os que afirmavam que seria afro-brasileira. Atualmente, poucos duvidam da origem brasileira da capoeira. Uma das evidências é que estudos foram realizados na África e

em outros países onde houve a escravidão negra e nada igual foi encontrado, a não ser levado por algum brasileiro. (p. 2).

Os estudos mais atuais dão conta de que com o advento da internet algumas pessoas mundo afora estão aprendendo capoeira pela rede mundial de computadores e desenvolvendo trabalhos em seus países. A título de exemplo citamos o trabalho do Mestre Fabio do Espírito Santo que desenvolveu sua tese de doutorado com a capoeira, sobre apropriação cultural, na Argentina, Itália e Polônia que teve seu início a partir de um nativo utilizando-se da internet. No entanto, esses que são responsáveis por desenvolver esses trabalhos sentem a necessidade de virem ao Brasil para conhecer a cultura brasileira e de como a capoeira foi desenvolvida dentro desse contexto sócio-histórico.

Existem vários debates em torno das origens e da trajetória da capoeira e um dos debates históricos mais relevantes é sobre a etimologia da palavra. No que consta da derivação da palavra capoeira, não há consenso entre os etimologistas. A origem é tupi, mas os significados se divergem. Para grande parte dos estudiosos capoeira seria mato ralo, rasteiro. No entanto, Morales de Los Rios apud Soares (2004) refuta este conceito e traz a sua versão, afirmando que

A guarida nas ‘capoeiras’ desses escravos contraria os dizeres usuais das crônicas, que a elas não me consta que nunca, senão acidentalmente, se referissem a tal abrigo. Para esses fujões o valhacouto habitual foram as grandes matas fechadas, quase virgens, bem como os altiplanos de penoso e difícil acesso e as grutas e cavernas, sobretudo. (2004, p. 50).

De acordo com esse etimologista, capoeira não teria como derivar desse “mato rasteiro”, já que ficaria difícil um capoeira se defender em campo aberto. Ele sustenta a ideia de que o nome é de origem tupi e significa “cesto de palha”. Soares (2004) comunga dessa versão, pois, durante sua pesquisa documental, encontrou relatos idênticos, em que

negros (as) utilizavam desses cestos na cabeça para vender mercadorias que poderiam ser ou não dos “seus” senhores e que as defendiam com cabeçadas e pontapés, por isso, a princípio, esses negros foram denominados capoeiras.

Com tantas definições para o mesmo nome, é importante salientar que as denominações partem da elite, ou seja, aqueles (as) que eram letrados (as) e que deixaram esses registros, principalmente, nas páginas dos jornais que circulavam nos oitocentos.

Em um primeiro momento da história, a capoeira passou a ser contravenção penal e, logo após, crime. Assim, muitos (as) capoeiras foram presos (as) e mandados (as) para a ilha de Fernando de Noronha e outros locais isolados para prestar trabalhos forçados. Há registros de que várias construções, tanto em Salvador, quanto no Rio de Janeiro, foram erguidas por tipos sociais caracterizados (as) como capoeiras, através do trabalho forçado, como forma de punição.

Em 1890 a capoeira passou a ser crime previsto no Código Penal, descrito no capítulo XIII, intitulado dos Vadios e Capoeiras nos Artigos de 402, 403 e 404. Nesta lei, no artigo 400, os capoeiras eram mandados para trabalhos forçados e para o aproveitamento nas construções, inclusive de presídios. Segundo Soares (1993) mesmo antes da ascensão do código penal os capoeiras eram levados para a ilha das cobras e obrigados aos trabalhos forçados, ou seja, a repressão é bem anterior a aprovação do código Republicano.

Assim, a perseguição à capoeira já acontecia, mas os (as) negros (as) tinham uma certa proteção dos “seus” senhores, pois ferir uma pessoa que foi escravizada ou prendê-lo (a) por muito tempo significava prejuízo para “seus” donos. Porém, no período republicano, já não se podia contar com essa proteção, pois agora eles (as) eram “livres”, no entanto, deveriam cumprir a regra de um jogo assimétrico. Esta regra consistia em manter a ordem a qualquer custo, tirando das ruas àqueles (as) que a “manchavam” como mendigos (as), ébrios (as), desempregados (as) e todos (as), incluindo os (as) capoeiras, que estivessem fora da ordem.

Não obstante, em um artigo não podemos esgotar a história da capoeira, neste sentido, fizemos um breve histórico para que o(a) leitor(a) possa compreender que, anteriormente à criação da Capoeira Regional por Mestre Bimba, a capoeira passou por alguns processos e essa pessoa fazia parte do complexo e dinâmico meio da capoeiragem. Segundo relatos de alguns de seus discípulos, o Mestre Bimba se sentia incomodado como a capoeira estava se folclorizando.

Após o processo intenso de repressão no período republicano, surgiram algumas referências que ressignificaram sua prática. Dentre elas, o senhor Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba.

“IÊ VIVA SEU BIMBA”

Como já mencionado, a partir de 1890 a capoeira foi criminalizada, assim, a repressão foi cada vez mais se acentuando. No entanto, algumas pessoas preservaram o movimento que foi denominado capoeira. Os Artigos 402 a 404 do código penal foram utilizados com muito mais ênfase na cidade do Rio de Janeiro, pois, o objetivo era exatamente acabar com a capoeiragem. Foi uma repressão declarada, muito mais por um movimento político do que pelo simples extermínio das configurações de capoeiras. Não obstante, na cidade de Salvador, os registros policiais da época não remetem ao artigo 402 e, sim, ao artigo 303 de lesões corporais. Pires (2001) tentou encontrar indícios da repressão à capoeira baiana, no entanto, como salientamos anteriormente, a única forma de identificar esses indícios foi ligando o *habitus* do sujeito capoeira aos indivíduos presos por todo tipo de desordem.

O que sabemos do período (final do século XIX e início do século XX) é que, na Bahia, os grupos de Maltas eram chamados de Capadócios: indivíduos tanto capoeiras, como pertencentes à religião do candomblé. A mistura era muito grande e a perseguição era conjunta. Assim, a capoeira na Bahia foi sofrendo ressignificações e cada vez mais foi sendo, em algumas figurações, Folclorizada. Portanto, essa nova

forma de vivenciar a capoeira esse pode ter sido um dos motivos que a tornou resistente.

Constatamos que, mesmo com o término das Maltas, restaram adeptos (as) da capoeiragem no Rio de Janeiro e apesar de a capoeira, naquele período, ser inserida no Código Penal como crime, houve tentativas de colocá-la no patamar do esporte, como visto acima. Percebemos, com o texto de Moura (1993), que essa tentativa de esportivização da capoeira por Anibal Burlamaqui não obteve muito sucesso entre os capoeiras, porque o método implantado era de grande importância para retirar a capoeira do estigma da vagabundagem e da vadiagem.

Neste sentido, o diferencial da capoeira enquanto prática social ficaria excluída. Assim, os que pertenciam ao “mundo da capoeira” não consideraram a ginástica nacional de Anibal Burlamaqui como sendo capoeira (NETO E MACHADO, 2018). Segundo Moura (1993), “o esforço desenvolvido por Burlamaqui produziu bons resultados, pois muitos jovens da burguesia tornaram-se adeptos da capoeiragem-ginástica”.

De acordo com Neto e Machado (2018, p. 4), “[...] importante salientar que Moura foi um dos alunos de Mestre Bimba, dentre tantos que escreveram sobre sua história”. O que podemos inferir é que existe um respeito muito grande por parte dos (as) capoeiristas em torno do Mestre Bimba. Porém, alguns assuntos não podem ser tocados e/ou questionados no “mundo da capoeira”, mas quando vamos lendo e tentando compreender a história dela, encontramos depoimentos diversos, dentre eles como Mestre Bimba foi “inteligente” em utilizar a construção de Burlamaqui e as ideias de muitos de seus alunos e ir juntando as peças para a criação da Capoeira Regional. Mas outros tantos relatos, trazem que o Mestre Bimba criou a capoeira Regional com toda a sua genialidade.

Contudo, faz-se necessário compreender um pouco da história do mestre para entendermos os processos histórico-culturais em que o indivíduo estava inserido.

Nascido em Salvador, Bahia, em 1899, Mestre Bimba desafiou as convenções sociais e ajudou a transformar a capoeira em uma forma

respeitável de expressão cultural e esportiva. Ele desenvolveu um estilo de capoeira chamado “Capoeira Regional” que enfatizava movimentos mais rápidos e técnicos, incorporando elementos de artes marciais e tornando-a mais acessível para pessoas de todas as idades e habilidades.

No Brasil, Mestre Bimba abriu sua própria academia de capoeira e começou a ensinar sua técnica inovadora para estudantes locais e estrangeiros. No entanto, seu impacto ultrapassou as fronteiras brasileiras. Viajantes, estudantes e entusiastas da capoeira de todo o mundo foram atraídos por sua abordagem dinâmica e progressiva da arte. Podemos assim, salientar que a Capoeira Regional foi um dos fatores responsáveis por levar a capoeira para as praças do Mundo inteiro.

Mestre Bimba também foi fundamental na luta pela oficialização e reconhecimento da capoeira como um esporte legítimo e culturalmente significativo. Ele trabalhou incansavelmente para que a capoeira fosse reconhecida por autoridades e instituições, o que resultou em sua inclusão em currículos escolares e eventos culturais.

Através de suas vozes públicas, workshops e apresentações, Mestre Bimba desempenhou um papel crucial na internacionalização da capoeira. Ele inspirou uma geração de capoeiristas a compartilhar essa arte com pessoas de todo o mundo, organizando eventos, formando grupos e academias, e transmitindo a rica história e cultura por trás da capoeira.

Portanto, é inegável que Mestre Bimba desempenhou um papel central na disseminação da capoeira nas praças e locais de encontro em todo o mundo. Seu compromisso em preservar e divulgar essa forma de expressão cultural ajudou a tornar a capoeira uma parte valiosa do patrimônio cultural global, unindo pessoas de diferentes origens e proporcionando um meio de conexão através do movimento, da música e da tradição.

Mestre Bimba, Manoel dos Reis Machado, era analfabeto, negro e trabalhador. Importante destacarmos novamente essas características, pois, a partir delas podemos fazer análises de contextos. Dentre as suas variadas profissões é possível destacar as de trapicheiro, doqueiro, car-

roceiro, carpinteiro, sendo que todas desenvolvidas no cais do porto. Foram nesses ambientes que o mestre desenvolveu suas ideias. Nesse espaço, no cais, que capoeiras se encontravam e, ao final do expediente, resolviam suas “contendas”. No ambiente do porto existia hierarquia entre as profissões. Os (as) trabalhadores (as) de maior status dominavam também as rodas de capoeira, porém, Mestre Bimba não ocupava postos altos. Em suas inúmeras ocupações, na maioria das vezes, era ajudante.

Não obstante, o tipo físico do mestre, colaborou para a cooptação por parte das políticas de governo dessa manifestação, tanto é que o seu Centro de Cultura Física Regional foi reconhecido como academia e o Mestre Bimba obteve o registro de Educador Físico.

Importante destacar que Mestre Bimba era um lutador excepcional e tinha muito respeito da população. No entanto, encontrava-se descontente com a maneira em que vinha sendo conduzida a Capoeira, como atração turística, visando, principalmente, o lucro, estando cada vez mais distante do caráter de luta.

A partir das características do Mestre, as viagens realizadas por ele e sua perspicácia em observar a capoeira nas suas mais variadas formas, a configuração social daquele período e logo após a Ascensão da Era Vargas propiciou o surgimento da Capoeira Regional. Estamos citando a Era Vargas como um marco histórico para situar dentro do contexto em que Mestre Bimba desenvolve a Capoeira Regional, mas sem romantismo de que o Estado teve alguma coisa haver com o desenvolvimento e crescimento da capoeira, defendemos que a capoeira chegou em muitos lugares do mundo e sobrevive até os dias atuais unicamente pela resiliência e esforços dos próprios capoeiras. Entendemos que se criou um mito de que Getúlio Vargas contribuiu para a descriminalização da capoeira, fato esse que só ocorre com a aprovação do novo código penal de 1941 que já não aparece a capoeira como crime, por não representar mais o “perigo” que essa prática representava anteriormente.

Diante dos processos de folclorização e da própria resistência da capoeira, Mestre Bimba teve a iniciativa de fazer uma reunião com os capoeiras da Bahia daquela época e dizer das ideias de esportivizá-la para que o governo pudesse observar o valor da arte de rua, tendo em vista que era um governo populista e pelo menos no discurso gostaria de se aproximar da cultura popular, mas voltamos a salientar que o mérito da capoeira ter chegado onde chegou foi dos próprios praticantes. Mas uma boa parte dos capoeiras soteropolitanos não aceitaram as novas ideias propostas por Mestre Bimba e decidiram seguir outros rumos.

Em um primeiro momento, Mestre Bimba apresentou a capoeira sem a sua ritualística habitual, com os instrumentos que a compunham, especialmente o atabaque, que acompanha a prática desse que se tem notícia. Havia em Salvador várias rodas tradicionais na periferia, mas dentre elas se destacava a roda da Gengibirra no Bairro da Liberdade, cuja personalidade que mais se destacava era Mestre Pastinha.

O fato é que as tentativas de se afastar desse modelo da Luta Regional Baiana foi formando o que conhecemos como “Capoeira Angola”, em contrapartida à Regional. Todos os outros que não aderiram às ideias de Mestre Bimba foram colocados como angoleiros. No entanto, da mesma forma como ocorreu com o Mestre Bimba, outro nome surgiu para ficar no imaginário dos capoeiras: Vicente Ferreira Pastinha, ou Mestre Pastinha, que passou para a história como o maior representante do que conhecemos como Capoeira Angola.

O Mestre Pastinha também passou a dar aulas em ambiente fechado e atraiu a elite baiana, porém, o seu discurso se ligou à tradição e às raízes africanas. Mestre Bimba manteve um berimbau e dois pandeiros em sua academia na tentativa de desvincular a capoeira das religiões de matriz africana, cujo tambor é o elemento principal.

Neste sentido, enquanto Mestre Bimba atraía os jovens estudantes de medicina em sua maioria – pois a academia do Mestre Bimba ficava no Pelourinho próximo à Faculdade Baiana de Medicina – Mestre Pastinha atraía a intelectualidade, os pintores, poetas, romancistas, folcloristas etc.

As outras rodas tradicionais continuaram na periferia de Salvador, enquanto a academia de Mestre Pastinha foi transferida para o Pelourinho, estabelecendo, assim, uma clara rivalidade à criação do Mestre Bimba.

A partir dessa configuração surgiram esses dois estilos: Capoeira Regional e Capoeira Angola. Esse foi o momento histórico, entre as décadas de 1930 e 1940, quando a capoeira passou a ser dividida. De acordo com Campos (2014):

Bimba tinha um projeto para sua Capoeira Regional: queria ser reconhecido como mestre de capoeira; queria mostrar a capoeira para todos os segmentos da sociedade baiana; estava decidido a tirar a capoeira de 'baixo do pé do boi' e, em primeira instância, decidiu partir para a luta, desafiando os principais lutadores da época e por isso ganhou do jornal Estado da Bahia, em 7 de fevereiro de 1936, o epíteto: 'Bimba é Bamba'. Em segunda instância, Bimba partiu para promover a sua Capoeira Regional, não medindo esforços e muito menos perdendo oportunidades de mostrar a sua arte para quem quer que fosse. (p. 118).

Pretendíamos pesquisar no site da Hemeroteca nacional, em busca de jornais da época para enriquecer a nossa pesquisa, mas nas diversas vezes que buscamos não conseguimos, pois se encontrava fora do ar, conseguimos entrar no site da biblioteca nacional, mas a Hemeroteca não foi possível. Em pesquisas futuras, pretendemos desvelar nuances dessa história em busca dessas fontes, contudo, vivemos novos tempos e esperamos que a nossa história seja mais valorizada, depois da passarmos por um governo negacionista e que não tinha nenhum respeito por nossa Cultura. Por hora, ficamos com as notícias reproduzidas por outros autores, na esperança de dias melhores.

Encontramos em parte significativa da bibliografia alusiva ao Mestre Bimba, notícias de jornais da Bahia onde a capoeira começou aos poucos a sair das páginas policias e passou, de forma crescente, a integrar as páginas desportivas. Essas notícias relatam sempre Mestre Bimba desafiando outros lutadores.

O Mestre Bimba, querendo demonstrar que a capoeira era eficiente como luta, desafiava e vencida, segundo os informes vinculados nos periódicos da Bahia, a maioria das lutas. Escutamos muitas histórias de Mestres mais antigos que nos relatam esses fatos, ex-alunos de Mestre Bimba atualmente proferem palestras no país inteiro e em vários países do mundo sobre de como era na escola do Mestre Bimba.

Faz-se necessário, assim, compreender a relação entre indivíduo e sociedade e, a partir desse pressuposto, analisaremos, a seguir, em que contexto essa escola surgiu, em que medida o *habitus* do indivíduo interferiu em sua criação e quais as configurações sociais daquele momento histórico.

A CONFIGURAÇÃO SOCIAL E O HABITUS DO INDIVÍDUO: MESTRE BIMBA E O CONTEXTO DA REGIONAL

Essa nova configuração social fez com que o indivíduo Mestre Bimba se destacasse em meio a outros capoeiras da época. Assim, podemos salientar que o *habitus* social ficou impregnado neste sujeito, que a partir dos muitos encontros com demais personalidades, tornou-se uma figura conhecida e passou a agir individualmente, mas contou com ajuda de seus discípulos.

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social_ um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social. (ELIAS, 1994, p. 150).

Evidente temos um indivíduo, fruto de seu meio, formado a partir daquela sociedade em ebulição e na qual se destacava. Sabemos que o Mestre Bimba foi fundamental para o desenvolvimento da capoeira.

Neste sentido, com a fundação da “escola de capoeira” muitas pessoas começaram a se interessar pela cultura popular.

A compreensão da configuração social e do *habitus* do indivíduo é fundamental para analisar a trajetória de figuras influentes em determinadas áreas. Um exemplo marcante é o Mestre Bimba, uma figura icônica na história da capoeira brasileira e na formação da Capoeira Regional. Seu papel e contribuição não podem ser isolados do contexto social em que ele viveu e do *habitus* do indivíduo. Desta maneira comungamos com a teoria Eliasiana de que não existe sociedade sem indivíduo e nem indivíduo sem sociedade.

O *habitus* de Mestre Bimba foi fortemente influenciado por sua experiência de vida e pelas condições sociais de sua época. Ele era um descendente direto de escravos e cresceu em um ambiente de marginalização e característico de uma sociedade repressora. No entanto, sua “paixão” pela capoeira e sua motivação em elevar a arte marcial a um status mais respeitável o levaram a desenvolver um *habitus* de resiliência, criatividade e perseverança. E dentro desse contexto não podemos deixar de salientar que a capoeira era o seu sustento e de sua família, ele era um indivíduo que tinha muitas mulheres e dezenas de filhos. À sua luta era coletiva para elevar a capoeira a um outro patamar, mas também individual, pois pensava de forma prática na subsistência sua e dos seus.

Ao criar a Capoeira Regional, Mestre Bimba incorporou elementos da capoeira tradicional com movimentos de luta, ginástica e estratégias de ensino mais formalizadas. Ele adotou uma abordagem pedagógica inovadora, buscando romper com os estigmas sociais associados à capoeira, além de ganhar reconhecimento e aceitação em um contexto em que a luta ainda era mal vista.

Em última análise, a configuração social e o *habitus* de Mestre Bimba desempenharam um papel central na formação da Capoeira Regional e na influência que ele exerceu sobre a capoeira como um todo. Sua abordagem revolucionária e seu compromisso com a promoção da capoeira

como uma arte legítima e respeitável transcenderam o contexto em que ele viveu, deixando um legado duradouro que ainda faz sentido hoje.

Portanto, ao examinarmos a história de Mestre Bimba e a criação da Capoeira Regional, é crucial reconhecer a interconexão entre a configuração social, o *habitus* do indivíduo e a transformação cultural que ele desencadeou. Esse exemplo ilustra como atitudes individuais a princípio, podem moldar e serem moldados pelo contexto em que vivem, deixando um impacto duradouro através de suas ações e visão.

Porém, as nuances desse encontro tão importante para a história da capoeira devem ser estudadas com maior ênfase, pois existem muitas contradições advindas daquele momento, mas o que temos que enfatizar é que diversas ideias posteriores na academia/escola de Mestre Bimba partiram desses estudantes. Estudantes de medicina e de outros cursos da área de saúde que passaram a frequentar a academia do Mestre Bimba influenciaram, de diferentes maneiras, a criação da Luta Regional Baiana. Não podemos dizer que Mestre Bimba, sozinho, foi capaz de criar o método de ensino conhecido como Capoeira Regional, pois entendemos, a partir de Elias (1994), que o indivíduo não pode fazer mudanças sociais significativas, contudo, como parte integrante de um meio social esse indivíduo, se destaca.

Dispomos dos conhecidos conceitos de ‘indivíduo’ e ‘sociedade’, o primeiro dos quais se refere ao ser humano singular [...] existindo em completo isolamento, enquanto o segundo costuma oscilar entre duas ideias opostas, mas igualmente enganosas. [...] as palavras de que dispomos, os conceitos que influenciam decisivamente o pensamento e os atos das pessoas que crescem na esfera delas, fazem com que o [...] indivíduo e a [...] sociedade, pareçam ser duas entidades ontologicamente diferentes. (ELIAS, 1994, p. 7).

Dentro dessa lógica, a imagem nos passada por meio da oralidade e de parte dos trabalhos escritos, é que o Mestre Bimba foi o criador da capoeira Regional como se o indivíduo sozinho fosse capaz de criar

mudanças sociais significativas. A partir de Elias, entendemos, como já dissemos anteriormente, que o indivíduo e a sociedade não podem ser pensados e entendidos de maneira distinta, separados, mas que essas mudanças foram acontecendo a partir das alterações das configurações sociais existentes.

Assim, para Elias tudo está relacionado e as nossas ações e ideias são fruto de nossas relações sociais. Coadunamos com o autor pois, entendemos que somos fruto de nossos encontros. Entretanto, o fato é que, a partir da descriminalização e da inserção da elite na capoeira, essa manifestação conseguiu sair das páginas policiais dos periódicos e, conseqüentemente, saiu da marginalidade, mesmo ainda sendo discriminada.

Apesar de ter sido considerada muito tempo depois como esporte de origem nacional e de estar presente em vários países, entendemos que a capoeira passou a ter outras possibilidades de seguir sendo desenvolvida no âmbito metodológico. No entanto, aconteceu o caminho inverso: ao invés de pessoas negras se escolarizarem, pois estavam, em sua maioria, fora do processo educacional, a capoeira, praticada durante muitos anos por pessoas negras, mesmo sabendo que muitas pessoas brancas também eram adeptas, foi cooptada e muitos dos seus adeptos pertenciam à elite intelectual na década de 1930, os quais não pretendiam se misturar aos outros praticantes.

No entanto, salientamos que a nomenclatura da Capoeira Regional e vários elementos inseridos na capoeira após esse processo, nitidamente, foram retirados do vocabulário acadêmico. Segundo Moura (1993), o Mestre juntou o que ele aprendeu da capoeira já existente com elementos do batuque e criou a Luta Regional Baiana, porque ele queria dar conotação de luta, pois a capoeira que resistiu a tanta repressão, como vimos anteriormente, estava significativamente folclorizada e era utilizada para fazer exibição nas praças.

A prática da Capoeira Regional, por ele introduzida, caracterizava-se tanto por seu estilo original, como por uma nova forma de valorizar o passado dessa arte, um novo jeito de ensinar, sempre relacionando a capoeira à sociedade e enfatizando outras funções para o seu uso, a exemplo de administrá-la como profissão. (TAVARES E SILVA, 2019, p. 59).

Mestre Bimba, destaca-se nesse processo social, mas estava inserido no contexto da sociedade brasileira na década de 30, do século XX. Este período passou por várias mudanças e o então governador da Bahia, que era amigo do Presidente à época, Getúlio Vargas, começou a mostrar que não fazia mais sentido a capoeira estar inserida no Código Penal, constituindo-se em crime e sendo sua prática proibida.

Portanto, nos utilizamos do conceito de figuração social de Elias (2001) para demonstrar que o indivíduo Mestre Bimba estava inserido naquele processo sócio histórico e a partir daquela configuração surgiu a Luta Regional Baiana, manifestação bem divulgada, o que a fez se tornar mundialmente conhecida como Capoeira Regional.

Ressaltamos que a figuração relacionada a esse contexto está permeada pela ditadura da era Vargas, com o discurso nacionalista e de culto ao corpo, sendo que, de acordo com o discurso do Presidente, a Educação era a forma de ter uma nação desenvolvida. Horta (2012), traz em seu livro “O hino, o sermão e a ordem do dia”, uma análise sobre esse período histórico e nos ajuda a compreender a configuração em que foi concebida a Capoeira Regional.

O discurso nacionalista de Getúlio Vargas, a ênfase que o seu governo dava ao esporte e a obrigatoriedade da Educação Física na escola, certamente propiciaram uma nova forma de ver a capoeira, especialmente por aqueles que a praticavam, tendo em vista que até os dias atuais observamos o preconceito existente por parte da sociedade. Vargas, como todo ditador, abusou do sentido de patriota, e cooptou para si e seus interesses a “ingenuidade” do povo, que abraça a ideia e assim mantém o líder autoritário no poder. Neste sentido, a capoeira chama a atenção de

intelectuais, mas também de militares. Segundo Reis (1997, p. 2), eles estavam “[...] preocupados com a própria viabilidade da nação brasileira e informados pelos princípios da medicina higienista, que propugnava a ginástica como meio profilático para a regeneração da raça”.

Ou seja, a capoeira passou a ser vista com aspectos positivos por essa classe social, percebendo dois fatores: “autenticidade nacional”, decorrente da miscigenação ocorrida no Brasil, portanto, sendo considerada brasileira com a grande quota de negros no país e a “excelente ginástica”, devido à concepção higienista e a preocupação com o corpo saudável. Surgiu, então, uma nova representação para a capoeira. (SILVA NETO; ÁVILA; SOUZA, 2018).

Essa visão contribuiu para que a capoeira tivesse mais espaço para ser praticada. Mestre Bimba continuou na luta “[...] resgatando ainda o registro do Centro de Cultura Física Regional, em 1937 na Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública da Bahia”, (CAMPOS, 2009, p. 82), sendo que o indivíduo Mestre Bimba soube aproveitar o momento propício para demonstrar as nuances da capoeira. No entanto, métodos e regras para a cultura popular, de certa maneira, forneceram liberdade para que todos (as), a partir de então, pudessem alterar aspectos dessa tradição, o que causa até hoje discussão entre praticantes de capoeira, que de alguma maneira seguem seus referenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos estas últimas linhas de uma história inacabada para tentar demonstrar como o indivíduo Mestre Bimba, ou de certa maneira, sua imagem, ficou no imaginário de todos (as) que fazem parte do mundo da capoeira.

Constatamos, por hora, que a Capoeira Regional foi a responsável por levar a capoeira para o mundo inteiro. No entanto, algumas nuances dessa história ainda precisam ser desveladas.

Não obstante, as configurações sociais analisadas nos propiciaram o entendimento de que a criação da Capoeira Regional foi concebida a partir de vários elementos, dentre eles a figura do Mestre Bimba e o seu *habitus*. A personalidade do Mestre Bimba pode ter contribuído, pois, de acordo com seus discípulos, o Mestre estava aberto às inovações e, para muitos, ele se destacava como empreendedor.

Percebemos que a história da capoeira é repleta de ressignificações e que, de alguma forma, a resistência inerente dessa cultura iria sobressair ao indivíduo. A impressão que temos é que o saber do Mestre Bimba foi importante nesta configuração. Porém, se não tivesse sido Bimba, podemos dizer que poderia ter sido qualquer um outro indivíduo, dentro da configuração destacada, sem demérito ao referido Mestre.

Compreendemos que a Capoeira Regional não é fruto de um único, embora fundamental homem, e que muitos elementos foram inseridos ao longo do processo de formação, assim este artigo abre novas portas para pesquisas futuras, dessa fonte chamada Mestre Bimba.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Simone Silveira; MACHADO, Tatiane Trindade. **“O Berimbau me deu o Compasso”: A Capoeira e suas manifestações em Sergipe, no Século XIX.** Revista brasileira de história da educação. V. 2018.

BULE-BULE. **Bimba Espalhou Capoeira nas Praças do Mundo Inteiro.** Disponível em: http://www.camacariagora.com.br/cordel.php?cod_cordel=10 acesso em: 29 de novembro de 2016.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira:** Galo Já Cantou. 2. ed. Rio de Janeiro: Record.1999.

CAMPOS, Hélio. (Mestre Xaréu) **Capoeira regional:** a escola de Mestre Bimba. Salvador: EDUFBA, 2014.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.1994.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador.** Vol 1. Uma História dos Costumes. Apresentação Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor 1994.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**. 1- Estado, Processo e Opinião pública. Org. e Apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro. 2006.

ELIAS, Norbert SCOTSON, John L. **Os Estabelecimentos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000.

ESTEVES, Acúrsio. **A “capoeira” da Indústria do entretenimento (corpo, acrobacia e espetáculo) para “turista vê”**. Salvador. Bureau. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MACHADO, Tatiane Trindade. **Capoeira**: Limites e Possibilidades para Educação das Relações Étnico-Raciais. Aracaju. 9º Encontro Internacional de Formação de Professores. ENFOPE. 2016.

MACHADO, Tatiane Trindade; SILVA NETO, Antenor de Oliveira. **Educação Física, Capoeira e suas Relações Históricas**. Anais XII EDUCON (Colóquio Internacional em Educação e contemporaneidade). São Cristóvão/SE. 2018.

MACHADO, Tatiane Trindade. **“Escorregar não é cair, é um jeito que o corpo dá”**: As configurações da capoeira em Sergipe no século XIX. 1ª edição. Aracaju-SE. Criação Editora. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, Jair. Mestre Bimba: **A crônica da capoeiragem**. Salvador: Fundação Mestre Bimba. 1993.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **Movimentos da Cultura Afro-brasileira**: A formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950). 2001, 435f. Tese (Doutorado em História - UNICAMP) Campinas/SP. 2001.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

SENADO FEDERAL. **Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?pid=66049>> Acesso em 14 de abril de 2016.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Física, Capoeira e Inclusão**: o caso da cegueira. Aracaju: Criação, 2018.

SILVA, Juceli A. **Sociedade e Indivíduo**: A Sociologia Configuracional de Norbert Elias. CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 29, Juiz de Fora. 2019.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira Escrava**: e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850). Campinas: Editora Unicamp, 2004.

TAVARES, Luiz Carlos Vieira; SILVA, Rosemiro Magno da. **Invenção da capoeira**: Anotações e Estudos. Aracaju/SE. Editora IFS. 2019.



MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO EM SALVADOR: A ESTÉTICA COMO BASE DE LUTA ANTIRRACISTA

Eliane Nataline dos Santos
Fernanda Portela Ferreira

INTRODUÇÃO

O cabelo crespo é um componente estético com sinais que podem refletir uma pertença étnico/racial, no qual dentro desse pertencimento, existem as interferências do racismo que dita o que é aceitável e passível de beleza e o que não é, criando, assim, a ilusão do padrão branco - cêntrico como referência de uma estética perfeita. Uma estética pautada na cor da pele branca, nos traços finos como o nariz, lábios, silhueta do corpo e, principalmente, o cabelo liso e loiro, aproximando-se ao modelo de beleza branca-europeia.

Por esta razão, o cabelo crespo ainda é visto como uma marca de inferioridade por carregar em si sinais que remetem às origens africanas, sobre as quais, no Brasil, ainda se perpetua a cultura comportamental de negar essa presença negra que está inscrita no corpo através da estética, do fenótipo e da cor da pele. Nesse sentido, tem-se como objetivo entender como a visibilidade estética do cabelo crespo nas ruas de Salvador pode atuar na luta por um posicionamento antirracista da sociedade. Partindo das possíveis formas de reconhecimentos identitários, políticos e subjetivos que a Marcha do Empoderamento crespo pode proporcionar através da luta antirracista.

Têm-se como aporte teórico os escritos de Nilma Lino Gomes (2006; 2003; 2019), Flávia Mateus Rios (2010), Grada Kilomba (2019), Amilcar Araújo Pereira (2010; 2019), que nortearão um embasamento teórico-bibliográfico dessa temática. Tem-se como hipótese que a Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador amplia a interseccionalidade das pautas da negritude e que essa interseccionalidade atinge campos estratégicos de lutas antirracistas com atuação precisa do Feminismo negro.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, pautou-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2001) posto que se preocupa com os significados do objeto pesquisado, com as aspirações e atitudes, relacionando a “um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 32). Desta forma, a pesquisa também se debruçou na pesquisa exploratória e bibliográfica (GIL, 2007). Segundo o autor:

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007, p. 35).

Neste sentido, para a realização da coleta de dados, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, utilizando-se um roteiro fundamentado no tema da Marcha do Empoderamento Crespo para a formulação de perguntas, mas permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema principal (GERHARDT *et al*, 2009). Assim sendo, “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (GERHARDT *et al*, 2009, p. 72).

Como dispositivo para busca da/s entrevistada/as, utilizou-se dos seguintes meios de comunicação: a Rede social *Facebook*, *Instagram* e *Youtube*. O critério utilizado para o convite se pautou na participação da

entrevistada enquanto fundadora/cofundadora da Marcha do Empoderamento Crespo. Justifica-se esse critério de escolha da entrevistada, devido a importância de compreender como se deu a origem da Marcha a partir da perspectiva de quem fundou/participou dessa construção, além das possibilidades de conseguir informações subjetivas e organizativas ao que antecede a marcha.

Após as buscas na internet, encontramos 4 membros da Marcha, sendo que o contato inicial se deu através de *e-mails* e via mensagens na rede social *Facebook, Instagram e Whatsapp*. Dentre as/os quatro, obteve-se êxito com uma. Destarte, a entrevista foi concedida por uma das cofundadoras da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador/BA, Samira Soares. A realização da entrevista foi feita através do Google Meet, respeitando as medidas de proteção do ministério da saúde/2021, sendo uma entrevista gravada sob autorização da entrevistada, na qual a reunião teve duração de 1:24:15 segundos.

As perguntas seguiram um roteiro pré-estabelecido pelas pesquisadoras, como mencionado anteriormente, e a utilização desse conteúdo será trabalhado/discutido no decorrer do texto. A técnica de análise de dados qualitativos foi feita a partir da Análise de conteúdo, podendo ser definida também como análise temática. Para Minayo “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (2007, p. 316). De acordo com Minayo, é possível fazer esse procedimento analítico a partir de três etapas:

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de ‘leitura flutuante’. Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalha-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro (MINAYO, 2007, p. 316).

Após esta última etapa, foram selecionadas as respostas mais relevantes para o desenvolvimento desse texto, ou seja, foram escolhidas respostas que possibilitaram um maior aprofundamento da temática pesquisada.

O tema desta pesquisa perpassou pela necessidade das pesquisadoras em se debruçarem nesta pauta da estética, que também é política, por se tratar de subjetividades, corporeidade, identidade afro-diaspórica e poder político-social. Ou seja, o tornar-se negro em uma sociedade em que foi educada para ser racista é um ato de rebeldia contra esse sistema e, ao mesmo tempo, é um retorno ancestral ao continente africano.

Espera-se que essa pesquisa possa proporcionar diálogos afro-diaspóricos dentro e fora da academia, a partir dessa temática estética negra, reverberada sistematicamente através da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador/BA, impulsionando, assim, ações antirracistas.

O CABELO CRESPO COMO MARCADOR FENOTÍPICO DO RACISMO BRASILEIRO

Após a abolição da escravatura, o lugar do negro no Brasil passou a ser marcado por uma linha teórica que surgiu em meados do século XVIII e se consolidou no século XIX, vinda da Europa e Estados Unidos, segundo a qual características biológicas, genotípicas e fenotípicas de determinado indivíduo, ou grupo de indivíduos são associadas a aspectos culturais e morais (PEREIRA, 2010). Nesta moderna ideia de raça foi cunhado o que passaria a ser chamado de racismo científico, a partir do qual caracteres específicos do agrupamento de indivíduos originados ou descendentes do continente africano se apresentariam como marcadores negativos, associados à ausência de valores morais prestigiáveis.

O racismo científico encobre com um manto supostamente técnico ou empírico um sistema antinegro de justificação das desigualdades entre homens, sendo divididos em superiores e inferiores a partir da etnia/raça, em uma pirâmide hierárquica na qual os brancos se en-

contram no topo, relacionados a atributos socialmente positivos como civilidade, disciplina, gentileza e beleza, enquanto os negros (africanos e seus descendentes) ficam na base, associados a atributos socialmente repugnáveis, como indisciplina, incapacidade, violência, sujeira e feiura.

Em que pese o declínio da linha teórica do racismo científico a partir do início do século XX, quando há uma migração do entendimento da questão para o conceito de cultura e não de raça biológica (PEREIRA, 2010, p. 57), suas marcas seguem socialmente impregnadas na ideologia racista vigente. No Brasil, persistem as associações favoráveis a características brancas, valorizadas como signos socialmente positivos, justificadores da busca pelo branqueamento da sociedade brasileira que se deu, de início, por meio do incentivo das elites e do Estado à emigração de europeus, na virada do século XIX e XX, e foi seguido pela valorização da miscigenação com fins de incutir uma proximidade europeia nas características físicas dos cidadãos. Sobre os entusiastas da miscigenação como método de melhoramento racial para o país, Pereira aduz que:

os otimistas vislumbravam na mestiçagem a redenção do Brasil, na medida em que haveria uma preponderância do ‘elemento branco’ na composição genética dos descendentes dos cruzamentos inter-raciais, gerando assim, através da miscigenação, um povo, um ‘tipo nacional’ com o fenótipo branco europeu. Entre estes otimistas, destacava-se Sylvio Romero, que ao advogar a importância da miscigenação para o branqueamento da população brasileira não fugia ao pressuposto racista de que a desigualdade – e, portanto, a hierarquia – entre as raças seria algo indiscutível [...] (2010, p. 50-51).

Incutiu-se no Brasil, dessa forma, uma consciência de que o ato de branquear a população brasileira traria uma legitimidade de aceitação e melhoramento social, provocando um apagamento no fenótipo da negritude africana no país, além de arquitetar sistematicamente o silenciamento da origem, da continuidade desse povo, da história e de uma

percepção positiva em ser negro. Consequentemente, fez-se acreditar também que existia uma democracia racial no Brasil e que, por esse motivo, o país estava ausente das violências raciais.

Logo, fazendo referência ao impacto da obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, marco da virada da perspectiva biológica para a perspectiva cultural sobre raça, Pereira (2010, p. 58), traz citação de Kabengele Munanga acerca das consequências da obra no imaginário brasileiro e este elucida que:

[...] ao transformar a mestiçagem num valor positivo e não negativo sob o aspecto da degenerescência, o autor de Casa-grande & senzala permitiu completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada [...] sua análise servia principalmente, para reforçar o ideal de branqueamento [...] (MUNANGA apud PEREIRA, 1999, p. 79 e 80).

Note-se que o sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão, ou seja, o racismo (HALL apud PEREIRA, 2010, p. 36) no Brasil, é marcado por caracteres fenotípicos e não genéticos ou de origem. Percebe-se dos trechos acima que, a despeito da ascendência negra das gerações futuras do país, a eliminação do fenótipo africano, suas características de cor, feições, textura capilar, eram tidas como suficientes para um melhoramento do tipo brasileiro. Também, desfazer-se da aparência negra seria eliminar os signos negativos a ela atrelada pelo racismo científico e cultural: violência, incivilidade, sujeira, feiura.

Dentre os elementos característicos do fenótipo negro, a textura capilar é, junto com a pigmentação melamínica, seus traços marcantes. Diríamos, inclusive, tratar-se do traço mais marcante, uma vez que, diferentemente dos diversos tons escuros das peles negras, presentes também em outros grupos racializados como os indígenas, indianos e árabes, a textura capilar crespa é exclusiva do continente africano e, assim, constitui-se como o traço estético mais absoluto da descendência

africana, seja no continente ou na diáspora negra. Logo, o cabelo crespo é fortemente estigmatizado pelo racismo.

Assim sendo, para além da perspectiva subjetiva de autoimagem, a violência contra a estética negra, contra o cabelo crespo, compromete objetivamente a existência dos negros e negras, chegando a afetar a construção da identidade de cada indivíduo negro/a. Gomes (2019) salienta que o corpo é um instrumento de percepções de mundo, ou seja, nele há indicadores de origens. Logo, ao traçar uma luta antirracista, implica tensionar culturalmente também a partir da estética dos corpos africanos ou afro-diaspóricos, como tem feito o movimento negro ao longo dos anos.

MOVIMENTO NEGRO E A ESTÉTICA CAPILAR COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA

Desde o sequestro na África, os negros se movimentam contra as desigualdades e as relações de subordinação que lhes foram impostas. Por meio de revoltas de escravizados e lutas políticas pela abolição (RIOS, 2010; DOMINGUES, 2007), desde a colonização há mobilização negra no Brasil e demais territórios diaspóricos.

Por meio de entidades de diferentes perfis (religiosas, recreativas, culturais, políticas, assistenciais e outras), havia uma tradição associativa entre os negros, marcada pela identidade étnica, esta resultante de um pertencimento grupal decorrente da experiência do preconceito de cor (RAMOS apud RIOS, 2010, p. 269).

Contudo, às iniciativas de resistência dos negros e negras, passou-se a adotar a terminologia de movimento negro, em sentido estrito, a partir das ações de combate ao mito da democracia racial, por volta dos anos 1930 e seguintes (RUFINO apud RIOS, 2010, p. 269). Havia, naquele momento, disputa política e por símbolos nacionais, bem como anseios por uma nova representação estética e midiática do povo negro (RIOS, 2010).

No campo da luta estética capilar, destacamos os anos 60, quando o movimento negro foi marcado pelo símbolo do cabelo *Black Power* e uso de pente de madeira próprio para cabelos crespos, por influência da luta por direitos civis dos negros estadunidenses, bem como pelo uso de *dreadlocks*, oriundos da religião rastafári, da Jamaica (DOS SANTOS e DOS SANTOS, 2018).

Mas foi a partir da década de 70 que ganhou força no Brasil a relevância da promoção de uma identidade étnica de negritude pelo movimento negro. Foi naquele período que, segundo Domingues (2007), o movimento negro resgatou para sua militância a africanidade. Isto foi feito por meio da música, culinária, nomes, indumentária, e incorporação do padrão de beleza. O uso de penteados e adereços *Afros* passam a integrar os atos de resistência frente a uma sociedade racializada que culturalmente estigmatizava esses símbolos negativamente e fomentava o branqueamento. Aqui, a estética capilar crespa se revela como um denunciador da farsa do mito da democracia real e como um ato de afirmação negra, com alcance subjetivo e político.

Já nos anos 2000, sinaliza Domingues (2007), tem-se o surgimento de uma nova fase do movimento negro, representado pelo hip-hop, de índole popular, inovadora e linguagem periférica. E, mais precisamente de 2015 em diante, vê-se o movimento negro marcado pela atuação da Geração Tombamento, movimento composto por jovens negros e negras, que usam a estética como ferramenta de ativismo, expressando-se a partir de uma aparência periférica e afro diaspórica, que tem nos cabelos um dos seus principais marcadores de identidade (DOMINGOS; NOGUEIRA, 2017).

Neste momento, marcado pelo acesso econômico e tecnológico da juventude negra, observa-se a estética capilar negra dominar primeiramente a internet, nos blogs ou canais das diversas redes sociais, passando, então, a refletir nas ruas, repletas de belas cabeleiras crespas, usadas individualmente, no dia-a-dia, e também de modo coletivo e organizado, nas marchas pelas ruas das principais capitais do país,

sob gritos e *slogans* em defesa da beleza negra, mais especificamente da beleza do crespo, ressignificando um aspecto biológico e, portanto, existencial dos negros, por séculos estigmatizado.

MARCHA DO EMPODERAMENTO CRESPO DE SALVADOR, BAHIA

A Marcha do Empoderamento Crespo (MEC) de Salvador surgiu em meados de 2015. No entanto, existem movimentos importantes que antecederam a Marcha e contribuíram para a construção e o seu alto alcance. E, sendo esta uma forma de movimentação negra, destaca-se aqui o movimento de crespas e cacheadas que se organizavam na rede social *Facebook* e se encontravam presencialmente em rodas de conversas na cidade de Salvador, nas quais reuniam-se meninas/os para discutirem e trocaram experiências sobre a estética negra.

A Marcha também foi marcada principalmente pela reverberação da Marcha do Orgulho Crespo que aconteceu em São Paulo, pois alavancou um despertar para as movimentações que já estavam acontecendo em Salvador nos encontros de mulheres crespas e cacheadas. Também foi marcada pelos movimentos negros tradicionais da Bahia, como o Ilê Aiyê e Blocos Afros. Neste sentido, a cofundadora, Samira Soares, relata que:

A marcha do empoderamento crespo, ela, basicamente, surgiu ali nos movimentos de 2014, beirando o processo já de 2015, porque foi quando se instaurou um movimento no Brasil do Orgulho Crespo, que reverberou na primeira Marcha do Orgulho Crespo que aconteceu em São Paulo [...]. No período de 2014 era muito forte em Salvador os encontros de crespas e cacheadas, eu, inclusive, ia nesses encontros. Em 2014 eu tinha acabado de passar pelo processo do big chop, eu já estava ali conhecendo meu cabelo crespo, então a necessidade de conhecer outras mulheres negras pelo processo do encrespamento foi fundamental para meu empoderamento político. [...] foi quando em um grupo

desses de crespas e cacheadas no facebook, a Lorena Lacerda fez um post, na verdade, falando da necessidade de a gente criar um movimento aqui em Salvador nesse nível, pensando no que Salvador tem em seu histórico, né, que é a organização do Ilê Aiyê e todas as afirmações que o Ilê nos promove enquanto empoderamento estético. E aí, desse grupo a gente meio que automaticamente montou uma comissão (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Sobre a comissão organizadora, apesar de ter ocorrido mudanças ao longo dos anos, de acordo com Gomes e Mattos (2016) a marcha foi fundada por: Samira Soares, Naira Gomes, Ivy Guedes, Andrea Souza, Chermie Ferreira, Hilmara Bittencourt, Jack Nascimento, João Vieira, Lorena Lacerda, Nadja Santos, Vanessa Ribeiro.

No primeiro encontro da comissão surgiu o debate inicial sobre qual seria a nomenclatura do movimento que se construía e, na discussão, decorreu a distinção do movimento de Salvador das demais marchas que ocorriam no Brasil: ao invés de Orgulho Crespo, optaram pela nomenclatura Empoderamento Crespo.

[...] quando a gente se encontrou pela primeira vez veio o primeiro debate, né, a gente vai se afirmar como orgulho crespo ou tem uma outra nomenclatura que nos representa mais? E aí a gente fez esse resgate histórico da estética negra em Salvador e o primeiro ponto que veio foi: 'empoderamento'. É, de fato, a palavra que nos representa. Tudo que o Ilê Aiyê e os blocos afros em Salvador fizeram pela Bahia gira em torno do empoderamento negro, que, dentro deste empoderamento negro estava o próprio empoderamento estético. E aí é o que nos diferencia das outras marchas pelo Brasil, porque a gente não se adequou ao orgulho crespo e priorizou o empoderamento crespo (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Nota-se que há uma valorização dos aprendizados a partir daqueles que vieram antes, como o Ilê Aiyê e os blocos afros de Salvador, que

trazem um resgate da memória da negritude em suas músicas, estéticas e danças e as organizadoras apontam isso como um fator essencial na construção do nome para Marcha, ou seja, trazem um resgate de conhecimento histórico-cultural como um movimento que educa e finca raízes ancestrais.

Neste íterim, a Marcha passou a se organizar e criar estratégias de ampliar seu alcance, garantindo seu espaço no *Facebook* no período de 2014/2015, utilizando essa rede social para que as informações ganhassem um maior alcance, possibilitando que a movimentação da Geração Tombamento se tornasse cada vez mais conhecida entre os jovens e adultos. Assim sendo, a Marcha adotou estratégia mista entre o poder de difusão e aglutinação do mundo virtual e a força vitalizante das atividades presenciais, chamadas pelo movimento de pré-marchas e realizadas, principalmente, junto às escolas de Salvador. Segundo a entrevistada Samira Soares,

A gente sentiu que os movimentos nas redes sociais estavam bem imensos e naquela época a gente criou um grupo de 14 mil pessoas no Facebook, e aí a gente viu que os debates estavam intensos, isso estava reverberando muito nos diversos movimentos sociais e aí a partir disso, a gente sentiu a necessidade de fazer pré-encontros porque a nossa marcha estava longe de acontecer para que o movimento não esfriasse. Aí as pré-marchas surgiram nesse aspecto de garantia de mobilização e também de ir reverberando nas comunidades, nas periferias de Salvador, para que isso de fato garantisse uma boa repercussão nas comunidades e essas comunidades entendessem a importância da gente se movimentar no centro histórico (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Essas estratégias fortaleceram e criaram uma base para a realização da primeira Marcha do Empoderamento Crespo no dia 7 de novembro de 2015. Teve como estratégias o uso do conhecimento educativo e descolonizador nas instituições de ensino, nas comunidades quilombo-

las e atrelando isso às redes sociais, promovendo um maior alcance e visibilidade às suas ações enquanto movimento.

Ressalta-se também que no período de 2014/2015, o Facebook estava no “boom” do acesso pelos jovens e adultos de todas as idades no Brasil. “O último trimestre de 2014, mostra que a presença de brasileiros no Facebook não para de crescer. Hoje, 92 milhões de pessoas acessam a plataforma todos os meses, o que corresponde a 45% de toda a população brasileira” (IBGE apud META BUSINESS, 2015). Para Samira Soares,

a rede social, Facebook, foi o ato mais importante enquanto auto-organização, porque foram através dos grupos de Facebook que a gente conseguiu mobilizar milhares de pessoas negras para estarem na marcha, foi onde a gente se conheceu e foi onde a gente se construiu enquanto organização, eu falo isso com muita tranquilidade, porque a gente acompanhou o fenômeno das redes sociais, né, na construção política, 2014 e 2015 foi onde teve a efervescência dos debates raciais, dos famosos textões, (risos), então, para nós, acompanhar esses grupos e fazer parte desses grupos de facebook, com temática e colocar para discussão esses temas foi fundamental para que a gente conseguisse engajamento político tanto a nível virtual quanto a nível presencial. O nosso grupo por exemplo do Facebook ele era gigantesco e foi palco para diversos debates exaustivos, de tretas imensas, tudo em torno da pauta racial, então isso era muito bacana (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Samira Soares (2021) ressalta também que “do processo de organização estrutural, nós éramos maioria de mulheres, assim, massivamente, tanto que ficou na comissão só um homem que foi o João e ele era o fotógrafo da Marcha e a maior parte eram mulheres feministas”. Destarte, percebe-se nos relatos da Cofundadora Samira, que toda a trajetória de uma construção da Marcha vem alicerçada de uma base enquanto movimento negro, visto que as próprias organizadoras já faziam parte de outras organizações/movimentos, mas que se juntaram na construção da Marcha, criando uma forma de se conectarem consi-

go mesmas, estabelecendo uma atuação feminina a partir de uma interseccionalidade negra e que também era feminista.

Logo, nota-se que as estratégias apontadas pela cofundadora da Marcha foram assertivas para esse período supracitado, pois conseguiram criar seu espaço e empoderar muitas/os jovens e adultos/as pretos/as, levando-os para às ruas de Salvador a marchar em prol de pautas da negritude.

Atualmente o perfil da Marcha do Empoderamento Crespo no *Facebook* conta com 12 mil membros. É uma conta privada e precisa da autorização das organizadoras para fazer parte. A cofundadora Samira Soares, atualmente, não faz mais parte da comissão organizadora da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador/BA.

AS PRÉ-MARCHAS E A ATUAÇÃO NAS ESCOLAS

A naturalização das violências contra corpos negros dentro das instituições de ensino faz com que os fenótipos negroides dentro desses espaços sejam desvalorizados e estigmatizados. Buscando realizar o enfrentamento ao racismo dentro da estrutura escolar, foi promulgada a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dentro das escolas públicas e privadas do Brasil. Contudo, apesar da potência dessa iniciativa, há a falta de fiscalização, que dificulta a totalidade de sua efetivação nas práticas escolares, mesmo depois de mais de 15 anos da aprovação da lei (SASSO, 2018).

Salienta-se que essa lei é o resultado das ações do movimento negro do Brasil que vem incessantemente criando estratégias afirmativas para a população negra. Uma dessas estratégias foi a “presença da professora Petronilha no CNE e a possibilidade de ela atuar estrategicamente como relatora do documento fundamental para o processo de implementação da lei em questão são resultado das articulações do movimento negro com as diferentes instâncias do poder público” (PEREIRA, 2016, p. 16-17). Ou seja, a inserção de negros e negras atuando

nesses espaços de tomada de decisões se constitui como uma ação significativa.

Verifica-se, então, na Marcha do Empoderamento Crespo (MEC), uma iniciativa que espelha a atuação do movimento negro na busca por levar corpos negros para dentro dos locais de construções de saberes, enfrentando o racismo dentro do ambiente institucional escolar. Dentre as atividades presenciais promovidas, a organização da Marcha realizou atividades visitando comunidades, quilombos, universidades, além de escolas públicas e privadas.

De acordo com a entrevistada Samira, as atividades nas escolas públicas de Salvador possibilitam o acolhimento de denúncias de racismo, promoção de rodas de conversa sobre embranquecimento/racismo/saúde mental etc., bem como identificação e projeção de lideranças jovens, que tanto se incorporaram à marcha, como mantiveram atuação autônoma para além desta. Ou seja, a partir da pauta estética capilar, a atuação nas atividades da pré-marcha criou um movimento de multiplicação das pautas para além da comissão responsável pela Marcha. Samira destaca que estrategicamente,

as pré marchas foram desde as escolas públicas, a gente foi em milhares de escolas, inclusive não só em Salvador, em vários interiores da Bahia, né, aí isso foi muito bacana, porque a gente percebeu que os interiores, por exemplo, cachoeira sentiu a importância de fazer uma marcha no dia da comemoração da Boa Morte que é uma festa importante. A gente foi no Quilombo do Remanso que é em Lençóis da Chapada Diamantina, a gente foi em outros Quilombos da própria Chapada, e isso foram movimentos que a gente nomeou como pré - marcha, pré encontros para o grande evento (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Outro destaque é o potencial na movimentação negra a partir da Marcha do Empoderamento Crespo através de estratégias de captação, atuação e organização das ações para a população baiana, uma vez que

tiveram como foco as escolas, comunidades e quilombos, atingindo, assim, um alvo específico e muito significativo, ou seja, o povo, a população local e regional. Apresentou para eles/as, as possibilidades de lutas históricas através da estética, gerando neles/as um despertar que se materializou, por exemplo, na criação de uma marcha em comemoração a uma festa importante em Cachoeira/BA, conforme foi mencionado anteriormente. Logo, as organizadoras da Marcha também atuavam didaticamente nas escolas, através de rodas de conversas, em que se

apresentava qual era a proposta da Marcha [...] a gente discutia o porquê existia uma necessidade de uma afirmação estética, aí trabalhávamos com o histórico, do porquê foi construído sobre nós a lógica do embranquecimento, a necessidade do alisar, as consequências disso para nossa autoestima, para nossa saúde mental e como isso se reverberava no próprio sistema que é racista (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Nota-se aqui uma ação marcante do símbolo da luta antirracista, posto que se utiliza o espaço das instituições de ensino público e privado, para desconstruir narrativas eurocêntricas e coloniais a partir do diálogo informativo e participativo, visto que se utiliza dos conhecimentos históricos de uma perspectiva negra, através das organizadoras/es, para descolonizar os olhares sobre si enquanto pessoas negras. E participativo porque a partir do próprio formato de uma roda de conversa propõe que seja um espaço de escuta e fala, de participação, de trocas e acolhimento, favorecendo o resgate e rememoração das rodas de conversas, sambas e organizações que aconteciam e acontecem nos quilombos.

Nas rodas de conversas é possível perceber uma realidade do alunado, uma vez que os relatos versam sobre subjetividades individuais e coletivas que as instituições de ensino não trabalham e não dão esse enfoque, principalmente no que diz respeito às violências simbólicas ali geradas. Nilma Lino Gomes (2003) ressalta que a escola é um espaço

de saberes, mas também de preconceitos raciais. E é a partir desse entendimento que se debruça o relato de Samira Soares acerca dos depoimentos das alunas das escolas,

As crianças começaram a dizer situações de racismo dentro da escola, tinham casos de crianças que falavam “gostava do meu cabelo solto, mas as pessoas me chamavam de cabelo duro e isso fazia com que eu tivesse vergonha”, aí tinha crianças que faziam relatos muito profundos, sabe? que feriam a nossa própria criança enquanto jovens na marcha organizando aquele evento né, de crianças dizerem que se arrumaram por horas, chegaram com cabelo molhado aí a professora dizer que aquele cabelo tava ridículo, sabe? e isso virava um motivo de não - bullying, de racismo. E aí isso foi reverberando muito e eu falo assim que fugiu mesmo da nossa perspectiva, né, a gente achava que tinha uma dimensão e a dimensão era outra. Cada encontro que a gente fazia, até nas escolas, as pessoas que não eram das escolas iam, porque é isso, já existia um movimento anterior a marcha que eu acho legítimo de ser pontuado que era dos encontros de Crespas e Cacheadas porque o nosso povo tinha uma necessidade de falar sobre isso, né, foi o boom dos bcs, foi o boom das meninas se acharem bonitas com seus cabelos naturais e aí a partir disso a gente conseguia atrelar. Por que que a gente não conseguia usar nosso cabelo natural? racismo. As denúncias elas iam aparecendo e isso foi gerando mobilizações nas próprias escolas [...] (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Portanto, o movimentar-se da Marcha demonstra articulações estratégicas contra a estrutura racista do Brasil, do qual ainda permeia a educação. Para Silvio Almeida (2018) os discursos estão estagnados em uma sub-representação de inferioridade para a população negra, sobretudo em nossa educação que permanece sob uma ótica racista.

Nesse sentido, elucida-se aqui a suma importância dessas ações da Marcha nas escolas, visto que mesmo focado inicialmente nos/nas jovens, é perceptível a amplitude que se tomou, pois, o ato de falar atre-

lado ao educar, sobretudo, estando dentro dessas instituições de ensino sendo estas um espaço de validação do saber e do aprender, reverberou-se de forma intergeracional, porque, de acordo com Samira, os encontros contaram com a presença das mães e avós das meninas e meninos que também aderiram à Marcha.

POR QUE MARCHAR E SUAS SUBJETIVIDADES: ESTÉTICA PARA ALÉM DOS FIOS

Todo movimento político é válido, é importante, porque vai alcançar um público. Então, se existe um movimento, que a gente também fazia parte, a gente não era um movimento isolado, nós fomos frutos das marchas do novembro negro, das marchas contra o genocídio...a gente entendia que também a nossa autoestima era uma morte simbólica, era um genocídio simbólico, porque quando a gente não se enxerga, não se sente bem, não se sente bonito, para nós não é uma mera estética capitalista, é um aspecto muito mais profundo, que Neusa Santos do 'Tornar-se Negro' nos aponta. A gente viveu sob o ego branco, então quando a gente entende que a gente tem que se afastar desse ego branco para se afirmar enquanto negros e negras, que nosso nariz é bonito, que nosso cabelo é bonito, é para além do que o capitalismo está posto, é entender nossa existência, nossa sobrevivência. Então, o marchar na rua simbolizava isso, mostrar para a sociedade o que a gente queria apresentar (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Assim, extrai-se do depoimento de Samira Soares que a pauta pela afirmação estética afro referenciada integra um processo histórico do movimento negro que as antecede, a partir de uma cultura de enfrentamento a partir do ato de marchar nas ruas e expor suas causas. No caso em tela, a causa de vencer a negação da identidade, vencer as introjeções racistas que machucam a existência do indivíduo socialmente racializado, distanciar-se do processo de embranquecimento e tornar-se negro.

A Marcha do Empoderamento Crespo, surge como afirmação da identidade negra, e a afirmação vem desse aspecto: quando os blocos afros diziam para nós, eu sou negona mesmo, não sou morena, sou negona, era para dizer que a nossa estética ela era importante, ela era fundamental de ser afirmada. E isso vai para o processo histórico, né, de reconhecer qual é a nossa ancestralidade, para além das muitas Áfricas, dos vários países que existem no nosso continente, que faz com que a gente tenha estéticas diferentes, inclusive. [...] Quando a gente percebeu que o alisar o cabelo vinha de uma lógica de negação da nossa identidade, a gente quis fazer o movimento contrário, de afirmação. [...] A sociedade, ela não quer que a gente se torne negro, que a gente se afirme negro, a sociedade quer que a gente se embranqueça. Então, eu acho que a Marcha representou tudo isso, o florescer da nossa estética, que vem engajado politicamente com o discurso de afirmação mesmo da identidade negra (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Nesse sentido, percebe-se que as violências subjetivas que se instauram nos corpos não-brancos estão ligadas a essa não construção positiva de uma identidade étnico-racial que possibilite se enxergar nas relações, nos espaços de poder, na produtividade intelectual, dentre outros, causando danos graves nas vivências destas pessoas. Desse modo, o ato de marchar se torna político quando novas percepções e ações são tomadas,

[...] a partir disso, vários jovens de periferia começaram a romper com o que a estética branca tentava impor para gente, por exemplo, cabelos crespos coloridos, tranças coloridas [...] essa estética mais radical para mostrar mesmo as suas várias afirmações, seus diversos alcances. [...] Arelado à marcha, existiram vários movimentos em conjunto, né, e aí as pautas elas [...], elas se imbricavam, numa lógica da própria interseccionalidade. A geração tombamento, a maior parte é uma geração LGBT, ao mesmo tempo, uma geração muito feminista, e a partir disso entendiam que a elite não nos representava e não nos queria em determinados

espaços, então a gente ocupava esses espaços. Todas essas pautas elas iam se construindo em conjunto. [...] A pauta racial era o centro, mas a gente entendia que perpassava em vários outros aspectos, porque a nossa identidade ela é múltipla, né, então a partir disso, os discursos eles também iam nesse aspecto (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Pensar sobre interseccionalidade é o que está impresso no relato acima de Samira, e a interseccionalidade não pode estar desvinculada das pluralidades dos sujeitos. Ângela Davis (2016) dispõe em seus discursos que as violências simbólicas estão ligadas à raça, gênero e classe, e esses três parâmetros não podem ser entendidos separadamente, pois um informa o outro, ou seja, estão interligados. Ao mesmo tempo que, Carla Akotirene também elucida que,

Mulheres negras estão posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro - mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade (AKOTIRENE, 2020, p. 28).

Ademais, é oportuno afirmar que a interseccionalidade desposiciona corpos negros das leituras objetificadas hegemônicas e retrata os indivíduos como sujeitos que precisam ter as suas subjetividades valoradas, descolonizando, assim, perspectivas eurocêntricas e hegemônicas. Mulheres negras, além de terem suas subjetividades inferiorizadas também são colocadas em lugares e espaços completamente diferentes dentro das relações sociais e de poder econômico. E é por esta e outras razões que a interseccionalidade se faz importante e necessária dentro das discussões étnico-raciais.

Assim sendo, o ato de marchar pode nos remeter também ao formato organizacional de mulheres e homens negros/as exercendo o seu direito de andar em liberdade pelas ruas, mas também ao fato de pen-

sar historicamente e criticamente dentro do sistema estruturalmente racista como o do Brasil, tendo em vista que esse país permanece fazendo a manutenção do racismo no cotidiano brasileiro.

Desse modo, no que se refere à Marcha, salienta-se que utilizar a pauta estética como base de luta não é original da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador, como é reconhecido no próprio relato da entrevistada. A marcha foi formada por outras manifestações negras de pauta estética, desde a contemporânea Marcha do Orgulho Crespo, aos antecessores Ilê Aiyê, blocos afros da Bahia e, retrocedendo um pouco mais, o movimento *Black Power* de origem estadunidense.

Sabe-se que o cabelo crespo ainda é visto como um componente estético de rejeição e inferioridade do qual a branquitude, a partir de uma incoerência racista, designa-o como um cabelo inapropriado. Segundo Grada Kilomba (2019), existe uma fantasia colonial sobre sujeira e domesticação, em que o sujeito branco acredita estar autorizado ao ato de tocar, cheirar e fazer perguntas invasivas e incoerentes sobre o cabelo, sobretudo, o cabelo crespo. Como, por exemplo: Você lava o cabelo? O penteia? Posso tocar? Promovendo, desse modo, associações com o que é sujo, selvagem e inadequado. Grada Kilomba também explana que “a preocupação das pessoas brancas com a higiene da mulher negra revela, por um lado, o desejo branco de controlar o corpo negro; e, por outro lado, o medo branco de ser sujado por aquele corpo” (KILOMBA, 2019, p. 64).

E como uma consequência desse tipo de violência, o cabelo crespo, por sua vez, também acaba sendo rejeitado pelas mulheres negras, uma vez que essa expressão africana implica negativamente dentro da sociedade, da qual, muitas vezes, devido ao preconceito e inferiorização determinado a essa textura capilar, a mulher negra passa a alisar seu cabelo para se sentir bonita e dentro dos padrões de beleza, assim como tende a alisar o cabelo para se sentir aceita nas relações sociais e de poder.

Nesse contexto, ter o cabelo crespo enquanto um símbolo marcador da negritude africana em diáspora é resignificar não somente o uso, mas a permanência e multiplicação positiva desse componente

estético capilar entre os negros (as), como um cabelo que carrega uma identidade, uma etnia e uma beleza natural através dos fios. Assim, entender a relevância da Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador é também enxergar que não se trata apenas de uma estética, mas da recuperação e valorização dos traços negroides da identidade africana e afro-brasileira no Brasil e no mundo.

Resta evidenciar, ainda, que a Marcha do Empoderamento Crespo partiu da base estética, cuja relevância é suficiente em si mesma, mas foi além, acolhendo outros discursos e os levando ao grande público. Tanto que “teve marchas que o tema foi o genocídio da população negra [...] outra intolerância religiosa, outra, o lugar de memória das intelectuais negras [...] porque, através dos nossos discursos, a gente também fazia formação política” (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Outro aspecto discursivo importante da Marcha é a preocupação de inclusão no movimento daqueles que optaram por outras formas estéticas, focando mais na possibilidade de construção positiva do sujeito tocado pelo movimento do que pela rigidez da imposição de formas de comportamento. Assim diz a cofundadora entrevistada:

A gente, enquanto marcha, também percebeu que o nosso discurso ele não deveria ser de imposição ao cabelo crespo, porque muitas meninas, elas ficaram com receio de ir para a marcha porque elas optaram pela estética careca, [...] dos dreads, [...] permanecer no alisamento. Então a gente entendeu que o nosso discurso, ele precisava contemplar todas essas estéticas, e que o empoderamento crespo, ele vinha disso, de você entender o que representa alisar o cabelo, o que representa essa violência com meu corpo. Se ainda assim, conhecendo a partir da consciência negra, eu quero manter o alisado, eu me sinto bonita assim, eu me sinto bem assim, tudo bem. [...] isso fez com que o empoderamento fosse para além do que simboliza o Black Power. [...] Isso faz com que a gente entenda que a autoestima é um processo muito mais subjetivo do que dizer o que tem que ser feito (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Ainda, quando questionada sobre sua percepção quanto ao efeito da Marcha do Empoderamento Crespo atrair para o ativismo negro pessoas que, talvez por outros meios não se aproximariam da luta, Samira Soares respondeu afirmativamente, destacando a presença de pessoas atuando na marcha que manifestavam desinteresse em aproximação com organizações partidárias, por exemplo, mas que à marcha, aderiram. Adiciona, ainda, que a partir da marcha, muitas dessas pessoas se engajaram politicamente nas faculdades, escolas, espaços religiosos, em seus lares e que travavam debates importantes, muito efervescentes na internet.

Constata-se, portanto, que a construção proporcionada pela Marcha do Empoderamento Crespo alcança muito além dos fios, pois se trata de um movimento negro de cunho político, que luta por pautas de luta antirracista que abrangem desde o genocídio negro à aceitação da liberdade de escolha sobre a própria estética, e põe em prática o discurso inclusivo. E a partir da sua atuação virtual ou presencial gera efeito de desconstrução e reconstrução do sujeito, bem como o despertar político, proporcionando-lhes dispositivos de desenvolvimento da autoestima e intervenção social, seja na forma organizacional ou individual. Samira ainda destaca que

Nosso papel era mostrar a formação política e como isso reverberava já era outro ponto para além do nosso alcance. Então hoje, por exemplo, eu consigo reencontrar, reconhecer, agentes políticos que não necessariamente estejam organizados, mas que, por exemplo, é uma cantora que entende a importância de falar sobre o povo negro nas suas músicas, é uma artista que entende a importância de pintar quadros com representatividade negra, é uma afroempreendedora que entende a importância de ter elementos da negritude no que ela produz, é uma cozinheira, que a partir de sua comida ela conta uma história. Então assim, existem vários segmentos, e a partir de cada um, expressa sua negritude. Para nós esse é o principal saldo (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Ainda é importante registrar que a MEC é um movimento de tamanha abrangência que repercute, inclusive, no debate da economia negra. Nas palavras de Samira Soares:

Eu lembro que, a gente, enquanto marcha, influenciou muito no debate econômico dos afroempreendedores... nas pré-marchas tinham as afroempreendedoras, né, Nadja, que era da comissão [...], ela era uma empreendedora negra, e ela conseguiu juntar um coletivo, e essas mulheres vendiam muito durante a marcha, ... para nós isso era importante, porque era uma autonomia econômica sendo exercida ali (SAMIRA SOARES, 2021. Informação verbal).

Neste sentido, nota-se que a Marcha alcança diferentes âmbitos que não necessariamente estão focados apenas no cabelo, mas que foi a partir dessa valorização estética que toda uma estrutura passou a se movimentar, organizar, compreender-se dentro de suas subjetividades, individualidades, coletividades, origens e continuidades afro diaspóricas no Brasil. Logo, é válido compreender a Marcha como um movimento que impulsiona a existência de uma pluralidade de corpos, que se reverbera no setor econômico, social e estético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Marcha do Empoderamento Crespo de Salvador se configura como um desdobramento de lutas da negritude. Configura-se, sobretudo, em uma formação de base das organizações que já existiam e que se mobilizam em torno da pauta negra, mas que interseccionalmente a Marcha traz a marca do feminismo negro inscrita em suas atuações e auto-organizações e mobilizações virtuais ou presenciais.

A Marcha, pode-se dizer, é a materialização da interseccionalidade, pois atua em diferentes esferas, perpassando por questões estéticas-identitárias, subjetividades, gêneros, sexualidades, relações sociais,

poder econômico, dentre outros. Todas essas questões se apresentam como um ato político. Uma vez que o ato de ir às ruas e se expressar a partir de suas estéticas e de corpos negros faz afirmar e rememorar uma simbologia já concretizada nas lutas que reivindicam os direitos do povo negro no Brasil, assim como foi a Marcha de Zumbi dos Palmares.

Chama-se atenção, também, para a Marcha enquanto um movimento educador, uma vez que foi perceptível através dos relatos da entrevistada Co-fundadora Samires Soares, a função educadora que as organizadoras tiveram durante o processo que antecede a ida às ruas marchar, criando estratégias de captação de um público-alvo, como ir às escolas, aos quilombos e promover rodas de conversas para, nesse espaço, praticar o ensino-aprendizagem a partir da fala, da escuta e das trocas.

Nas escolas, os relatos das estudantes apontaram denúncias, mas também uma forma de se manifestar enquanto sujeito e se reconhecer na dor de outros, assim como na força de cada um/a, ao reagir às ações racistas. Logo, as rodas de conversas promovidas pelas fundadoras da Marcha, possibilitaram um momento de libertação dos/as jovens, que podem neste espaço, falar de si mesmos/as e compartilhar das violências que sofrem dentro do próprio ambiente escolar. Estrategicamente, de forma educadora, as fundadoras utilizaram esses momentos para compartilhar conhecimentos que permitiam um reconhecimento identitário.

Podendo despertar também um interesse para a formação dessa juventude na militância negra, da qual, essa adesão se somaria dentro do movimento da Marcha, posto que a proposição de uma desconstrução de conhecimentos, perpassa também pelo comportamento, pela forma como passa a agir e pensar a si e ao outro, principalmente no coletivo e, por esta razão, a luta pelas causas da negritude com todas as suas intersecções se mostrou parte fundamental para o fortalecimento da Marcha do Empoderamento Crespo.

Outras nuances também foram observadas nesta pesquisa, pois se percebeu que, ainda que indiretamente, a Marcha fomentou o empreendedorismo e a movimentação do *Black Money* durante os encontros da marcha nas ruas, a partir do momento em que mulheres pretas começaram a investir em vendas de camisas personalizadas com o símbolo da negritude, com rostos, frases etc. Da mesma forma, aumentou o número de vendedores ambulantes de água e bebidas durante o percurso da Marcha. A MEC traz o resgate da identidade afro-brasileira de forma positiva, o cuidado e o aceitar o cabelo crespo enquanto marcador estético africano e as estratégias de lutas contra o racismo e a conscientização da sociedade neste ato de marchar.

Portanto, a Marcha não pode ser compreendida apenas pelo viés subjetivo de uma identidade ou estética, mas por tudo aquilo que ela promove e desenvolve, desde a formação política, formação de mentalidades críticas, de conhecimento histórico-espacial, e de empoderamento negro. Trazendo, também, o resgate da identidade afro-brasileira de forma positiva, o cuidado do aceitar o cabelo crespo enquanto marcador estético africano e as estratégias de lutas contra o racismo e a conscientização da sociedade neste ato de ir às ruas.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016. 244p.
- DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- DOMINGOS, João Pedro; NOGUEIRA, Maria Alice de Farias. Geração Tombamento e mercado: a popularização do jovem negro na cultura do consumo. In: INTERCOM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. XXII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 22 a 24 jun. 2017, Volta Redonda, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível

vel em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2017/resumos/R58-0614-1.pdf> Acesso em: 12 out. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, v. 12, n. 23, pp. 100-122. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em 15 nov. 2021.

DOS SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira; DOS SANTOS, Marinez Ribeiro. Geração Tombamento e Afrofuturismo: a moda como estratégia de resistência às violências de gênero e de raça no Brasil. **Dobra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 157–181, 2018. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/716>. Acesso em: 30 set. 2021.

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

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2002, n. 21, p. 40-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>> Acesso em: 22. Nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa [online]**. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em: 22 Set 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Naira dos Santos; Mattos, Ivanilde Guedes. Marcha do Empoderamento Crespo - um debate necessário. **Revista Extensão**, v.10, n. 1, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

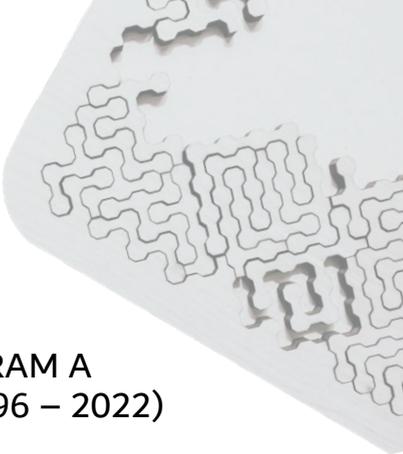
PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro, Pallas/Faperj, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducação da Sociedade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença [online]**. 2019, v. 9, n. 4, e91021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-266091021>>. Epub 10 Out 2019. ISSN 2237-2660. <https://doi.org/10.1590/2237-266091021>. Acesso em: 8 out. 2021.

RIOS, Flávia Mateus. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). **Sociedade e Cultura**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 263–274, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/9100>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SASSO, Nathália; MEDROA, Camila. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. **Humanista: jornalismo e direitos humanos**, online, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SOARES, Samira. **Marcha do empoderamento crespo em Salvador**. Entrevista cedida a Eliane Nataline dos Santos e Fernanda Portela Ferreira. Realizada pelo Google meet (*Online*). 22 de novembro de 2021.



DISPOSITIVOS LEGAIS QUE ESTRUTURAM A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1996 – 2022)

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, foi atribuído à União o dever de garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, art. 208). Nesta perspectiva, cabe à União criar as condições necessárias para que todos tenham acesso à educação superior, o nível mais elevado da educação escolar.

Ademais, os dispositivos legais propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 (BRASIL, 1996a) preconizam que as instituições de educação superior – IES (universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e os centros federais de educação tecnológica) públicas e privadas promovam a formação de profissionais para atuarem em diferentes áreas do conhecimento e, assim, contribuam para o aperfeiçoamento das metodologias associadas à educação escolar, por meio do aprimoramento do saber especializado, autonomia intelectual e pedagógica, prestígio, reconhecimento, valorização social e econômica, controle de qualidade dos procedimentos pedagógicos inerentes à prática pedagógica e do código de ética da atividade profissional do docente. Ressalta-se, ainda, que a LDB/1996 garante o desenvolvimento profissional dos docentes no seu local de trabalho, por meio da formação continuada em cursos *lato sensu*, *stricto sensu* e aperfeiçoamento.

Essas normas legais permitem consolidar o estatuto da profissionalidade docente, ao passo que reconhece e valoriza o exercício profissional do professor, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, de forma a garantir a formulação de políticas educacionais para valorização, aprimoramento profissional remunerado e o piso salarial dos docentes.

Diante de tais considerações, este texto tem como objetivo analisar os dispositivos legais que estruturam a formação docente no Brasil. Enquanto método de investigação, o estudo se caracteriza como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo levantamento foi realizado a partir da análise dos principais marcos legais associados à formação inicial e continuada dos docentes no período de 1996 a 2022. Este marco temporal foi selecionado a fim de apresentar e discutir as implicações dos principais marcos legais voltados à educação na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2011), Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 – 2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022).

Para uma melhor organização do texto, este capítulo foi organizado em duas partes, além desta introdução. Na primeira, foram sintetizados os principais marcos legais que estruturam a formação docente no Brasil, com base na CF de 1988. Por fim, a última parte é dedicada à conclusão.

PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS RELACIONADOS ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (1996 – 2022)

No Brasil, a CF de 1988 (BRASIL,1988) garantiu o estado democrático de direito e, desde então, as políticas sociais passaram a ser obrigatórias e imediatas, o que possibilitou a implementação de marcos legais para regulamentarem a formação dos docentes para atuar na educação básica.

A partir da Constituição vigente foi possível identificar os principais marcos legais promulgados na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2011), Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 – 2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022). A seguir são apresentados os principais dispositivos legais referentes à formação dos docentes, além dos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais mais relevantes dos respectivos governos.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO - FHC (1995 - 2003)

O governo FHC tem como marco principal o controle da inflação e a estabilização econômica obtida pela implementação do Plano Real, iniciado em 27 de fevereiro de 1994, com a publicação da medida provisória nº 434, que versa sobre o programa de estabilização econômica sendo, posteriormente, convertido na lei nº 8.880, de 27/05/1994, instituindo a Unidade Real de Valor, cuja função era garantir a estabilidade econômica e servir como unidade monetária de referência (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

No que concerne às principais políticas educacionais implementadas no governo FHC, destacam-se: a promulgação da LDB/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional; a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do ensino médio (ENEM); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), além da implementação do primeiro programa de distribuição direta de renda, o Bolsa Escola (SAVIANI, 2018; SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Quadro 1 - Principais marcos legais relacionados às políticas educacionais para formação docente no Brasil, promulgados na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso.

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a).	Diretrizes e bases da educação nacional.	20/12/1996	---
Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996b)	Altera a Constituição Federal para o financiamento do ensino fundamental.	12/09/1996	20/06/2007
Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996c).	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério .	24/12/1996	20/07/2007
Resolução CEB nº 2 (BRASIL, 1999).	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal	19/04/1996	01/07/2015
Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001).	Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010).	09/01/2001	25/06/2014
Resolução CNE nº 1 (BRASIL, 2002).	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	18/02/2002	01/07/2015

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos documentos identificados no Quadro 1, selecionaram-se, aqui, os que tiveram maior impacto nas políticas educacionais para formação docente no Brasil, destacando-se, primeiramente, a LDB/1996 (BRASIL, 1996a), a qual dispõe que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Observa-se que a LDB/1996 (BRASIL, 1996a) passa a exigir uma formação inicial em IES públicas e privadas, que promova a formação de

profissionais para atuar em diferentes áreas do conhecimento; com vista a contribuir com o aperfeiçoamento das metodologias associadas à educação escolar, por meio do aprimoramento dos processos tecno-pedagógicos e da formação inicial e contínua dos profissionais envolvidos com o processo educativo. Além dessa formação inicial determinada em lei, faz-se necessário outras competências, tais como: conhecimento especializado; autonomia intelectual e pedagógica; prestígio, reconhecimento e valorização social e econômica; controle de qualidade dos procedimentos pedagógicos inerentes à prática pedagógica; código de ética que exponha os princípios e a missão da atividade profissional do professor.

Ademais, o art.67 da LDB/1996 (BRASIL, 1996a) reconhece a necessidade da valorização, aperfeiçoamento profissional remunerado e o piso salarial. Tais normas legais permitem consolidar o estatuto da profissionalidade docente, no qual se reconhece e valoriza o exercício profissional do professor. Soma-se, ainda, a isto, fatores que também precisam ser consideradas para a formulação de políticas públicas educacionais para os professores, tais como: a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O FUNDEF priorizou a valorização salarial dos professores do ensino fundamental, enquanto os docentes do ensino médio e da educação infantil não foram contemplados por nenhuma política pública educacional de valorização salarial ou programas destinados à formação profissional. O FUNDEF (BRASIL, 1996c), nos artigos. 2º e. 7º, destaca que:

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal

e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público.

O PNE (BRASIL, 2001), por sua vez, estabelece objetivos e metas para a formação profissional docente, a saber:

Meta 1 - Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério [...]. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

Meta 2 - Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

Meta 3 - Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

Meta 22 - Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizados, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

Observa-se que, no que concerne à formação profissional, o PNE apresenta um excesso de objetivos e metas que impõem uma série de dificuldades para implantação, monitoramento e avaliação dos seus impactos nas políticas educacionais para a formação do professor.

Tendo ciência dessa complexidade, percebe-se que o Ministério da Educação (MEC) não fixou nem explicitou quais seriam os recursos financeiros que seriam utilizados para dar suporte à implementação das propostas. Além disso, não propôs e nem desenvolveu instrumentos de

monitoramento dos resultados dos impactos dessas políticas educacionais implementadas. Portanto, tais dificuldades impossibilitam a implantação/implementação das normas legais para o desenvolvimento profissional do professor.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA - LULA (2003 – 2011)

O governo Lula foi marcado pela redução da pobreza e da extrema pobreza. Nesse contexto, a nota técnica do IPEA (BRASIL, 2006, p. 3) demonstrou que:

De 2001 a 2004, a desigualdade de renda familiar per capita caiu de forma contínua e substancial, alcançando seu menor nível nos últimos 30 anos. Além de ser um resultado importante por si só, essa desconcentração levou a uma expressiva redução da pobreza e da extrema pobreza [...]

Assim, a criação de programas federais de transferência de renda foi uma das mais importantes novidades ocorridas na política social brasileira, no período pós-CF de 1988. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma rede de proteção social mais efetiva e a integração dos mercados de trabalho com melhorias na qualificação da força de trabalho foram os fatores que mais contribuíram para a redução da pobreza e da extrema pobreza. Soma-se, ainda, a isto, o combate à redução da desigualdade regional, de renda e riqueza; a expansão da inclusão social, econômica e educacional e o aumento da renda do trabalhador pela formalização do emprego, do crédito e do salário mínimo (BRASIL, 1988, 2006; SCHWARCZ; STARLING, 2018).

No que se refere às principais políticas educacionais implementadas no governo Lula, destacam-se: a promoção do acesso à educação escolar, que contribuiu para a redução da desigualdade e da pobreza; a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SI-NAES); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Edu-

cação Básica (FUNDEB) e a regulamentação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Quadro 2 - Principais marcos legais relacionados às políticas educacionais para formação docente no Brasil, promulgados na gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva.

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
Pró-Licenciatura (BRASIL, 2005).	Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio (Pró-Licenciatura).	2005	---
Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007a).	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).	20/06/2007	25/12/2020
PROINFANTIL (BRASIL, 2007b).	Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores (PROINFANTI).	09/01/2007	---
PIBID (BRASIL, 2007c).	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência	04/07/2010	---
Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008).	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.	16/07/2008	---
PRÓ-LETRAMENTO (BRASIL, 2009)	Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO).	26/06/2009	---
PARFOR (BRASIL, 2010b).	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).	20/03/2010	---
PRODOCÊNCIA (BRASIL, 2010a)	Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).	09/06/2010	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo como base os marcos legais apresentados no Quadro 2, destaca-se o FUNDEB (BRASIL, 2007a), que surgiu em substituição ao FUNDEF, dispendo em seu art. 22 que cerca de 60% (sessenta por cento) dos valores anuais totais dos Fundos, reservados a esse fim, seriam utilizados para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica, que estivessem em efetivo exercício.

Vale destacar que o FUNDEB representou uma profunda transformação na forma de financiamento da educação básica, com significativos avanços nos investimentos para a nível da educação, tanto na valorização docente quanto na melhoria da infraestrutura escolar.

Portanto, 60% dos recursos do fundo deveriam ser utilizados para a remuneração dos quadros do magistério da educação básica das redes públicas (estaduais e municipais) de ensino, permitindo igualmente a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores, enquanto os 40% restantes, deveriam ser utilizados na cobertura das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Para avaliar o impacto da implementação do FUNDEB sobre o desempenho escolar do ensino médio na rede pública de ensino, Silveira *et al* (2017) analisa os dados das provas de língua portuguesa e matemática da 3ª série do ensino médio, a partir do SAEB de 2005 e 2011, das escolas da rede pública e privada.

A pesquisa teve como objetivo determinar o impacto da implementação do FUNDEB sobre o desempenho escolar do ensino médio na rede pública de ensino, com base nas características individuais dos alunos, background familiar, características das escolas públicas do ensino médio e as diferenças entre as regiões brasileiras.

Os resultados encontrados por Silveira *et al* (2017, p. 39) indicam que o FUNDEB apresenta efeito positivo sobre o desempenho escolar verificado pelo SAEB, isso porque “[...] a valorização salarial pretendida com o FUNDEB teve efeitos positivos no rendimento dos alunos [...]”. Ou seja, esse fundo pode contribuir para atrair/motivar/cativar os professores mais bem qualificados para exercer o magistério.

Outro fator relevante, refere-se à variável salário docente. Nas pesquisas de Silveira *et al* (2017), observa-se que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas, com exceção da variável que representa os professores na faixa de 1 a 3 salários-mínimos para língua portuguesa. O efeito dos salários no desempenho escolar ao final do ensino médio é maior quanto mais elevado o nível salarial considerado. Ou seja, a variável salário docente do ensino médio, de forma geral, tem efeito positivo no desempenho escolar verificado pelo SAEB. Sendo assim, esta variável tem efeito positivo nas escolas que se beneficiam do FUNDEB (públicas).

Acrescenta-se, por fim, que a utilização do FUNDEB, como uma política educacional de valorização salarial do docente do ensino médio, aponta um efeito positivo para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos da etapa final da educação básica, além de contribuir para reduzir as disparidades regionais entre as escolas do ensino médio brasileiro (SILVEIRA *et al*, 2017).

DILMA ROUSSEFF (2011 – 2016)

O governo Dilma Rousseff foi marcado pelas manifestações de junho de 2013 e pelo *impeachment*, que foi acolhido pelo presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, em 17 de abril de 2016 e, posteriormente, o Senado Federal confirmou em 31 de agosto de 2016. Este período foi determinado por uma grande insatisfação popular iniciada com as manifestações populares de 2013, que tipificaram um movimento sem liderança, convocado pelas redes sociais, de caráter apartidário e autônomo, com uma pauta ampla de reivindicações que exigiam a melhoria e o avanço de políticas sociais nas áreas de educação e saúde, além de protestarem contra a corrupção exposta pela operação “Lava Jato” (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Um outro aspecto relevante se refere ao desemprego, as denúncias de corrupção expostas cotidianamente pela operação “Lava Jato”, o boicote do Congresso Nacional, conduzido pelo presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha e a conspiração do vice-presidente da República, Michel Temer. Vale destacar que esse contexto contribuiu para o agravamento da crise econômica e política, que culminou com o *impeachment* de Dilma Rousseff (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Quanto às principais políticas educacionais implementadas no governo Dilma Rousseff, destacam-se: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Quadro 3 - Principais marcos legais relacionados às políticas educacionais para formação docente no Brasil, promulgados na gestão presidencial de Dilma Rousseff.

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
LIFE (BRASIL, 2012a).	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).	13/07/2012	---
PNAIC (BRASIL, 2012b)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	04/07/2012	
Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).	Plano Nacional de Educação (PNE).	2014	2024
Diretrizes Curriculares para formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2015)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	01/07/2015	27/10/2020

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os marcos legais verificados no Quadro 3, merece destaque o PNE (BRASIL, 2014), o qual estabeleceu metas para formação e desenvolvimento profissional dos professores. São elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE [...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento

médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Como é possível observar, as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE destacam como pontos centrais, as questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, além de apontar a importância da formação em nível de pós-graduação, valorização profissional e plano de carreira para valorização dos profissionais da educação.

Barbosa e Fernandes (2017, p. 27) assinalam que a meta 15 do PNE (BRASIL, 2014) afirma a necessidade de “[...] ampliar os esforços e investimentos na formação superior nas áreas específicas em que atuam muitos professores da educação básica”. Já a meta 16 direciona à necessidade da formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores hoje ativos e a oferta de formação continuada em suas áreas de atuação, uma vez que se observa uma falta de políticas de incentivo ao ingresso e permanência na docência, que não tem atraído nem estimulado os professores a buscar qualificação profissional.

Em razão dessa realidade, as metas 17 e 18 se voltam para a valorização dos profissionais da educação básica, prevendo, inclusive, a equiparação salarial com as demais profissões com o mesmo nível de formação, e para o estabelecimento de planos de carreiras baseados no piso salarial previsto na CF de 1988 (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Deve-se salientar, ainda, que a lei destaca a questão da formação inicial e continuada dos professores que valorizam a experiência prática, na perspectiva de que o processo de formação profissional ocorre ao longo da carreira, por meio de pesquisas, produções e inovações pedagógicas que contribuem para complementar a formação inicial dos professores.

MICHEL TEMER (2016 – 2019)

O governo Michel Temer teve como primeira medida de governo a extinção dos Ministérios da Cultura, das Comunicações, das Mulheres, Igualdade racial e Direitos humanos. Ou seja, significou o rompimento da coalização da sociedade brasileira em torno da CF de 1988, de forma que as políticas sociais implementadas por esses ministérios passaram a ser indiferentes, o que agrava, ainda mais, a histórica desigualdade brasileira, marcada pela exclusão e discriminação (socioeconômica, gênero, étnica, religiosa, política, ideológica, orientação sexual, idade, portadores de deficiência) das camadas mais pobres da população (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Além da reforma ministerial, houve ainda a reforma trabalhista, promovendo alterações na consolidação das leis do trabalho (CLT), representando o desmonte de direitos, e precarização do trabalho, isso porque teve pouco impacto na geração de empregos formais, contribuindo para o aumento da informalidade e terceirização do trabalho; além de colaborar para o aumento da pejotização do trabalho, isso é, quando o empregador exige a criação de uma pessoa jurídica para a contratação de um funcionário.

Ademais, aprovou a Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016 (BRASIL, 2016), conhecida como Proposta de Emenda à Constituição do teto dos gastos públicos, a qual implementou um novo regime fiscal para os próximos vinte anos, impedindo, nesse período, a ampliação dos gastos com as despesas primárias (entre elas, educação, saúde, previdência social, segurança).

No que diz respeito às principais políticas educacionais executadas no governo Michel Temer, destacam-se: a lei nº 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), que criou o novo ensino médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica.

Quadro 4 - Principais marcos legais relacionados às políticas educacionais para formação docente no Brasil, promulgados na gestão presidencial de Michel Temer.

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).	Criação do novo ensino médio.	17/2/2017	---
BNCC (BRASIL, 2018)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2017/2018	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre a Lei nº 13.415, a qual alterou a LDB/1996, no que diz respeito ao exercício da docência, à medida em que autoriza o exercício docente para “os profissionais com notório saber [...]”, desconsidera todo o processo histórico de consolidação da profissão docente no Brasil. É significativo lembrar que a profissão docente foi sendo consolidada, ao longo do tempo, por meio do reconhecimento de um estatuto de profissionalização plena, em que se reconhece e se firma pela a produção de saberes, competências, valores e atitudes que legitimam o exercício da sua atuação profissional (GUSMÃO, 2022).

Contudo, verifica-se que a referida lei impôs um retrocesso e trouxe como consequência a deterioração das conquistas históricas dos professores, relacionadas à exigência legal da formação docente em nível superior para o exercício profissional na educação básica. Ademais, desconsidera as iniciativas governamentais para formação inicial e continuada dos professores da educação básica no país, uma vez que não considera os avanços e conquistas dessa categoria profissional, consequência da luta pela valorização/reconhecimento social e econômico da profissão (GUSMÃO, 2022).

Em 2018, foi homologado por Rossieli Soares, ministro da Educação, a versão final da BNCC para a educação básica. O documento de caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. A BNCC (BRASIL, 2018) possui “[...] base nacional comum, a ser complementada em cada siste-

ma de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996a, art. 26)

Nesse âmbito, a BNCC (BRASIL, 2018) passa a organizar o ensino fundamental em cinco áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada área estabelece competências específicas que serão desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, organiza em quatro áreas: Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Dessa forma, as competências oriundas do ensino fundamental serão aprimoradas e aprofundadas ao longo dos três anos do ensino médio. Ademais, estabelece que os cursos de formação docente tenham por referência a BNCC. Isso significa que os docentes, para atuar na educação básica, necessitam ter formação em cursos de licenciatura alinhados à BNCC.

JAIR MESSIAS BOLSONARO (2019 – 2022)

Jair Bolsonaro foi um governante marcado pelo ultraliberalismo na economia, conservadorismo nos costumes, demolição das políticas públicas educacionais e sociais, por promover guerras culturais e ideológicas, pela corrosão das instituições republicanas, disseminação da cultura do ódio e da violência, por ataque constante à imprensa; que declarava não aceitar os resultados das eleições presidenciais, caso não fosse vencedor. Com este discurso, Bolsonaro seguiu a onda da extrema direita mundial definida pelo fortalecimento do nacionalismo, do ultraconservadorismo e extremismo, tendo como principal expoente, Donald Trump. Por isso, foi chamado pela imprensa inter-

nacional de “Trump dos trópicos” (LEVETISKY; ZIBLATT, 2018; GUIRALDELLI, 2022).

Jair Bolsonaro é uma liderança que surgiu em um cenário político caracterizado pela desinformação, *fake news* e teorias da conspiração disseminadas pelas redes sociais. Nesse contexto, seus defeitos, vícios, inexperiência e inaptidão para exercer o cargo de presidente da república significa autenticidade para seus eleitores mais fiéis. Isso, em razão de uma propaganda adaptada à era das *selfies* das redes sociais mais dirigidas por imagens do que em textos e ideias, ou seja “[...] concentrada na intensidade da narrativa que na exatidão dos fatos [...]” (EMPOLI, 2020, p. 23). Portanto, a desinformação, as *fake news* e as teorias da conspiração se tornaram instrumentos de propaganda política e de coesão de pessoas ressentidas e desiludidas com o sistema econômico, político, social etc.; que tinham Jair Bolsonaro como principal representante.

No tocante à economia, verifica-se que o projeto de Bolsonaro foi muito influenciado por seu ministro Paulo Guedes, o qual teve como referência a financeirização e digitalização da economia fundamentada em um ultraliberalismo, em quatro reformas e um programa de privatizações: Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista, Reforma Tributária e Reforma Administrativa. Todavia, nos documentos apresentados pelo governo, sempre esteve vigente a intenção de reduzir o gasto com saúde, educação e previdência, além de contribuir com a precarização do trabalho e perdas de direitos (GUIRALDELLI, 2021).

Com relação às políticas educacionais implementadas neste período, vale mencionar os resultados apresentados no relatório final do gabinete de transição governamental (RELATÓRIO FINAL, 2022), o qual aponta que, de 2019 a 2022, o MEC e suas autarquias sofreram retrocessos institucionais, orçamentários e normativos, observando-se falta de planejamento; descontinuidade de políticas relevantes; desarticulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais e da rede federal de ensino; incapacidade de execução orçamentária e omissões perante os desafios educacionais.

Além disso, o descaso com a educação atingiu diversos programas, a exemplo, os de alimentação escolar, construção de creches e escolas, organização curricular, ampliação do tempo integral, iniciação à docência, entre outros. As poucas iniciativas adotadas foram tardias, beneficiaram um limitado número de estudantes e estiveram desconectadas das necessidades reais, como no caso da estratégia de formação de professores por meio de plataformas de educação a distância, sem coordenação nacional, incentivo e valorização dos educadores (RELATÓRIO FINAL, 2022).

Quadro 5 - Principais marcos legais relacionados às políticas educacionais para formação docente no Brasil, promulgados na gestão presidencial de Jair Bolsonaro.

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
BNC - FORMAÇÃO (BRASIL, 2019)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO).	20/12/2019	---
Emenda Constitucional nº 108 (BRASIL, 2020)	Torna permanente o FUNDEB.	26/08/2020	---
BNC - FORMAÇÃO CONTINUADA (BRASIL, 2020)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Continuada (BNC - FORMAÇÃO CONTINUADA).	27/10/2020	---
Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020).	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).	25/12/2020	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos marcos legais identificados no Quadro 5, merece destaque a BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019), que deve ser implantada em todas as modalidades dos cursos destinados à formação docente em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC. Além disso, apresenta uma matriz de competências profissionais que o docente recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer; também traz as diretrizes para que os cursos de formação de professores sejam mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de educação

básica desde o início da graduação, que podem ser observados nas três dimensões: conhecimentos, prática e engajamento profissional.

Com as dimensões propostas pela BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019) é possível planejar cursos de formação inicial alinhados e adequados aos princípios metodológicos e aos conteúdos ensinados pela BNCC, definir um perfil do egresso claro e observável e organizar o estágio supervisionado em parceria com escolas/e ou redes da educação básica com mentor na escola e supervisor na IES.

Diante desta realidade, intensificaram-se as preocupações com a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial dos docentes para atuar na educação básica. Todavia, seu planejamento, implementação e execução exige prudência. Isso porque é necessário a produção de evidências que possam embasar as políticas educacionais de formação docente. Ademais, exige-se a necessidade de monitorar a sua implementação e execução, de modo que proporcione o desenvolvimento das competências gerais e específicas, e das respectivas habilidades propostas pela BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019) para atuar na educação básica e garantir as aprendizagens prescritas na BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar os dispositivos legais que estruturam a formação docente no Brasil, a partir da discussão acerca da organização e dos principais marcos legais que fundamentam a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica no período entre 1996 a 2022.

Dentro desse contexto, verifica-se que a legislação educacional direcionada à formação dos docentes, tais como: a LDB/1996 e as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica passam a exigir evidências para sua implementação e execução. Por conseguinte, sua efetivação exige monitoramento, de forma que possa avaliar a capacidade dos docentes da edu-

cação básica de criar as condições necessárias para que os estudantes possam adquirir os conhecimentos, competências gerais e específicas, assim como as habilidades propostas pela BNCC.

Por fim, verifica-se a necessidade de todas as IES alinharem os currículos dos cursos de formação docente à BNCC e às novas diretrizes para formação docente para atuar na educação básica. Isso aponta para um processo de profissionalização que deve ser construído de modo que os docentes adquiram os saberes, atitudes, experiências e competências sociais, afetivas e complexas, como a criatividade e a inovação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 23-39, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal: Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, 1996b.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996c.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil.** Brasília: IPEA, 2006. (Nota técnica).

BRASIL. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007c.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais (PNAIC). Brasília, 2012b

BRASIL. **Portaria nº119, de 9 de junho de 2010.** Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA no âmbito da CAPES. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Portaria nº 104, de 13 de julho de 2012.** Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Brasília, 2012a

BRASIL. **Portaria SEB nº 1, de 09 de janeiro de 2007.** Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio Pró-Licenciatura: propostas conceituais e metodológica.** Brasília, 2005.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 33, 26 de junho de 2009**. Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO). Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 13, de 20 de março de 2010**. Estabelece as orientações e diretrizes para formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília, 2010b.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). Brasília, 2019.

BRASIL **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA). Brasília, 2020.

EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. 1ª ed. Tradução Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2020.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUIRALDELLI, P. **Republica brasileira: de Deodoro a Bolsonaro**. 2ª ed. São Paulo: CEFA editorial, 2021.

GUSMÃO, F. A. F. Análise das implicações das políticas educacionais de formação e valorização dos docentes da educação básica no Brasil (1996-2020). **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 25, n.46, p. 398-433, 2022.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Tradução Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. Tradução de: How democracies die.

RELATÓRIO FINAL. Gabinete de transição governamental 2022. [S. l.]: Comissão de transição governamental, 2022. Disponível em: <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/> Acesso em: 28 junho 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.e

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

SILVEIRA, I. M. et al. Avaliação do efeito do FUNDEB sobre dos alunos do Ensino Médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.47, n.1, p.7 – 44, abr. 2017.



GÊNERO E FEMINISMO EM DE ENOLA HOLMES 2

Simone Silveira Amorim
Anselmo Lima de Oliveira

INTRODUÇÃO

*Um dia, vivi a ilusão de que ser homem bastaria.
Que o mundo masculino tudo me daria, do que eu
quisesse ter.
Que nada. Minha porção mulher que até então se
resguardara. É a porção melhor que trago em mim
agora. É que me faz viver.*
(Gilberto Gil)

Este texto tem como propósito convidar você a lançar o olhar além dos muros educacionais e dialogar acerca de alguns momentos emblemáticos do filme *Enola Holmes 2*. Entre “luz, câmera e ação”, narrando as peripécias de um jovem aprendiz de detetive, encontram-se uma professora-doutora em Educação e um doutorando em Educação. A discussão se dá nas cercanias dos estudos de gênero e feminismo, aliados à perspectiva pós-crítica e dentro de uma abordagem qualitativa.

Convidamos também Michel Foucault e Andrew Heywood, além de autoras e autores de similar envergadura, a fim de fundamentar nossos argumentos acerca das temáticas em relevo. Constata-se, nesse breve debate, que, durante o processo de formação político, econômico e cultural de uma sociedade, as mulheres estiveram e ainda estão em segundo plano em diversos ambientes da sociedade. Problematisa-se aqui

o fato de que, apesar de todo esse disparate sociocultural, as mulheres continuam produzindo resistência por meio das lutas nas arenas onde o discurso hegemônico machista tem se perpetuado, mas estabelecendo posições que retroagem, resistem e avançam em movimentos contínuos, como as ondas do mar.

Para estabelecer o diálogo com nossos leitores, apresentaremos a protagonista do filme e o contexto em que ele se desenvolve. Em seguida, refletiremos sobre a condição feminina durante o processo histórico e personagens dessa história que reverbera ao longo do tempo em ondas que acessam mulheres e homens em diferentes temporalidades e espacialidades.

A ARTE IMITA A VIDA OU A VIDA IMITA A ARTE? PERSONAGENS, CENAS E TEMAS DO FILME ENOLA HOLMES 2

Em uma movimentadíssima rua de Londres, uma garota corre desesperadamente para fugir da *Scotland Yard*, a polícia inglesa. Entre esbarrões, ela se vê em um beco sem saída, literalmente. Após encarar dois policiais, a menina vira-se para outra câmera posicionada em plano *close* - como que dialogando com o telespectador - e diz: “*acho melhor eu explicar*”. Na sequência, a adolescente declara ser Enola Holmes¹, irmã do famoso e badalado detetive Sherlock Holmes² e filha da estrategista Eudoria Holmes³.

1 Personagem vivida pela atriz Millie Bobby Brown.

2 Conhecido personagem representado por Henry Cavill.

3 Vivido por Helena Bonham Carter.

Figura 1: Millie Bobby-Brown dá vida à protagonista Enola Holmes



Fonte: Techtudo (2022)

Enola é uma aprendiz de detetive, podemos dizer dessa maneira. Durante o desaparecimento repentino da mãe, a adolescente embarca em uma viagem à *vitoriana city* com o propósito de elucidar esse inesperado caso. Durante as buscas pelo paradeiro da progenitora, Enola se percebe envolvida com o sequestro do jovem Marquês Tewksbury Basilwther. No transcorrer dessa trama, a adolescente desvenda seu primeiro caso e, em seguida, abre uma agência de investigação.

A partir desse *long shot*⁴, começa nossa aventura, cujo propósito é dialogar acerca de alguns momentos emblemáticos do filme que, postos em relevo, transitam tanto pelas questões de gênero (FOUCAULT, 2015) quanto pelos estudos feministas (HEYWOOD, 2010). Seguindo esse roteiro, tivemos a ideia de dividir este trabalho em dois planos. No primeiro plano faremos reflexões a respeito das discriminações e preconceitos sofridos por Enola Holmes - trata-se do momento em que ela abre o próprio negócio: uma agência investigativa, demonstrando como as

4 Também chamado de plano geral, onde a personagem ou objeto é filmado integralmente, explorando todo o contexto ao redor. Disponível em <https://www.cineset.com.br/guia-basico-de-terminos-cinematograficos-de-z/> Acesso em 7 de dez. 2022.

questões de gênero estão presentes em diversos momentos do filme. O segundo plano tem como propósito construir diálogos para pensarmos acerca do movimento sufragista, além dos passos seguintes do feminismo. No transcorrer desses dois movimentos, símbolos e representações são inseridos a fim de produzir curiosidades e incentivar os leitores deste texto a pensar a partir de outras perspectivas. Afinal, um ponto de vista também é algo visto a partir de um ponto.

A PRIMEIRA AGÊNCIA INVESTIGATIVA

Já nas primeiras cenas do filme, Enola Holmes, entusiasmada, dirige-se ao cartório local para abrir sua primeira empresa: uma *Agência de Detetive de pessoas desaparecidas*, diz o papel em posse do oficial do cartório. Este, com ares de surpresa, observa o olhar sorridente da garota e em seguida, incrédulo, volta a visualizar o papel em tons pasteis.

Figura 2: Enola Holmes na agência de investigação



Fonte: Recreio (2022)

A vitrine da loja estampa em letras garrafais “ENOLA HOLMES DETECTIVE AGENCY” (Agência de Detetive Enola Holmes, em livre tradução). Empolgada, Enola sonha e verbaliza que pretende se “*juntar ao*

panteão dos grandes detetives vitorianos". Para a garota, os ditos figurões são: "*Detetive Field, Mackenzie Macintosh, Sir Alfred Hornblower*" e o infame "*Reginald Sway*". Para fechar a lista de notáveis investigadores, Enola cita o próprio irmão, *Sherlock Holmes*, indicando que se tornará igual a ele. Surge, nesse instante, a rainha Vitória, colocando uma medalha do peito da adolescente e, logo em seguida, enunciando: "*congratulations!*" (Parabéns, em livre tradução). Tudo isso se encontra no imaginário da aprendiz de detetive, obviamente.

Ainda que se reporte à sexualidade, Michel Foucault, em *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, relata nas páginas iniciais desta obra o poder soberano da rainha Vitória. O "regime vitoriano", afirma o autor, foi responsável por aplacar dias sombrios que perduraria por longas datas. Então, o autor alfineta ao dizer que "um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana" (FOUCAULT, 2015, p. 7). Para Foucault, a era vitoriana foi responsável por erigir uma sociedade encapsulada ao moralismo, algo que, segundo o mesmo, não ocorreu no século anterior à ascensão da rainha Vitória. Foi dessa forma, afirma Foucault, que "a hipocrisia de nossas sociedades burguesas" (*Ibid*, 2015, p. 8) foi se constituindo e produzindo preconceitos e discriminações às mulheres.

Ao soar o pequeno sino, indicando que a porta da agência estava recebendo alguém, Enola, sentada sobre a cadeira e com os braços dispostos sobre a escrivaninha, ouve perplexa as falas dos supostos contratantes: "*Estou falando com a secretária?*", diz uma senhora de meia idade; "*quantos anos você tem?*", questiona outra senhorinha; "*puxa vida, você é jovem*", afirma um senhor. Tentando explicar, mostrando os pontos positivos da jovialidade, Enola informa: "*mas minha idade é uma vantagem. Posso ir a lugares que outros não podem, explorar onde outros não vão. E eu posso lutar. Eu sei jiu-jitsu*". Enquanto a jovem detetive tenta apresentar os aspectos positivos relativos à sua idade, os supostos contratantes expressam, corporalmente, suas desaprovações: um casal arregala os olhos e exprime surpresa; outro senhor frange a testa e cerra as sobrancelhas em tom de desconfiança.

As cenas seguem e outro senhor de meia idade ressalta: “mas, você é uma menina”. Rapidamente Enola reage e exclama: “sou, sim!”. Então, o senhor que havia franzido a testa questiona: “*que experiência você teve?*”. Nesse momento, diversas cenas do filme mostram como Enola se desdobrou para elucidar o caso Tewksbury. Dando continuidade, as pessoas que entraram na agência começam a dizer, categoricamente, que o caso do marquês fora solucionado por Sherlock Holmes, não por Enola.

Diante de tamanha descrença, Enola garante ser a responsável por elucidar o caso do Marquês. Assim, um senhor de meia idade muda o rumo da conversa, pondo o foco em Tewksbury: “*um bom homem, aquele Tewkesbury. Garoto corajoso*”. Desapontada, então, Enola baixa a cabeça, mas em seguida abre um sorriso esperançoso ao ouvir das pessoas à sua frente: “*diga...*”. Enola responde: “*sim?*”. É nesse instante em que o semblante dela perde a expressão alegre ao ouvir do homem: “*seu irmão está livre?*”, levando-a a perder a esperança de ser contratada. A jovem detetive, desapontada, deixa cair a lupa e, em seguida, tomba a cabeça sobre a escrivaninha. O sininho da porta volta a soar, indicando que os possíveis contratantes haviam abandonado aquele lugar.

Nesse cenário, podemos dialogar a respeito de algumas narrativas presentes nas cenas do filme. Em diversos momentos, as falas e gestos das pessoas que acessaram a agência de Enola estavam carregados de misoginia. Segundo a revista Galileu, o termo misoginia deriva da Grécia Antiga e se desmembra “em duas palavras: *miseó*, que significa “ódio”, e *gyné*, que significa “mulher”⁵. A misoginia, sem dúvida, é um tipo de violência praticada historicamente contra as mulheres, sendo, portanto, um “[...] discurso de ódio especializado em construir uma imagem visual e verbal das mulheres como seres pertencentes ao negativo” (TIBURI, 2019, p. 39). Enfatize-se, aqui, que o termo “negativo”,

5 Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/02/o-que-e-misoginia.html> Acesso em 08 de dez. 2022.

empregado por Tiburi, serve para designar determinados sujeitos que se encontram à margem do poder. Aliançado à misoginia, o machismo se apropria de infindas estratégias que visam a promover a perpetuação de uma ordem de privilégios sociais atrelados à sujeitos específicos (homem, branco, europeu, heterossexual).

Ainda que o discurso machista esteja atrelado aos homens, é possível observar que algumas mulheres que acessam a agência de Enola também são tomadas por esse discurso, reflexo da sociedade da época. Ao perguntar se Enola era a secretária da agência, a senhora de meia idade incorpora o discurso machista que põe a mulher em segundo plano, indicando que determinadas profissões - detetive, no caso do filme - são exclusivas para homens. Já a profissão de secretária serve apenas para mulheres. Desse modo, perpetua-se a ideia de que cabe à mulher a posição de subalternidade em relação ao homem.

O sexismo, é ao certo, toda forma de discriminação em virtude do sexo. Aquele “evidencia crenças e práticas típicas de pessoas que consideram as mulheres inferiores aos homens” (SANTOS; SANTOS, 2022, p. 66). Para a senhora de meia idade, Enola jamais poderia assumir o papel de detetive, já que essa profissão era desempenhada, prioritariamente, por homens, como anunciado pela própria Enola no início do filme ao descrever o “*panteão dos grandes detetives vitorianos*”. Tradicionalmente, atividades que envolvem “o ensino, o cuidado, as atividades domésticas cotidianas, a maternagem, a sensibilidade, a passividade, a meiguice e a tolerância” (*Ibid*, 2022, p. 67) são consideradas exclusivas das mulheres. Nessa perspectiva, o secretariado se encaixa muito bem nessa descrição, por ser considerada uma profissão com características supostamente femininas.

Na outra extremidade, a tradição masculinizada está vinculada à força física, liderança, agressividade, raciocínio lógico-matemático etc. O interessante nisso é que, ao perceber toda essa movimentação machista, a jovem detetive afirma saber lutar *jiu-jitsu*, demonstrando que, apesar de não necessariamente possuir força física, possuía uma

habilidade que nem todos os homens daquela época possuíam e que isso compensava a “falta” da força física. Assim sendo, era detentora de certos aspectos ditos masculinos e, mesmo sendo uma mulher, poderia desempenhar a função de detetive e obter sucesso na resolução dos casos, igualando-se aos indivíduos masculinos.

Pasma, Enola é surpreendida por um senhor branco de meia idade: “*mas, você é uma menina*”. Para aquele senhor - e tantos outros senhores homens ao redor do mundo - uma menina, uma mulher jamais teria condições de assumir a função de detetive, profissão masculinizada à época. Apesar do filme se reportar ao final do século XIX, mesmo ocorrendo diversas mudanças nos cenários social, político, cultural e econômico, “todavia desigualdades de gênero permanecem marcando a presença das mulheres em diversas profissões” (LUZ, 2009, p. 30). Evidencia-se, portanto, que o sistema patriarcal continua atuante nas sociedades, além de se reinventar a cada época. Por isso, “o alcance da igualdade de gênero representa um desafio contemporâneo em todas as sociedades” (TEIXEIRA; OLIVEIRA JÚNIOR; BARROSO; SILVA; COSTA; SILVA, 2021, p. 64.043).

Julgada pela aparência física, por ser uma menina adolescente, Enola experimenta o amargor de ouvir: “que experiência você teve?”. Sugere-se, nesse enunciado, que a experiência profissional está atrelada à idade, sendo esse tipo de abordagem bem comum em diversas sociedades, o que reforça o discurso biológico. Também expressa uma suposta lógica determinante, pois atribui que somente possui experiência quem tem mais tempo de vida, dando-se a quem possui experiência um determinado poder. Estabelece-se, então, uma relação de poder entre o indivíduo “possuidor” do poder e aquele que pouco ou quase nenhum poder possui. Pois, a final, “*It’s about power...all of it.*” (STEINBERG, 2023, p. 2) (Tudo se resume ao poder, em tradução livre).

Nesse sentido, é significativo destacar que o poder “não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (MACHADO, 2015b, p. 18). No filme, as relações de poder estão presentes em diversos momentos. Ter expe-

riência indica ter poder. A antítese é, sem dúvida, verdadeira. Ainda, é necessário enfatizar que, não sendo “um objeto, uma coisa”, o poder não é possuído por ninguém. Também, há nessa “rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a ninguém escapa” (*Ibid*, 2015b, p. 18), infintos processos de resistência, de luta e Enola é um exemplo claro de resistência. A jovem detetive luta e enfrenta todas as adversidades presentes no filme. Assim como Enola, muitas meninas e mulheres resistem, cotidianamente, às brutalidades machistas ao redor do mundo.

As várias cenas que se entrelaçam à fala “*que experiência você teve?*” mostram o quanto a jovem aprendiz de detetive teve que se esmerilhar para resolver o caso do Marquês. Ainda assim, Enola é colocada em dúvida quanto à sua experiência. Vê-se que a dúvida do senhor de meia idade não está vinculada apenas à experiência, mas, muito mais, ao fato da adolescente ser uma menina. No ramo da investigação - e em diversas profissões -, ser menina ou mulher é, quase sempre, visto com um olhar de desconfiança. Possivelmente, se Enola fosse um garoto ou homem jamais sofreria as mesmas abordagens quando comparado à mulher ou menina. Prova disso ocorre quando as pessoas - mulheres e homens - passam a afirmar que o caso Tewksbury fora solucionado por Sherlock Holmes, não por Enola Holmes. Para aquelas pessoas, a jovem detetive jamais poderia resolver um caso investigativo. Afinal, ser detetive é “coisa de homem”.

Mesmo garantindo ser a responsável por elucidar o caso Tewksbury, outro senhor desloca a conversa, pondo o foco no Marquês: “*um bom homem, aquele Tewkesbury. Garoto corajoso*”. Observa-se, aqui, que os adjetivos *bom* e *corajoso* são atribuídos ao homem, ao garoto. Na percepção daquele senhor de meia idade - como disse, e em tantos outros senhores da atualidade -, uma menina ou uma mulher não é possuidora dessas características por ser, simplesmente, feminina.

Outro ponto a ser destacado é que a menção ao nome Holmes evoca imediatamente o indivíduo masculino da família, demonstrando a invisibilidade da mulher, fato que se perdura na sociedade ocidental.

No filme, as pessoas que acessaram a agência de Enola perguntam: “*seu irmão está livre?*”. Desde o início, os que procuraram a agência, o fizeram por causa do sobrenome Holmes, pois não imaginavam que uma menina estaria naquele lugar, mesmo que o nome Enola estivesse presente no letreiro da agência. As pessoas não enxergavam o nome Enola, apenas viram o sobrenome Holmes porque este sobrenome estava, no imaginário delas, vinculado ao homem Sherlock.

Ao final das cenas que mostram a abertura da agência e a presença de pessoas que buscavam contratar um/a investigador/a, a jovem detetive se vê sozinha e sem cliente algum. Essa é a realidade de muitas meninas, mulheres que tentam acessar o mercado de trabalho ou o ambiente acadêmico. O fato de ser mulher é, em certa medida, um atributo visto com desconfiança e, conseqüentemente, descartado. Enola, por ser uma menina, sofreu a dureza e a violência impostas pelo machismo.

Outras questões poderiam ser abordadas aqui. Afinal, teríamos muito a dizer a respeito de um tema que ainda provoca bastante alvoroço nas sociedades. Contudo, além da limitação de páginas que esse periódico nos permite, temos que avançar para dialogarmos acerca do feminismo presente no filme.

FÓSFORO, FOGO E FEMINISMO

*Oh, senhor cidadão,
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantos quilos de medo,
Com quantos quilos de medo
Se faz uma tradição?
(Tom Zé)*

A poesia de Tom Zé pode nos ajudar um pouco a pensar a condição feminina durante o processo histórico. Duas palavras são centrais nessa poesia: medo e tradição, pois ambas parecem se entrelaçar. Se alternássemos a ordem dessas palavras na poesia, é possível que o efeito

fosse o mesmo: a tradição que gera o medo; o medo que se produz na tradição. O autor, sutilmente, dá peso ao medo: “*quantos quilos de medo*”. É nesse ponto que pretendemos conectar as cenas de Enola Holmes 2 a uma tradição que se perpetua e se reinventa. Também, queremos dizer aqui que, apesar de haver “quilos de medo” produzidos pela tradição, há, ao certo, muitíssima resistência a esse pavor que sempre ressurge nas sociedades ao redor do mundo.

Chegamos, então, ao instante do filme em que muitas mulheres e crianças caminham em direção à fábrica de fósforo para mais um dia de trabalho extenuante. Mulheres e meninas formam uma fila, onde, à frente, está uma espécie de inspetor. Um senhor alto, forte, barbudo e de cara cerrada. O dito-cujo inspeciona a boca das funcionárias a fim de verificar se há indícios de doenças infecciosas. Em dado momento, certa mulher é barrada por estar com a face inchada. Ao ser inspecionada, Enola pergunta: “*está procurando o que?*”. Prontamente, o inspetor responde: “*tifo*”. Liberada, a jovem investigadora tem acesso ao interior da fábrica.

Figura 3: Enola Holmes, crianças e mulheres indo à fábrica



Fonte: twitter.com (2022)

Sendo conduzida por uma criança, enquanto transitam pela fábrica, Enola, atônita, observa tudo ao seu redor. Ao passar por uma cortina de fumaça, a criança que está com Enola diz que a fumaça é o fósforo sendo queimado. Em um certo ponto da cena, ao derrubar alguns palitos de fósforo no chão, Enola ouve o barulho que um cassete batendo na mesa de madeira, enquanto o inspetor grita: “*vou descontar do seu salário*”. Tentando defender Enola, a criança diz ao inspetor: “*ela está aprendendo*”. Em resposta, o homem fala: “*vou descontar do seu também; alguém mais quer ter o salário descontado?*”.

O filme descreve as condições insalubres do local de trabalho, os maus-tratos, servidão, doença, descaso, desonra, jornada de trabalho abusiva etc. que as funcionárias sofriam enquanto trabalhavam na Fábrica. Ali, Enola se infiltra a fim de desvendar o paradeiro de Sarah Chapman, desaparecida repentinamente. Enola, atenta, observa o tratamento dado às funcionárias da Bryant & May. É nesse cenário que surgem três figuras importantes: Sarah Chapman, Annie Besant e Anna Robinson.

Em *The Matchgirls Memorial* (Memorial das Matchgirls, em tradução livre), Samantha Johnson, bisneta de Sarah Chapman, teve acesso à dissertação de mestrado “*Neither Hidden Nor Condescended To: Overlooking Sarah Chapman*” (Nem escondida nem Condescendente: Negligenciando Sarah Chapman, livre tradução), de autoria de Anna Robinson. Após essa descoberta, Johnson descreve que foi “graças a Anna Robinson, poetisa e professora da University of East London [...]”⁶ que se desenrolou a investigação acerca de Sarah Chapman.

6 Disponível em: https://eastendwomensmuseum-org.translate.goog/blog/2018/3/13/sarah-chapman-matchgirl-strike-leader-and-tuc-delegate?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc Acesso em 13 de mar de 2023.

Figura 4: Sarah Chapman



Fonte: Spitalfields Life (2018)

Segundo o blog *Spitalfields Life*⁷, Sarah Chapman “*was one of the Matchgirl Strike Leaders*” (foi uma das líderes de ataque das *Matchgirls*, em tradução livre). O blog, assinado por Samanta Johnson, ainda diz que “*by 1888 she was na established member of the workforce at the Bryant & May*” (em 1888 ela [Sarah Chapman] fazia parte da força de trabalho na fábrica Bryant & May, em tradução livre).

A terceira personagem, Annie Besant, “*espoused freedom of thought, women’s rights, secularismo, birth control and the rights of the working clas-*”⁸ (defend[ia] a liberdade de pensamento, os direitos das mulheres, o secularismo, o controle da natalidade e os direitos da classe trabalhado-

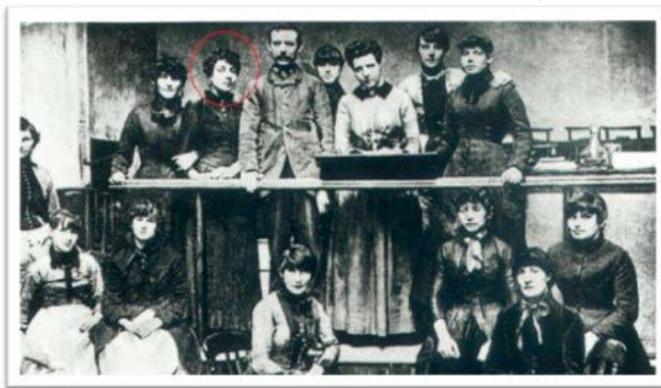
7 Disponível em <https://spitalfieldslife.com/2018/06/26/sarah-chapman-matchgirl-strike-leader/> Acesso em 15 de mar de 2023.

8 Disponível em: <https://www.biographyonline.net/women/annie-besant.html> Acesso em 15 de mar de 2023.

ra, em tradução livre), tornando-se uma personagem importante para “incendiar” a greve das garotas da fábrica. Segundo o bloq Biography Online, “*the strikers asked Annie Besant to help them organize and articulate their views*” (as grevistas pediram a Annie Besant que as ajudasse a organizar e articular seus pontos de vista, em tradução livre).

Assim, a partir do movimento dessas três mulheres - obviamente que outras mulheres participaram das mobilizações -, foi possível dar um novo rumo, ainda que neófito, às condições de trabalho em que as mulheres estavam submetidas naquela época. Por fim, “*after a week of demonstrations, strikes, and leading 50 girls to parlamente, the company gave in to the demands of the workers; this led to improvements in pay and conditions*” (após uma semana de manifestações, greves e levando 50 meninas ao parlamento, a empresa cedeu às reivindicações das trabalhadoras; isso levou a melhorias nos salários e nas condições, em tradução livre).

Figura 5: Sarah Chapman como membro do Comitê do Sindicato Matchgirls



Fonte: SPITALFIELDS LIFE (2018)

O blog Charg.org⁹, estampando a imagem acima, enuncia: “*Save Sarha Chapman’s grave, a leader of the 1888 Matchgirls strike & trade union*

9 Disponível em: <https://www.change.org/p/minister-of-justice-save-sarah-chapman-s-grave-a-leader-of-the-1888-matchgirls-strike-trade-union-heroine>

heroine” (Salve o túmulo de Sarah Chapman, uma líder da greve das Matchgirls de 1888 e heroína sindicalista, em livre tradução). A imagem destaca Sarah Chapman, com um círculo, ao lado de Herbert Burrows, ativista socialista britânico, e Annie Besant.

A literatura mostra que o feminismo é considerado um dos movimentos sociais mais influentes da modernidade. O conceito de feminismo, segundo Heywood (2010, p. 21), vincula-se “à tentativa de fortalecer o papel social da mulher”. À centralidade desse movimento se encontra na ideia de conduzir a bandeira das reivindicações das mulheres pelo direito à vida pública. Ainda, “o termo feminismo foi primeiro empregado nos Estados Unidos por volta de 1911” (GARCIA, 2015, p. 2). Bom frisar que estamos falando acerca do termo “feminismo”. A ideia era substituir o termo “movimento das mulheres” por “movimento feminista”, uma vez que aquele estava apenas vinculado às mulheres; este, por sua vez, tinha como intuito situar as mulheres nos debates públicos, nos quais os homens estavam envolvidos. Afinal, a luta seria de homens e de mulheres e não apenas das mulheres.

É importante evidenciar que “foi na segunda metade do século XIX que surgiu com maior força o movimento social designado pelo título de feminismo” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 31). Considerando que a greve das Matchgirls ocorreu, conforme dito acima, em 1888, é possível reafirmar as palavras dos citados autores. Para Heywood (2010), a “primeira onda” do movimento feminista teve seu fim após as mulheres conquistarem o direito ao voto. Todavia, o processo de emancipação pleiteado pelas mulheres não aconteceu com a conquista do direito ao voto. A “segunda onda”, em 1960, tinha como propósito o ideário de liberdade e reivindicava mudanças profundas nas estruturas sociais (HEYWOOD, 2010).

Ainda, o movimento feminista trabalhava, à época, a partir de duas frentes. A primeira estava associada ao ativismo, ou seja, as mulheres participavam de mobilizações pelas ruas de diversas cidades ao redor do mundo. A segunda frente esteve ligada a “produção teórica

feminista nas áreas da História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise” (PINTO, 2010, p. 15).

Os registros de mulheres que se envolveram em causas feministas precisam e devem ser evidenciados, pois seus “movimentos” nos ajudam a perceber que a luta por elas lideradas permite às mulheres de hoje e de amanhã lembrar que esses movimentos foram e são intensos, tensos e contínuos, tendo em vista que as questões voltadas ao feminismo são retroalimentadas pela sociedade com forte herança patriarcal em que vivemos. O movimento sufragista é um exemplo de momento histórico que precisa ser lembrado a fim de mover uma resistência contínua nas sociedades ao redor do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *Enola Holmes 2* é um artefato cultural de grande importância, pois nos possibilita debater acerca das questões relacionadas ao feminismo, gênero, relações de poder. Também, ainda que o filme nos remeta ao final do século XIX, as questões relacionadas a gênero e feminismo são atualíssimas. A ideia de hierarquização, a partir das diversas formas de exercer poder sobre o outro, continua presente em diversas sociedades, produzindo desigualdade, medo, dominação.

Contudo, em diversos momentos históricos, a resistência feminina pode ser identificada e comprovada, a exemplo do movimento grevista das *Matchgirls*; o Sufragista, como resultado da primeira onda; assim como os avanços teóricos na segunda onda. Assim, as lutas travadas por *Enola Holmes* simbolizam as infindas batalhas que as mulheres da atualidade ainda enfrentam no dia a dia. Da mesma maneira como essa personagem enfrentou desigualdades sociais e lutou pelos direitos das mulheres, buscando combater o padrão social balizado no patriarcado, também, na atualidade, as mulheres, nas diversas esferas sociais, continuam travando suas lutas contra os abusos e violências sofridas por elas. Ainda assim, é importante ressaltar que

a ideia do feminismo nunca será propagar o discurso de ódio contra os homens.

Luta-se, portanto, contra a manutenção de certos interesses e privilégios masculinos; luta-se por equidade; luta-se contra a opressão que as mulheres sofrem em diversas sociedades; luta-se por oportunidades; por fim, luta-se pela desconstrução da estrutura patriarcal e do machismo estrutural.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias Políticas: do feminismo ao multiculturalismo**. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista Social. Polit.** Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jan. 2010.

SANTOS, Erica Karine Santana; SANTOS, Elder Cerqueira. A influência dos estereótipos de gênero no julgamento de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jan.-jun. 2022, Vol. 23, No. 1, p. 65-77.

STEINBERG, Shirley R. 100 years of gratitude: what I learned from Freire. **Cultural Studies of Science Education**. v. 1, n 18, p. 291–297, 2023. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10167-2>

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima; OLIVEIRA JÚNIOR, Marcos Antonio Cavalcante de; BARROSO, Elane dos Santos Silva; SILVA, Laíse do Nascimento; COSTA, Maria Vitória Melo; SILVA, Raiane Freitas. “É ela quem vai me atender?” Os desafios das mulheres em profissões culturalmente masculinas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 64042-64059, jun. 2021.

WOLFF, Cristina Sheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, Sexo, Sexualidade: categorias do debate contemporâneo. *Revista Relatos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.



COMPARAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS DE SERGIPE E MASSACHUSETTS

Antenor de Oliveira Silva Neto

INTRODUÇÃO

O mundo passou por diversas fases no que diz respeito à abordagem e entendimento da pessoa com deficiência (PcD), de abandonados ou mortos até sua inclusão social, como é vista atualmente, sendo que a pressão popular das famílias e das próprias PcD foram fundamentais para essa mudança, que teve como ponto de partida a educação. Os Estados Unidos da América – EUA, foram um dos primeiros países que começaram o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas a partir de década de 1950. Já no Brasil, esse processo começou a ser discutido na década de 1980.

Diante das mudanças relacionadas com a inclusão escolar, o professor é fundamental nesse processo, sendo o responsável para que a Educação Inclusiva tenha sucesso. Contudo, importa mencionar que a formação docente não acompanhou as transformações na mesma proporção. As matrizes curriculares e os professores do ensino superior não estavam prontos para preparar os futuros profissionais para atuar com um público heterogêneo e os que já atuavam nas escolas não tiveram, em sua formação inicial, conteúdos que os qualificassem para trabalhar com PcD.

Nesse sentido, é imprescindível que a formação dos professores englobe aspectos referentes à Educação Inclusiva na sua formação acadêmica e profissional. No entanto, os conteúdos sobre PcD são frequentemente inexistentes ou pouco direcionados para a resolução concreta de situações que são encontradas no cotidiano. Portanto, defini como objetivo deste estudo compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como são formados os professores de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência nos Estados de Sergipe e Massachusetts.

A escolha desses dois Estados partiu, inicialmente, da parceria existente entre a Universidade Tiradentes, localizada no Brasil, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe e a Universidade de Massachusetts/Boston nos EUA, na cidade de Boston, Estado de Massachusetts. Essa parceria me levou à Springfield College, que possui o curso de graduação em Educação Física Licenciatura. Após aproximação como o tema e o consequente aprofundamento da pesquisa, comecei a perceber uma ligação histórica quanto ao surgimento da Educação Especial e Inclusiva e, em um período mais recente, e as políticas para pessoas com deficiência, desde a inclusão escolar até a inclusão no mercado de trabalho.

Neste sentido, os EUA garantem a inclusão de pessoas com deficiência a partir do Projeto de Lei (PL) 110-325 de 26 de julho de 1990, que aprovou a Lei dos Americanos com Deficiência – ADA (UNITED STATES OF AMERICA, 1990). A lei ADA, como é conhecida, foi um marco na vida de milhões de norte-americanos e serviu de modelo para o movimento de busca dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. O Brasil promulgou sua primeira lei em defesa da Pessoa com Deficiência, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe o apoio às PcD e sua integração social (BRASIL, 1989).

A partir dessas leis, muitas outras surgiram. Nos Estados Unidos, atualmente, tem-se as leis L108-446 Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências – IDEA, de 3 de dezembro de 2004, e a L114-95 Todo aluno é bem-sucedido, de 10 de dezembro de 2015 (UNITED STATES OF AMERICA, 2004; 2015). No Brasil, tiveram muitas propostas de Emenda Consti-

tucional, mas em 6 de julho de 2015 foi aprovada a Lei de número 13.146: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015). As leis nos dois países são plenas, elas tratam do direito ao transporte, à educação, à saúde, à assistência social, entre outros temas, mostrando a preocupação com a igualdade e direitos da Pessoa com Deficiência.

METODOLOGIA

A educação comparada tem se constituído como objeto de estudo e investigação dos sistemas de ensino de cada país. De acordo com Mattheou (2012, p. 84), tem como fundamento o “objetivo ambicioso de compreender e explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo”. Ainda, pode ser considerada como um campo de estudo complexo e interdisciplinar.

Segundo Bonitatibus (1989), a educação comparada ampliou o seu objeto de estudo além de microssistema educativo, estendeu para análises dos sistemas educacionais nacionais e internacionais, considerando fatores nos contextos, sociais, econômicos, culturais e de desenvolvimento de uma sociedade.

A partir da compreensão sobre educação comparada, a pesquisa está definida como bibliográfica, partindo-se de Marconi e Lakatos (2017), pois se utiliza de estudos já publicados para possibilitar o enriquecimento do tema a ser estudado. Pesquisas deste tipo, são base para todo pesquisador, pois existe a necessidade de se conhecer teoricamente o tema a ser pesquisado através de publicações científicas já realizadas e aceitas, para depois analisar tais dados e chegar a uma conclusão sobre o tema pesquisado.

Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é aquela que pretende estudar o fato através de informações já publicadas em livros, jornais ou artigos e que já tenham sido analisados pelos autores. A pesquisa bibliográfica dá suporte para uma ampla discussão e envolvimento de diversas opiniões em diversos contextos que enriquece o trabalho,

com as múltiplas visões e as variadas respostas encontradas que, por fim, podem formular uma conclusão de ampla expansão que contemplem todos os problemas encontrados.

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, em que a mesma busca traçar discussões sobre uma temática, estudando o fenômeno ocorrido tentando compreendê-lo para se ter resultados expressivos. Para isso Gil (2010) afirma que neste tipo de pesquisa a redução, exibição e conclusão são os pontos que delimitam o material utilizado, que a finalidade é traçar discussões e chegar a um objetivo significativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PcD EM SERGIPE

Sabe-se que a Educação Física no ambiente escolar conquistou seu espaço, legitimando-se como uma disciplina essencial para a formação do aluno, superando sua aparência de disciplina apenas prática e técnica (MONTE *et al.*, 2019). Além disso, avançou estabelecendo críticas à natureza da profissão, ao longo da história, às concepções Higienista, Militarista, Esportista e Recreacionista (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008; SANTOS *et al.*, 2019). Nesse sentido, é preciso mencionar que, de maneira geral, a formação profissional é historicamente pautada por teorias sendo que

Dentre as que ganharam maior repercussão estão a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista-Interacionista, a Sistêmica, a Crítico Superadora, a Crítico Emancipatória e a Plural. Dessa forma, a educação física teve seus ideais, conceitos e metodologias discutidos e reconstruídos, combatendo a ênfase mecanicista ao acrescentar aos conteúdos biológicos uma visão de movimento humano sob a perspectiva de diferentes dimensões como a sociocultural e a psicológica (CARVALHO, 2014, p. 53).

Esses avanços foram acompanhados pela nova visão que se estabeleceu sobre o ambiente escolar: “[...] hoje a escola é entendida como

um local que proporciona diversos conhecimentos culturais específicos, disseminando e democratizando-os através do planejamento de seus conteúdos [...]”. (CARVALHO, 2014, p. 18). É preciso ressaltar que, a partir da década de 1980, a Constituição Federal de 1988 normatizou a relação entre a Educação e outras políticas sociais, conforme o artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...].” (BRASIL, 1988, *online*). Assim, o campo educacional foi compreendido a partir da articulação com outras demandas, a exemplo dos campos do lazer e da assistência, dentro do âmbito sobre os Direitos Sociais.

Ainda na década de 1980, no Brasil, houve um avanço normativo com a aprovação de legislações que reforçavam a importância da Educação Física para a realidade escolar no âmbito da produção do conhecimento. Acompanhado desse processo, ocorreu um “[...] aumento no número de cursos de ensino superior de Educação Física, culminando na dificuldade em manter e garantir boa qualidade dos mesmos [...].” (CARVALHO, 2014, p. 72).

No ambiente escolar, iniciou-se um processo de valorização da área da Educação Física e compreendeu a seriedade dos professores dessa área. Carvalho (2014, p. 73) reforça essa premissa da necessidade da Educação Física no ambiente escolar, pois

[...] esta é uma área que possibilita maior liberdade e oportunidade para que os alunos se comuniquem e interajam uns com os outros, alcançando diversas dimensões como a social e psicológica, além do fato da área permitir ao professor, se comparado aos demais educadores, maior flexibilidade para escolher os tipos de conteúdos trabalhados e também a forma de explorá-los, com maiores possibilidades, se comparada às demais disciplinas, de estruturar e flexibilizar suas aulas de acordo com as necessidades de cada aluno ou cada turma (CARVALHO, 2014, p. 73).

Assim, percebe-se que houve uma superação da aparência de que a Educação Física se resumia apenas a “jogos e brincadeiras”, voltada apenas à prática de esporte e que reforçava a cultura corporal de forma acrítica. Nas palavras de Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 2), “[...] fomos acostumados a associar a prática da Educação Física e do Esporte aos conceitos de desempenho, rendimento, recordes. Fomos treinados para buscar resultados: ‘o mais forte’, ‘o mais rápido’, ‘o mais habilidoso’, ‘o melhor’”. Obviamente, sabe-se da importância do esporte no cotidiano da sociedade, uma vez que “[...] a Educação Física e o esporte é mesmo um facilitador para a integração social.” (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013, p. 17). Entretanto, a crítica apresentada é a redução da Educação Física apenas como prática de esportes e sua valoração ao desempenho e rendimento. Superar essa concepção de Educação Física foi essencial para a inclusão dos alunos em condição de deficiência. No âmbito do esporte e necessidade educacionais especiais, Pedrinelli e Verenguer (2013, p. 21) afirmam que:

É possível pensar a inclusão como meio para uma pessoa com deficiência integrar uma equipe de modalidade paraolímpica (inclusão no esporte); ou considerar que a prática esportiva como fenômeno cultural possibilita a seus praticantes com deficiência serem reconhecidos e valorizados socialmente (o esporte como meio para inclusão social); ou ainda pensar que a forma com que as atividades são promovidas (a prática esportiva exercida de forma inclusiva) permite às pessoas (todas elas, incluídas as com deficiência) que estabeleçam relações recíprocas para melhor se conhecerem.

Com base nesses avanços apontados, principalmente com os avanços legais-normativos, Carvalho (2014, p. 58) afirma que “[...] a educação física escolar [...] deve ser estruturada e ministrada de forma a permitir que os alunos vivenciem e reinventem as questões referentes à própria existência humana [...]”. Neste processo de mudanças na

educação escolar, a dualidade exclusão/inclusão de pessoas em condição de deficiência¹ foi também centro de preocupação dos profissionais de Educação Física, principalmente, com a emergência societária dessa demanda e com a aprovação de legislações referente a esse público, o que levou a questionar a lógica de todo o sistema educacional e a cultura escolar.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (CALTADI, 2013, p. 22).

O espaço escolar se constitui por diversas atividades que são instrumentalizadoras “[...] da práxis educacional e da transformação da realidade existente.” (SILVA; SEABRA JUNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 27). No ambiente escolar, a Educação Física se constitui como forma de inserção dos alunos nas relações sociais com a função de respeitar as diferenças e heterogeneidades dos alunos, sob a perspectiva de inclusão no âmbito escolar. Isso porque, segundo Caltadi (2013, p. 28), “a atividade física é uma necessidade fundamental para a saúde física e mental, devendo ser praticada por todas as pessoas, inclusive as que possuem deficiência.”. Atuar na cultura e organização social que permeia a escola exige uma interrelação da Educação Física com outras disciplinas, com isso, “[...] é direito das PcD, como parte do seu desenvolvimento e bem estar, desfrutar das atividades de recreação, artísticas e esportivas junto com as pessoas sem deficiência, e não mais separadamente da população geral.” (CALTADI, 2013, p. 45).

1 Para Sasaki (apud CARVALHO, 2014, p. 23): “a palavra deficiência consolidou-se [...] como uma condição resultante de algum impedimento para a pessoa que a possui, sendo esta submetida a uma desvantagem em relação a determinados fatores em comparação com as pessoas que não possuem essa condição.”

Entretanto, a inclusão tem diversos problemas no processo de compreensão e implementação na realidade escolar. Nesta direção, sublinha-se que a formação dos professores em Educação Física ainda é um dos problemas desse processo, juntamente com a “[...] dificuldade de valorização da diversidade humana e do respeito às diferenças individuais pela comunidade escolar – envolvendo pais, alunos, profissionais.” (CARVALHO, 2014, p. 3). Historicamente,

[...] muitos dos espaços sociais foram negados à pessoa com deficiência e, entre eles, o espaço escolar, em especial nas aulas de Educação Física, que se apresenta como um foro para celebrar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de ressignificar, fortalecer e divulgar valores e manifestações que perpetuem a expressão de identidades, contribuindo para a promoção, valorização e salvaguarda da cultura e do direito do cidadão brasileiro (CALTADI, 2013, p. 42).

A *segregação* fez parte das relações sociais, nas diversas sociedades, para as pessoas em condição de deficiência, com o discurso de aceitação delas, porém segregando-as (CARVALHO, 2014). Com os avanços societários, legislações específicas para esses sujeitos foram aprovadas, ocorrendo a *normatização*, por exemplo: Declaração de Cuenca (1981), Declaração de Sunderberg (1981), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Santiago (1993), Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, aprovou-se as seguintes legislações que se curvavam a essa demanda específica: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A *inclusão*, fase atual deste processo da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, baseada na perspectiva de direitos humanos e sociais (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013), integra os alunos em condição de deficiência ao ensino regular, ampliando o espaço escolar de socialização para este público, proporcionando

[...] aos alunos sem deficiência o aprendizado da convivência, do respeito e o auxílio às pessoas com deficiência quando necessário, estimular o desenvolvimento da tolerância, do respeito e dos valores éticos, e possibilitar o desenvolvimento das habilidades motoras, da autoestima e do autoconceito dessas pessoas (CARVALHO, 2014, p. 72).

A inclusão exige repensar a formação profissional dos professores de Educação Física, pois não cabe nesta perspectiva totalizadora metodologias tradicionais, nem abordagens clássicas e rígidas com os alunos, exige que seja repensada as práticas pedagógicas (CARVALHO, 2014), o que impõe refletir os currículos e as diretrizes de formação, tensionando também as Instituições de Ensino Superior (IES). Para Pedrinelli e Venguer (2013, p. 3), “[...] a inclusão na Educação Física merece uma abordagem multifocal que desvele diferentes pontos de vista, com destaque para a tríade temática: esporte, inclusão e pessoa com deficiência”.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PcD EM MASSACHUSETTS

Nos Estados Unidos, a evolução da Educação Física, juntamente com outras profissões educacionais, refletiu as mudanças contemporâneas na sociedade. Ao longo do início do século XX, até a década de 1950, houve um crescimento constante da Educação Física nas escolas públicas. Durante o início da década de 1920, muitos estados aprovaram legislação exigindo Educação Física. No entanto, as mudanças na ênfase curricular eram evidentes quando as guerras ocorriam e quando os resultados dos relatórios nacionais eram publicados (BAIN, 1990). Como resultado desses relatórios,

Durante as décadas de 1950 e 1960, a educação física no nível fundamental experimentou um grande crescimento. Hoje, muitos programas de educação física enfatizam o condicionamento físico geral, conhecido como bem-estar, bem como o desenvolvimento de habilidades. (BAIN, 1990, p. 178).

Até a década de 1950 as evidências com a formação de professores de Educação Física nos Estados Unidos se resumiam em preparar homens para servir a pátria, uma herança do período pré e pós-guerra. Ou seja, não acompanhavam o desenvolvimento e as mudanças que aconteciam na perspectiva educacional da disciplina no contexto escolar sobre o que e como ensinar para além de “adestrar” o corpo. Apesar de existirem discussões acerca dos benefícios da prática para o físico e o psicológico, a característica de instrução se concentrava apenas na execução sem preocupação em preparar os profissionais para o modelo de ensino. Isso explica os motivos que a formação de professores não contemplava um trabalho voltado para educação de PcD.

De acordo com Housner (1996) “as primeiras raízes da formação de professores de Educação Física nos Estados Unidos podem ser encontradas na parte nordeste do país durante o final do século XIX”. A formação acontecia com duração de dez semanas no Instituto Normal de Educação Física de Boston (fundado por Dio Lewis), formando a primeira classe de professores de Educação Física do país em 1861. Um curso com a duração de um ano foi desenvolvido em 1866, em Nova York, com o nome de Turnerbund norte-americana. A Escola Sargento em Cambridge, Massachusetts, começou a formar professores em 1881, e em 1886 a Escola Normal de Brooklyn para Educação Física foi inaugurada (HOUSNER, 1996).

Em 1886, o Colégio Internacional da Associação da Juventude Cristã em Springfield, Massachusetts, começou a funcionar. Esta instituição, que evoluiu para o Springfield College, começou com a missão de formar professores para a Associação de Jovens Cristãos. Posteriormente, foram conferidos por esta instituição os graus de bacharelado, mestrado e doutorado. Em geral, a formação dos professores de Educação Física no final dos anos 1800 e no início dos anos 1900 variava de apenas dois meses a até cinco anos. (HOUSNER, 1996).

Ainda segundo Housner (1996), antes da Primeira Guerra Mundial, os cursos de formação na área eram realizados, principalmente, em es-

colas normais. As más condições de muitos dos homens do país que foram chamados para servir na guerra aumentaram o interesse pela Educação Física. Como resultado de tais preocupações, havia alguma forma de Educação Física obrigatória nas escolas públicas em trinta e oito estados, em 1930.

No início do século XXI, os requisitos para professores da disciplina variam um pouco em cada Estado, uma vez que a educação é regida por esse nível, e não por padrões nacionais. A Associação Nacional de Desporto e Educação Física - ANSPE publicou diretrizes para professores iniciantes na tentativa de fornecer alguma liderança profissional. Essas diretrizes não são vinculativas às instituições que formam professores ou aos governos estaduais, onde recai a responsabilidade de licenciar professores. Ademais, é significativo destacar que o sistema de ensino norte-americano determina que os professores, após concluírem a formação, devem realizar uma prova em uma instituição ou agência credenciada pelo governo para obter a licença de ensino, chamada de certificação ou creditação, e que possui os níveis inicial e renovação de creditação anualmente.

Em um esforço colaborativo com uma das principais agências de credenciamento de programas de preparação de professores, o Conselho Nacional de Acreditação de Formação de Professores - CNAFP e o ANSPE criaram diretrizes para programas que buscam o credenciamento na preparação de professores de Educação Física para a certificação inicial e recreditação sem que houvesse diretrizes para o atendimento a alunos com deficiência, contrariando as políticas nacionais de educação para PcD.

Atualmente, os programas de Formação de Professores de Educação Física - FPE nos EUA elaboram em torno de pelo menos três modelos e cinco orientações conceituais. Um modelo é ministrado em nível de graduação e dois em nível de pós-graduação. No nível de graduação, os programas são normalmente ministrados em um programa de quatro anos com cursos em três áreas principais: educação geral (conceitos

gerais em muitos campos que o público em geral associa a um cidadão educado), educação profissional (conceitos especificamente ligados ao que se sabe sobre ensino e aprendizagem) e conhecimento do conteúdo (informações exclusivas para a área, frequentemente representadas em subáreas, como fisiologia do exercício, biomecânica e aprendizagem motora). (ZEICHNER, 2013).

Ainda de acordo com Zeichner (2013), os programas do PFPE realizaram muitos esforços para uma reforma do sistema de formação docente que contemplasse conhecimentos para o licenciamento. Entre as mudanças, destaca-se a duração do curso em quatro anos na área que atende o tipo de licença voltada para o nível do aluno, ou seja, ensino infantil (Kindergarten), fundamental (Elementary School e Middle School) ou médio (High School).

No curso norte-americano de Educação Física, um diploma de graduação pode ser em estudos do esporte, fisiologia do exercício, biomecânica ou algum outro campo subdisciplinar relacionado. No nível de mestrado, os alunos estudam o conteúdo pedagógico para aprender como ministrar o conteúdo aos alunos. Essa abordagem é uma resposta às necessidades percebidas dos professores de estarem melhor preparados no conhecimento do conteúdo de sua área.

Segundo Zeichner (2013), é comum os programas de FPE receber candidatos que adquiriram um diploma de graduação em algum campo diferente da Educação Física. Isto é, portadores de diploma de nível superior nos Estados Unidos podem fazer uma formação e serem professores em áreas correlatas à sua formação inicial, por exemplo, profissionais formados no âmbito da saúde podem se tornar professores de Educação Física. Nessa formação, devem incluir uma combinação de conhecimento de conteúdo pedagógico e da área específica para lecionar. Pessoas que mudam de carreira costumam ser atraídos por esse modelo.

Esses avanços nos programas de FPE correspondem às pesquisas realizadas por Feiman-Nemser (1990), que descreveu cinco orientações conceituais para a formação de professores, independentemente do

modelo. Três anos depois, Rink (1993) forneceu adaptações a esses modelos usando exemplos apropriados para programas de FPE. Ambos os autores sugerem que a orientação conceitual direciona a entrega do conteúdo. Em contraste com Feiman-Nemser, Rink sugere que é possível que partes de cada orientação existam em qualquer programa. Em ambos o desenvolvimento de habilidade para trabalhar com alunos com deficiência é contemplado.

Nesse contexto, a orientação acadêmica considera que o conhecimento do assunto é central ao aluno. O foco desses programas é em jogos, esportes, dança e conhecimento de preparação física. Na orientação prática, a experiência e a sabedoria convencional são os pontos focais. As experiências de campo são partes essenciais desses programas, onde os alunos têm amplo tempo de prática com métodos de ensino comprovados pela prática de uma educação para todos, isto significa dizer uma educação inclusiva.

A orientação tecnológica também foi caracterizada como formação sistemática que considere a práxis docente e baseada na ciência, com ênfase no domínio das habilidades do professor. Os conteúdos são organizados por meio do ensino em pesquisa, onde os alunos estabelecem conhecimento teórico-prático. Nesse modelo os alunos vão a campo para conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos e desenvolver habilidades, principalmente, em escolas localizadas nas periferias (OKSEON, 2020).

Com essa compreensão de formação, teoricamente, o movimento pela inclusão de PcD ganha espaço nos programas de formação tendo em vista que os futuros profissionais terão uma percepção mais ampla dos problemas enfrentado no “chão” da escola e, conseqüentemente, um trabalho mais específico. Contudo, essa abordagem do conteúdo ainda não preenche as lacunas quando se compara a relação teórico-prática a fatores como infraestrutura precária das escolas, falta de materiais e equipamentos e incentivos escassos aos docentes, apesar da sensibilidade engajamento do ensino em pesquisa (OKSEON, 2020).

É a partir desse contexto que a orientação crítica e social entre as escolas e a estrutura da sociedade passa a ser central. Chama-se a atenção para as obrigações morais dos professores de incluir todos os membros da sociedade, independentemente de idade, sexo, raça, religião, nível de habilidade ou nível socioeconômico.

Metzler e Tjeerdsma (2000) sugerem que os formadores de professores têm a responsabilidade de avaliar a eficácia do que fazem, seja qual for o modelo ou orientação conceitual. Eles ainda sugerem que alguns profissionais que formam professores despendem muito esforço fazendo esse tipo de avaliação. Em um empenho para ajudar, os autores fornecem uma variedade de dispositivos para avaliar e melhorar a entrega do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico da Educação Física para PcD no Brasil e nos EUA se confundem em alguns pontos. Dentre eles, podemos destacar a quebra no paradigma de que as PcD eram incapazes de aprender, relacionar-se, ter uma vida social e, portanto, ficavam às margens da educação e da sociedade de uma forma geral. Com essa mudança, nos dois países, tiveram início as reivindicações para que crianças com deficiência pudessem ter acesso à educação sob garantia do Estado.

A partir da compreensão de integração ao sistema de ensino substitutivo, ou seja, educação para PcD em espaços exclusivos que possuísem algum tipo de deficiência, houve o movimento para que essas pessoas tivessem os mesmos direitos de acesso às escolas regulares. Com isso, o movimento da já denominada educação inclusiva ganhava força, respaldada pela ciência que evidenciava a necessidade e importância da inclusão no ambiente educacional entre pessoas com e sem deficiência.

Nos EUA, essa mobilização chegou rápido ao congresso e à comunidade escolar, enquanto no Brasil a ideia da inclusão de alunos com deficiência na mesma unidade de ensino com crianças sem deficiência ainda

gerava questionamentos sobre formação específica dos professores, estrutura pedagógica, resistência de pais, alunos, educadores, entre outras.

Outro ponto convergente que merece destaque é o acesso da PcD à escola, ao trabalho, à saúde, ao lazer e à cultura previsto na legislação para PcD nos dois países. Conforme mencionado nas seções anteriores, o Brasil possui a LBI, nos EUA, a ADA, que são leis análogas e convergentes, mas que apresentam um espaço temporal significativo de 25 anos. Esse hiato expõe a diferença no crescimento da Educação Física para PcD e das mudanças na formação profissional entre Brasil e EUA.

Nos EUA, o debate sobre formação de professores de Educação Física inclusiva aconteceu logo após a promulgação da ADA. Neste sentido, pode-se perceber a importância da lei para que ocorram mudanças, considerando que no Brasil também se discutia a inclusão escolar. Mas, com a LBI (2015) as discussões e implementações no campo da formação de professores e acesso à escola para todos ganharam força e tiveram um crescimento exponencial.

Uma formação que atenda as reais necessidades e condições exigidas na atuação profissional são fundamentais para o sucesso dos docentes. Infelizmente, os mesmos autores afirmam que os professores de Educação Física não sentem que sua formação e experiências foram adequadas para os preparar para a inclusão.

É essencial que os professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência possam vivenciar, ainda em sua formação, práticas sobre o ensino de habilidades com esse público. Tornando-os significativamente mais aptos a ensinar explicitamente habilidades de acordo com as necessidades dos alunos.

É inegável que a falta de conhecimento e experiências durante o processo de formação apresentam barreiras para os professores de Educação Física. Os autores ainda defendem que a percepção de competência e confiança dos professores, ao incluir alunos com deficiência, é ter uma forte preparação acadêmica ainda no curso inicial. Um dos argumentos mais fortes para garantir que a inclusão aconteça, e alunos

com deficiência na escola tenham um desenvolvimento que sejam alinhados às suas necessidades, é uma formação que contemple os saberes voltados às PcD.

Tanto no Brasil quanto nos EUA, as estruturas curriculares apresentam ao menos uma disciplina que trata de conhecimentos específicos sobre PcD, mas não envolvem obrigatoriamente vivência com alunos reais com deficiência. Ao longo dos anos, essa in experiência relacionada com a falta da prática, ainda durante o processo formativo, vem mostrando que somente a teoria não é suficiente para preparar professores de Educação Física para o trabalho docente na escola voltado a PcD.

Assim sendo, esta pesquisa pretende contribuir para a sociedade e servir de estímulo para que se continue buscando uma estrutura que garanta as condições para formação adequada e assegure uma educação de qualidade para todos os alunos com e sem deficiência. Por fim, espera-se que os laços da educação inclusiva sejam fortalecidos a fim de atender às necessidades contemporâneas de inclusão e enfrentar um mundo em constantes transformações.

REFERÊNCIAS

BAIN, Linda. 1990. **Physical Education Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Lei de apoio às pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 11 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [da] 185º da Independência e 108º da República, Brasília,

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

CALTADI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela educação inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado acadêmico). Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF: Viçosa, 2013.

CARVALHO, Camila Lopes de. **Conteúdos da Educação Física e a pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de Down**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2014.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. *Conceptual guidelines in teacher education*. Michigan: Michigan State University, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

HOUSNER, Lynn. **Innovation and Change in Physical Education**. Champaign: Stephen Silverman, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO/ CAPES, 2012.

METZLER, M.W.; TJEERDSMA, B.L.; MOZEN, D.M. Assessing pedagogical knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.19, n.4, p.487-507, 2000.

MONTE, J. C. A. **Correlação entre a qualidade do sono e o nível de atividade física em estudantes universitários**. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

OKSEON, L. Exploration of the Patterns of Physical Education Teachers' Participation Within Self-Directed Online Professional Development. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 40, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/4/article-p618.xml>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PEDRINELLI, V. J.; VERENQUER, R. C. G. **Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades**. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada* Barueri: Manole, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law 108-446, 3 december 2004. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act.** Senate and House of Representatives of the United States of America. Congress Assembled Dec; 2004. Disponível em: <https://www.congress.gov>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNITED STATES OF AMERICA. Public Law. 110-325, 26 july 1990. **Americans with Disabilities Act ADA.** Senate and House of Representatives of the United States of America. Congress Assembled July; 1990. Disponível em: <https://www.congress.gov>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



BETWEEN THEM AND US: COMPARATIVO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUA INGLESA NOS ESTADOS DE SERGIPE E MASSACHUSETTS

Manoela Barbosa Pinto

INTRODUÇÃO

Este estudo levou em consideração que as discussões teóricas tomam forma a partir das ações do professor em sala de aula. Portanto, procurou-se aqui trazer o ponto de vista do docente sobre sua formação inicial e continuada e de que maneira isso interfere na sua prática que, por sua vez, é uma “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2011, p. 52). Desta forma, a reflexão do professor sobre a sua própria prática se torna necessária para que haja uma Educação significativa.

Para Tardif (2014), o saber pedagógico é um saber social, relacionado ao outro, do contato do docente com seu aluno em sala de aula e com os demais agentes escolares. No entanto, esse saber dos professores também é individual, pois as experiências pessoais e a identidade do docente são incorporadas à sua prática profissional, adaptando-se e transformando o seu saber. Ainda segundo o autor (2014), são essas experiências adquiridas no trabalho cotidiano as mais valorizadas pelos profissionais da educação, pois é através delas que os professores

aprendem a lidar “[...] com situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Assim, essa pesquisa traçou como objetivo principal comparar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Bilíngue em língua inglesa nos Estados de Sergipe e Massachusetts. Essa comparação ocorre em dois momentos: o primeiro se dá mediante a comparação das Leis e documentos que norteiam esse modelo de Educação nas duas localidades aqui mencionadas; já o segundo, ocorre diante do contraponto entre o que é dito nesses registros, ou seja, na teoria, e as falas dos professores, que relatam suas vivências, suas práticas.

Para alcançar tal objetivo, traçou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa dividida em duas etapas, sendo a primeira a fase exploratória, em que ocorreu o levantamento bibliográfico e documental sobre o objeto de estudo, dentre os quais destaca-se o *Every Student Succeeds Act* (ESTADOS UNIDOS, 2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), *The LOOK Act* (MASSACHUSETTS, 2017), e *Massachusetts Consolidated State Plan Under the Every Student Succeeds Act* (MASSACHUSETTS, 2017). Também foram abordados os estudos de Tardif (2014), Azzi (2009) e Pimenta (2009) sobre a formação dos professores e seus saberes, assim como o pensamento de Freire (2011) sobre o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica a partir da reflexão do docente sobre a sua prática.

Após a fase exploratória, foi realizada uma pesquisa descritiva de campo¹, na qual se buscou conhecer a realidade em que o tema da pesquisa está inserido por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas foram baseadas no material explorado na etapa anterior. Então, neste processo da coleta de dados, foram entrevistados cinco (5) professores que

1 Parecer consubstanciado do CEP número 4.374.931 de 2 de novembro de 2020.

trabalham com Educação Bilíngue em língua inglesa em Sergipe e em Massachusetts, três do Estado brasileiro e dois do Estado americano. Para a seleção desses participantes, foram levados em consideração dois critérios: que estivessem em atividade e que fossem parte de programas bilíngues distintos. A utilização desses critérios se deu mediante a possibilidade de obter padrões de respostas contrários devido às diferentes vertentes do Bilinguismo adotadas por cada programa de Educação Bilíngue.

A análise destes dados recolhidos ocorreu por meio do método da Educação Comparada, que tem como premissa, segundo Trojan e Sánchez (2009), conhecer o mesmo fenômeno por prismas diferentes, identificar e analisar as possíveis soluções para os problemas encontrados, evitando, assim, que erros cometidos anteriormente pelo agente A se repitam com o agente B.

Ao partir desta perspectiva, a presente pesquisa seguiu o modelo de Educação Comparada de Bereday (1964), dividido em quatro etapas. A primeira é chamada de 'Descrição', na qual ocorre o levantamento de dados, que, posteriormente, devem ser organizados em tabelas, de forma clara e descritiva, pois é a partir deles que será identificado o problema da pesquisa. Em seguida, ocorre a fase de 'Interpretação', na qual os dados recolhidos na etapa anterior são analisados, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos dos sistemas educacionais que estão sendo comparados. Então, ocorre a etapa de 'Justaposição', na qual as informações sofrem uma comparação prévia, que serve para identificar as diferenças e semelhanças entre os elementos e selecionar as unidades de análise. Por último, a etapa de 'Comparação', na qual ocorre o comparativo entre as unidades de análise selecionadas e, a partir deste processo, pode-se ou não confirmar as hipóteses levantadas durante a pesquisa.

Desta forma, essa pesquisa buscou lançar luz sobre os conflitos que há entre a teoria e a prática docentes, mostrando como ocorre o processo da formação docente, desde as leis e os documentos norteadores até como isso se reflete em sala de aula, por meio das ações dos docentes.

SERGIPE VERSUS MASSACHUSETTS: A FORMAÇÃO DO DOCENTE BILÍNGUE NA TEORIA E NA PRÁTICA

De acordo com Pimenta (2009), o saber experiencial é o primeiro passo que se dá no processo de construção da identidade docente, que, por sua vez, desenvolve-se por meio da produção do pensamento crítico que envolve sua prática pedagógica. Para Freire (1980, 2011), o exercício da prática implica a ação e a reflexão do sujeito sobre si mesmo, o outro e o mundo à sua volta. Esse exercício reflexivo faz com que o docente revise constantemente o significado social da sua profissão, a validade das teorias educacionais, tanto aquelas que permanecem significativas como outras que não conseguiram acompanhar as mudanças da sociedade, além da relação e dos conflitos entre teoria e prática. Nesse sentido “A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser.” (FREIRE, 1980, p. 81).

No entanto, a questão é: como chegar a ser? Segundo Pimenta (2009), quando entram nos cursos de formação inicial, os futuros professores já trazem consigo uma carga de conhecimento de quando ainda eram alunos. Desta forma, por causa dessa experiência como aprendizes, eles são capazes de identificar e significar o que é ser um bom docente, de perceber as representações e estereótipos que envolvem a figura do professor, além de compreender a desvalorização social e financeira da profissão. No entanto, ainda de acordo com Pimenta (2009, p. 20), apesar de terem todas essas informações, eles “[...] não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.”. Assim, cabe aos cursos de formação inicial o papel de fazer essa transição do ‘ver o professor como aluno’ para o ‘ver-se professor’. Essa mudança de perspectiva, por sua vez, ocorre à medida em que o pensamento crítico se desenvolve a partir da reflexão que o professor faz do saber teórico com base na sua prática e vice-versa. Logo, teoria e prática estão intrinsecamente ligadas.

Desta forma, foram selecionados dois aspectos que, durante a análise documental, destacaram-se por serem fatores determinantes para essa relação entre teoria e prática na docência. Assim, o Quadro 1 apresenta os seguintes elementos que serão comparados: documentos norteadores e formação docente.

Quadro 1 – Fatores considerados na comparação entre o Ensino Bilíngue de Sergipe e Massachusetts

	Sergipe	Massachusetts
Documentos norteadores	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)</p> <p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p> <p>Não possui um documento norteador para a Educação Bilíngue.</p>	<p><i>Every Student Succeeds Act</i></p> <p>The LOOK Act</p> <p>WIDA English Language Development Standards Framework</p>
Formação docente	<p>Não possui licenciatura em Educação Bilíngue. Especializações e treinamentos são ofertados por instituições particulares.</p> <p>Não é necessário ser licenciado para atuar na área.</p>	<p>Possui licenciatura em Educação Bilíngue, além de especializações e treinamentos na área.</p> <p>É necessário ser licenciado para atuar na área.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro tópico se refere aos documentos e leis que norteiam o Ensino Bilíngue em Sergipe e Massachusetts. No caso da primeira localidade, Sergipe, não existe regulamentação oficial desse modelo de ensino, o que faz com que as escolas desenvolvam seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de acordo com o que é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação brasileira como um todo e determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir da 6^a série do Ensino Fundamental, e pela Base Nacional Comum Curricular, que aponta as diretrizes do ensino da língua desde o Fundamental até o Ensino Médio. Há, ainda, a Base Comum Curricular de Sergipe, que segue os moldes da BNCC e

[...] representa uma construção coletiva e democrática, elaborada a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Em Sergipe, seguindo o princípio do Regime de Colaboração, os gestores da Rede Estadual de Ensino e os Municípios se reuniram e firmaram um pacto para a construção coletiva do currículo, havendo a adesão dos 75 (setenta e cinco) municípios sergipanos. (SERGIPE, 2019, p. 8)

Porém, todos esses documentos abordam o ensino do inglês ou como língua estrangeira ou como língua franca, não havendo, assim, uma orientação quanto ao ensino bilíngue nesse idioma. Essa ausência de um documento norteador permite uma maior liberdade para o desenvolvimento do PPP, possibilitando que as instituições de ensino terceirizem a Educação Bilíngue e transformem essa modalidade de ensino em uma atividade de enriquecimento curricular. Todavia, a falta de regulamentação do ensino bilíngue faz com que surjam conflitos ideológicos entre as escolas regulares que possuem programas bilíngue e as escolas bilíngues, pois não há um consenso entre os conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue, o que, conseqüentemente, causa confusões quanto às diversas terminologias que cercam esse tema, fazendo com que os significados de ensino bilíngue e ensino de inglês como língua estrangeira se confundam entre si.

Já no caso de Massachusetts, a Educação Bilíngue é regulamentada em duas ou três instâncias, dependendo do distrito, que agem individualmente e traçam seus objetivos de acordo com as necessidades de cada uma destas esferas. A primeira é a camada federal, regida pelo *Every Student Succeeds Act*, cujo *Title III* é voltado para a normatização do ensino da língua inglesa, tanto para aprendizes deste idioma como para imigrantes. Já na camada estadual, há o *The LOOK Act* e o *WIDA English Language Development Standards Framework*. O primeiro é a lei estadual que regulamenta a Educação no Estado de Massachusetts, ten-

do o *Chapter 71A* totalmente centrado na Educação Bilíngue e direcionado ao cumprimento das determinações da lei federal, como a realização do censo entre os aprendizes da língua inglesa, qualificação docente, desenvolvimento de programas educacionais e a avaliação de desempenho dos alunos. O *WIDA English Language Development Standards Framework*, por sua vez, é o documento norteador do consórcio WIDA, o qual Massachusetts utiliza como referência para estabelecer os padrões de proficiência e avaliação dos aprendizes de língua inglesa. Em alguns casos, dependendo do distrito, pode haver mais algumas diretrizes relacionadas aos padrões de ensino e aprendizagem.

Desta forma, enquanto os conflitos que surgem no Estado de Sergipe são resultados da ausência de documentos reguladores, em Massachusetts ocorre o contrário. O Estado americano segue muitas normativas, cada uma delas com ideologias distintas e objetivos conflituosos pois, ao passo que a lei federal se preocupa apenas com o aumento de alunos com proficiência na língua inglesa, o WIDA, por exemplo, procura incluir questões multiculturais e multilíngue, não apenas com o objetivo de alcançar a proficiência linguística, mas também o biletamento. Esses pontos de vista divergentes podem afetar a prática docente, uma vez que não se sabe ao certo qual caminho seguir.

Outro ponto a ser comparado é o processo de formação dos professores bilíngues em Sergipe e Massachusetts. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/n)

Assim, para atuar como professor de língua inglesa, do 6º ano ao Ensino Médio, é necessário ser licenciado em Inglês ou Inglês-Português, no entanto, não há uma licenciatura específica para Educação

Bilíngue. Em Sergipe, porém, por causa desta liberdade concedida pela lei federal, na qual não há a obrigatoriedade de uma licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da ausência de uma regulamentação específica para a Educação Bilíngue, as escolas preferem definir como pré-requisito principal que o professor possua fluência na língua alvo, sendo a licenciatura algo opcional. No que diz respeito à formação desses professores, em Sergipe, até o momento, não há Universidades ou Faculdades que ofereçam cursos de pós-graduação na área de Educação Bilíngue; os treinamentos, por sua vez, são ofertados pelas empresas terceirizadas que implementam os programas bilíngues nas escolas e vão desde cursos *online* até intercâmbios no exterior.

No entanto, é significativo destacar que o governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolve um programa de aperfeiçoamento profissional para professores de língua inglesa (PDPI), que foi interrompido temporariamente em 2020 devido a pandemia do Coronavírus-19. Embora não tenha como foco a Educação Bilíngue, esse programa procura capacitar professores de inglês da rede pública, oferecendo um curso intensivo de seis semanas em uma universidade dos Estados Unidos, onde eles terão a oportunidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas, compartilhar metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação, além de ampliar e contextualizar seu conhecimento sócio-histórico sobre um país de língua inglesa.

Já em Massachusetts, o processo para se tornar professor bilíngue é muito mais complexo do que em Sergipe. Primeiramente, todos os candidatos a professor devem ter o diploma de bacharel para poder dar entrada na licença de educador. Então, eles devem escolher se especializar em Educação Bilíngue ou Inglês como Segunda Língua, e também qual etapa de ensino essa especialização será focada, podendo ser da pré-escola a 6ª série ou da 5ª a 12ª série. Esses cursos, geralmente, possuem em seu currículo Linguística, Métodos de En-

sino Bilíngue, Linguagem e Letramento, Desenvolvimento Infantil e Aquisição da Linguagem.

Os futuros professores também devem ser aprovados em dois exames promovidos pelo Departamento de Educação: Habilidades de Comunicação e Letramento e Inglês como Segunda Língua. Esses testes irão avaliar as habilidades de leitura e escrita do candidato, além de abordarem questões relacionadas à linguística, aquisição da linguagem e ensino de uma segunda língua. Para ser aprovado, o candidato deve atingir, no mínimo, duzentos e quarenta pontos (240) em cada um dos exames. Ao final, deve-se também comprovar, por meio de cartas de recomendação, a boa reputação, caráter e habilidades de ensino do aspirante a professor.

Então, após todas estas etapas requeridas, o candidato pode submeter o seu pedido de licença para atuar como educador. Esta licença inicial tem duração de cinco anos e, depois deste período, o professor precisa requerer uma licença profissional, que seria a autorização para aqueles professores que já possuem experiência na área de ensino. Para isso, é necessário que o docente tenha trabalhado por pelo menos três anos, feito um ano de algum curso de introdução na área e possua cinquenta (50) horas de mentoria. Além disso, durante esse período, deve concluir o curso de Mestrado ou alguma especialização equivalente. Esta licença pode ser renovada a cada cinco anos.

No entanto, após a aprovação do *The LOOK Act*, ficou estabelecido que aqueles que fossem trabalhar com Educação Bilíngue também precisariam de uma licença específica que abrangesse os diversos programas bilíngue que existem no Estado. Esta licença também tem duração de cinco anos e precisa ser renovada ao fim desse estágio. Para isso, o candidato tem que ser aprovado em um teste de língua estrangeira, comprovar seu conhecimento sobre Educação Bilíngue e ter até setenta e cinco (75) horas de experiência em programas como *Dual-language* ou de transição. Porém, é importante destacar que essa licença não é obrigatória e não substitui a licença de educador.

A existência de uma licença específica para atuar como professor bilíngue se deve ao fato de tanto a lei federal como a lei estadual estabelecerem como pré-requisito para que as escolas recebam recursos financeiros que

Professores e administradores designados para um programa de aquisição de línguas devem estar devidamente qualificados de acordo com a lei estadual. O departamento deve estabelecer licenças para educadores que completarem o curso de formação e tiverem experiência em programas de Imersão em língua inglesa, Dual-language, Transição, entre outros.² (MASSACHUSETTS, 2017, s/n, tradução nossa)

Assim, nota-se que, em comparação com Sergipe, Massachusetts valoriza muito mais o saber proveniente da formação profissional do que o Estado brasileiro. Essa valorização é evidente já na lei federal, quando isso se torna condição para que os Estados e as escolas recebam uma verba direcionada ao ensino da língua inglesa. Há também a valorização do saber experiencial que, ao contrário do que é proposto em Sergipe, vai além da fluência na língua alvo, aborda o conhecido produzido por meio da relação do trabalho cotidiano do professor com o ambiente escolar.

Ao defrontar essas discussões sobre saberes docentes com as questões relacionadas à Educação Bilíngue que permeiam esta pesquisa, procurou-se compreender de que maneira a teoria, ou ausência dela, interfere na prática docente, e qual o papel que as experiências pessoais dos professores bilíngues exercem na construção deste saber. Para tanto, foram entrevistados cinco (5) professores que trabalham com Educa-

2 Teachers and administrators assigned to a language acquisition program shall be properly qualified under state law for the program type. The department shall establish endorsements for educators who have completed coursework and field-based experience to provide instruction within sheltered English immersion programs, 2-way immersion programs, transitional bilingual programs and other programs. (MASSACHUSETTS, 2017, s/n)

ção Bilíngue em língua inglesa em Sergipe e em Massachusetts, três do Estado brasileiro e dois do Estado americano. Aqui, eles serão referenciados da seguinte forma: ProfessorBR1, ProfessorBR2, ProfessorBR3, ProfessorUSA1 e ProfessorUSA2.

Os três professores selecionados no Estado de Sergipe se caracterizam por serem profissionais que estão atuando há muito tempo com ensino da língua inglesa. O ProfessorBR1, formado em Pedagogia, leciona há quatorze (14) anos e começou a trabalhar como professor de inglês aos dezessete (17) anos após finalizar um curso em escola de idiomas. Já o ProfessorBR2, por sua vez, atua como professor de inglês há oito (8) anos, possui duas licenciaturas, Matemática e Letras-Inglês, e, atualmente, está cursando Pedagogia. Quanto ao ProfessorBR3, ele é americano e trabalha com ensino de língua inglesa há treze (13) anos, sendo dez (10) deles no Brasil, porém, não possui nenhuma licenciatura ou outra formação acadêmica.

Então, comecei a trabalhar antes de entrar na faculdade. Quando eu entrei na faculdade, eu escolhi Pedagogia porque eu gostava muito trabalhar com crianças e, na faculdade de Letras, não tem nada voltado para criança. Você se forma em Letras e você não sabe dar aula para criança e o meu mundo mesmo era o mundo infantil. E aí eu gostava e é por isso que eu entrei na Pedagogia. Como eu já dava aula de inglês, eu comecei a dar aula em cursos maiores e melhores. E aí quando eu entrei na faculdade de pedagogia, eu comecei no segundo semestre, no terceiro semestre, eu comecei a ser auxiliar numa escola bilíngue canadense, que eu já poderia e aí eu comecei a trabalhar com Bilinguismo através disso, sabe? Eu entrei na faculdade, deixei meu currículo e fui chamada. E aí eu fiquei lá, fiquei lá 9 anos nessa escola, que é uma escola bilíngue realmente, sabe? Não é dessas escolas que se dizem bilíngue e tem uma hora de inglês por dia, não é dessa forma que funciona. Funcionava da forma bilíngue mesmo. (ProfessorBR1)

A minha formação... ela é, inicialmente, em Letras/Inglês. Me formei em 2012 e... é... em 2013, eu comecei a atuar em sala de aula,

já com Educação Bilíngue. Então, é... as minhas primeiras experiências iniciais em sala de aula já foram dentro desta realidade do Bilinguismo e tal. Então, já foi meio que caminhando por esse trajeto. Trabalhei um pouco também em escola de idiomas, com o ensino do idioma inglês e, na sequência, fui também fazendo algumas outras formações. Aí hoje, eu tenho, além da graduação em Letras-Inglês, eu sou formado também na área de Matemática e estou concluindo agora uma terceira graduação, em Pedagogia. Então, minha formação perpassa por esses três cenários aí, bastante distintos, mas que conversam bastante. (ProfessorBR2)

Então, entrei no Bilinguismo depois de sair dos Estados Unidos. Eu estava estudando lá e fui morar no Chile e, o motivo de morar no Chile... um motivo foi aprender espanhol. Acabei não terminando meus estudos lá nos Estados Unidos e daí nunca voltei a estudar formalmente ou qualquer coisa relacionada a faculdade e... Entrei no Bilinguismo porque, lá em Santiago, no Chile, eu fiz muitas coisas, eu estava mais ou menos sem o apoio de meus pais porque eles queriam que eu voltasse a estudar e eu me virei de muitos jeitos e uma das formas em que me virei era começando a ensinar inglês. Como já sabia inglês como nativo, era um requisito. 'Ah, você é nativo, sabe falar inglês nativo, é uma coisa atrativa para uns que querem aprender a língua.'. Mas assim, eu digo que, quando eu estava no ensino médio, que estava decidindo o que ia estudar, sempre tive um desejo de ensinar inglês, só que lá nos Estados Unidos, então... seria tipo Literatura em inglês e, aí, fui desviado dessa ideia e acabei voltando, acho, a essa raiz, a essa ideia inicial que eu tinha quando adolescente, mas muitos anos depois, de um jeito que nunca imaginei. Então, entrei no Bilinguismo mais ou menos por isso, por ser nativo e latino-américa. (ProfessorBR3)

Por meio destes relatos das suas experiências iniciais com o ensino de língua inglesa e, mais adiante, com Educação Bilíngue, percebe-se que os três professores possuem trajetórias bastantes distintas. Enquanto o ProfessorBR1 iniciou sua carreira tendo como base o conhecimento linguístico e o saber prévio oriundo das suas experiências

como aluno, o ProfessorBR2 começou a lecionar já tendo uma bagagem de conhecimento teórico, tanto da língua como do saber-fazer, que adquiriu durante o curso de formação inicial e, aliado a isso, está também o seu saber experiencial, proveniente da sua vivência pessoal e atividades práticas que realizou durante a sua formação acadêmica. O ProfessorBR3, por sua vez, iniciou sua trajetória sem possuir conhecimento teórico, pedagógico ou linguístico, baseando-se apenas nas suas experiências de vida e na sua fluência na língua inglesa.

Já os professores que foram selecionados no Estado de Massachusetts, possuem uma diferença de tempo de experiência muito grande, com relação aos professores de Sergipe, não apenas com Educação Bilíngue, mas também como professores de uma forma geral. O ProfessorUSA1 é bacharel em Psicologia e atua a menos de um ano como professor bilíngue em um programa *Dual Language*, tendo anteriormente trabalhado apenas como professor assistente. Já o ProfessorUSA2 é brasileiro, licenciado em Letras e atua há quatro (4) anos com Educação Bilíngue em Massachusetts, tendo, neste período, trabalhado em programas de Herança, Transição e *Dual Language*.

Então, eu nasci aqui no Estados Unidos, mas meus pais são brasileiros, né? Então eu sempre falei as duas línguas fluentemente e aí eu comecei a trabalhar enquanto tava estudando, eu comecei a trabalhar em uma escola onde tinha somente americanos mesmo, trabalhando como assistente de professora. Aí, nesse verão agora, em agosto, eles estavam precisando de uma professora na... em uma escola aqui em uma cidade de X que tem muitos brasileiros e eles precisavam de uma professora que falasse português, aí foi quando eu comecei a dar aula, a ser professora em uma classe, em programa bilíngue. Aí, durante o dia todo, a gente dá aula- Eu dou aula na parte de inglês e tem uma outra professora que dá a parte de português, aí a gente troca de alunos durante o dia, mas, assim, eu dou aula em inglês, mas fala muito português durante o dia porque a maioria dos alunos são brasileiros, né? (ProfessorUSA1)

Sim, eu estou no Estados Unidos há 21 anos, eu cheguei aqui em 2000 e, quando eu cheguei, eu não tinha-- eu tinha acabado de me formar no Brasil, tinha acabado de fazer Letras e eu vim justamente para dar um *up* no meu inglês e, quando aqui cheguei, eu acabei trabalhando numa área que não tinha nada a ver comigo, eu trabalhei numa lavanderia [...] E depois que eu achei que estava na hora de mudar de trabalho e mudar de profissão também, que até porque eu investi, 21 anos atrás não era fácil fazer uma faculdade no Brasil, era somente para elite, né, e eu tive que me sacrificar muito por ter feito e eu falei 'Não, acho que tá na hora de eu tirar meu diploma da gaveta e começar a procurar uma coisa na minha área'. [...] Então, eu comecei aqui como intervencionista, depois, como eles me convidaram para assumir a primeira série e eu tô na-- Comecei na primeira série, que é o TBE, que é *transition bilingual* e, no segundo ano, o distrito mudou o programa-- que, na verdade, eu sempre achei também que esse programa não era um programa muito... Não beneficiava muito os alunos porque os alunos não... A partir do momento que eles conseguiam uma certa... uma porcentagem no inglês, eles eram tirados do português e inserido no SEI, no inglês, então, assim, acabava que a gente, como professora de português, a gente não via muito resultado lá na frente, né, que era mais um... uma adaptação assim, do português para o inglês. (ProfessorUSA2)

Por meio destes relatos, percebe-se que tanto o ProfessorUSA1 como o ProfessorUSA2 passaram por estágios temporários semelhantes (professor assistente e intervencionista) antes de atuarem como professores permanentes. Isso ocorre por causa do processo de licenciamento desses docentes que, para alcançar a licença profissional, precisam comprovar, dentre outras coisas, seu tempo de experiência em sala de aula. No caso da Educação Bilíngue, por exemplo, eles precisam ter setenta e cinco (75) horas de experiência em programas como *Dual-language* ou de Transição. Durante a entrevista, o ProfessorUSA1 esclareceu mais sobre esse tópico:

Aqui, pra você ser professora, você precisa de uma licença de professora, então, quando eu fiz o meu bacharelado... eu fiz meu bacharelado em-- É porque aqui, nos Estados Unidos, você tem que fazer alguma área, tipo, eu fiz Psicologia e eu tirei a licença pra ser professora, entendeu? Então precisa de ter essa licença pra dar aula aqui. [...] pra ser professora de português, sim, você precisa de uma licença especial, mas, como eu dou a parte em inglês, somente a licença de professora mesmo que eu já tenho já é suficiente. (ProfessorUSA1)

Quando perguntados sobre suas formações complementares, os professores que lecionam em Sergipe responderam que não possuem formação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Já os professores de Massachusetts, ambos estão fazendo Mestrado, ProfessorUSA1 em Educação Especial e ProfessorUSA2 em English as a Second Language (ESL). Essa diferença entre o tipo formação docente presente nos dois Estados ocorre pois, em Massachusetts, para conseguir a licença profissional para atuar como professor, bilíngue ou não, é exigido que o docente possua o curso de Mestrado ou alguma especialização equivalente.

Em contrapartida, todos eles dizem ter feito cursos específicos na área de Educação Bilíngue, promovidos pelas escolas onde trabalham ou pelos departamentos bilíngues das suas cidades. No entanto, alguns participantes não especificaram quais cursos são esses, a finalidade deles, se ou como os colocaram em prática na sala de aula. Para Pimenta (2009, p. 29), pensar a formação como algo contínuo “[...] é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares.”. Porém, a autora destaca que, nos últimos anos, a formação contínua tem se resumido a cursos suplementares e atualizações dos conteúdos de ensino, o que, para Pimenta (2009), não é suficiente para alterar a prática docente, pois os saberes experienciais não são percebidos dentro do contexto em que eles ocorrem, o que faz com que o professor não seja capaz de traduzir e aplicar em sala de aula esse novo conhecimento.

Um exemplo disto está na fala do ProfessorBR3, em que diz que, embora tenha feito vários cursos, nada o preparou para a prática em sala de aula.

Durante os 13 anos, recebi vários cursos, os mesmos livros às vezes, tipo a metodologia, o livro que vende para escola, para o instituto, e por fora, por alguns... como fala...? Conferências, congressos. Mas é, então, só que acho que não tenho nenhum certificado ou assim. Deve ter alguma coisa provando que estava lá, mas já fiz vários, vários. Eu também entrei sem nada entender de educação, então tive um treinamento inicial na primeira escola onde trabalhei em Santiago, que acho que foi um mês de treinamento inicial, mas claro que não foi nada em comparação com fazer a aula mesmo. (ProfessorBR3)

Destaca-se aqui, também, as críticas feitas pelo ProfessorUSA1 e o ProfessorUSA2 à formação continuada do professor bilíngue. No primeiro caso, o professor comenta a ausência de uma formação específica para o Ensino Bilíngue em Inglês-Português. Ele relata que, por não possuir uma base teórica voltada para esse tipo de ensino, muitas vezes ele depende do seu saber experiencial.

É aquela coisa... Eu fui preparada pra ser professora em geral, eu não fui, assim, eu não estudei pra ser professora bilíngue. Isso é uma coisa que eu estou aprendendo assim, cada dia eu aprendo uma coisa nova, aprendendo sobre os alunos, sobre língua. Não foi-- O meu foco de faculdade foi só pra ser professora geral, então, assim, eu tenho as técnicas de ser uma professora, mas, no mundo bilíngue, no *Dual Language Program*, é completamente diferente do que tudo que eu fui treinada, sabe? Então, assim, e junta ainda pandemia, porque a gente teve mais da metade do nosso ano totalmente remoto, então eu tive que aprender na marra, assim, muitas coisas que eu não sabia, especialmente sobre o *Dual Language* e, como é um programa novo, para nós, na terceira série, é o primeiro ano em que está sendo feito, não tem outra

pessoa para comparar, eu tenho muita coisa que a gente tá aprendendo assim, cada dia a gente vai aprendendo uma coisa nova e vai passando, entendeu? (ProfessorUSA1)

Essa problemática é muito mais complexa do que aparenta ser, pois vai além da Educação, envolvendo questões políticas, sociais e culturais. O Estado, ao exigir a licença específica para atuar na Educação Bilíngue apenas ao professor da segunda língua, mostra que isso já é um reflexo da resistência do professor de inglês em aceitar uma Educação Bilíngue que não seja voltada para o Monolinguismo. E, embora se assemelhem bastante, ESL (*English as a Second Language*) e Educação Bilíngue possuem saberes teóricos e práticos específicos de cada vertente de ensino e precisam ser entendidos por todos aqueles que atuam nessa área, não apenas o professor da segunda língua.

Esse pensamento se repete no segundo caso, no relato do ProfessorUSA2, em que descreve a resistência dos professores de inglês em aceitar uma Educação Bilíngue igualitária, que não seja voltada apenas para a inserção dos alunos na sociedade ou no seu desempenho acadêmico, mas também na manutenção da língua e da cultura desses discentes.

Nós temos sempre-- o distrito, o nosso departamento bilíngue, os nossos os nossos *principals* aqui, então, assim, agora nós tivemos, não sei se você já ouviu falar nele, o José Medina, que é incrível, assim, com relação ao Bilinguismo e linguagem, né? Então a gente tem muito treinamento. Agora mesmo, eu estou fazendo classes no projeto Zero, que é da Harvard. Então, assim, treinamento na parte... é até muito engraçado, treinamento na parte do bilíngue tem demais. Alguns professores era que não-- principalmente no lado inglês, que a gente encontra ainda uma certa resistência, né, de alguns professores que não acreditam e... opressores mesmo, né, com a língua. Professores opressores, que acham que, pelo fato da criança tá aqui nos Estados Unidos ou que as pessoas que estão aqui no Estados Unidos só tem que falar o inglês. Assim, eu

tô elogiando o programa, isso no meu ponto de vista, mas eu sei que eu tenho várias colegas que não... pensam a mesma coisa que eu penso, entendeu? (ProfessorUSA2)

Esse comportamento, no entanto, é justificado pelo histórico recente de Massachusetts onde, até a promulgação do *The LOOK Act*, a Educação Bilíngue funcionava com base em uma perspectiva *English-only* por causa de uma pressão da própria sociedade, que tinha dificuldade em aceitar as diferenças linguísticas e culturais da sua população.

Considerações Finais

Este artigo traçou como objetivo principal comparar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Bilíngue em língua inglesa nos Estados de Sergipe e Massachusetts. Através das análises dos documentos que norteiam a Educação Bilíngue em Língua Inglesa nas duas localidades aqui estudadas, aliada à fala dos professores, foi possível compreender como ocorre o processo de formação inicial e continuada desses docentes, assim como os conflitos oriundas da relação entre teoria e prática.

Em Sergipe, até o momento, não há uma regulamentação específica para a Educação Bilíngue. Por este motivo, não há Universidades ou Faculdades que ofereçam cursos de pós-graduação na área de Educação Bilíngue no Estado. Os treinamentos, por sua vez, são ofertados pelas empresas terceirizadas que implementam os programas bilíngues nas escolas, e vão desde cursos *online* até intercâmbios no exterior. Tal ausência de um conhecimento teórico específico fica evidente principalmente na fala do ProfessorBR3, que relata se apoiar em seus saberes experienciais para conduzir uma aula, pois, segundo o discente, os saberes teóricos não refletem suas necessidades em sala de aula.

Já em Massachusetts, há uma discrepância do conhecimento teórico exigido entre os professores de inglês e os professores da segunda lín-

gua. Enquanto o primeiro, para atuar como professor bilíngue, precisa ter apenas o conhecimento teórico e prático da Pedagogia, do segundo é exigido não apenas os conhecimentos pedagógicos, mas também os específicos da Educação Bilíngue. Essa problemática, além de mostrar a fragilidade na atuação do professor de inglês como professore bilíngue, também revela que ainda há muitas barreiras sociais, culturais e ideológicas na constituição da Educação Bilíngue em Massachusetts.

Desta forma, percebe-se que a maior dificuldade dos professores que atuam nas duas localidades tem início no campo teórico. E, fazendo um contraponto com as problemáticas discutidas nos documentos norteadores e os relatos docentes, pode-se dizer que essa questão tem origem na formação específica desses docentes que, por sua vez, é influenciada pelo excesso de documentos e leis, ou a ausência deles.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-60.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 30 out. 2019.

ESTADOS UNIDOS. **Public Law 114.95, December 10, 2015**. Every Student Succeeds Act. Estados Unidos, 2015. Disponível em: <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MASSACHUSETTS. The 190th General Court of the Commonwealth of Massachusetts. **Chapter 71A**. Section 4: English language education. Disponível em: <https://malegislature.gov/Laws/GeneralLaws/PartI/TitleXII/Chapter71A/Section4>. Acesso em: 25 set. 2018.

MASSACHUSETTS. **Massachusetts Consolidated State Plan Under the Every Student Succeeds Act (ESSA)**, April 2017. U.S. Department of Education. Disponível em: <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/stateplan17/maconsolidatedstateplan.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-33.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



MAPEAMENTO PEDAGÓGICO DAS HABILIDADES DO ALUNO: UMA VISÃO GLOBAL DAS HABILIDADES SOCIOAFETIVAS-COGNITIVAS

Diana Amado de Menezes

INTRODUÇÃO

Alô, alô marciano. Aqui quem fala é da Terra. Pra variar estamos em guerra, você não imagina a loucura [...] a crise tá virando zona, cada um por si, todo mundo na lona” (LEE, Rita; CARVALHO, Roberto, 1980).

Quando se instaurou oficialmente a pandemia no Brasil, em março de 2020, lembrei-me logo da saudosa Elis Regina com a sua composição – traduzida pelo pop rock do casal Rita Lee e Roberto Carvalho nas décadas de 1980 – quando diziam: “Alô, alô marciano. Aqui quem fala é da Terra. Pra variar, estamos em guerra”. Essa música se insere nos nossos sentidos todas as vezes em que nos encontramos em um estado de letargia, ou seja, quando não sabemos o que fazer diante de uma inconsistência na vida pessoal ou uma contingência na coletividade.

Foi isso o que aconteceu com o advento desta crise planetária, nas áreas da saúde e vigilância sanitária, vivenciada outras vezes pela humanidade, como há cem anos, na modalidade que ficou conhecida de ‘gripe espanhola’ e, agora neste século, com um novo vírus, que instaurou a pandemia do Coronavirus.

Como continuar a pesquisa – envolvendo habilidades sociais, afetivas, cognitivas de seres humanos – diante de tão complexo cenário? O ensino, que passou a ser emergencial, e a crise profunda demonstraram que o indivíduo vivenciou rupturas dilacerantes nas suas dimensões interativas, sociais, afetivas e relacionais. Porém, de maneira geral, no dia a dia usual, sua formação já não era realizada em unidade afeto-cognição, muito menos enraizada com o contexto social. Assim, a pessoa é educada para cumprir normatizações, padrões da sociedade, sem criar vínculos com o seu interior.

Como se ocorresse uma fragmentação do seu intelecto em partes, a mente parece estar completa pela cognição – cujo aprendizado é focado, principalmente, dentro do ambiente escolar tradicional – e não se realiza uma educação afetiva, concomitantemente, nesse mesmo cérebro. Quicá, a junção cognição-afeto com o ambiente social, o que demonstra total indissociabilidade dessas habilidades. Após a deflagração da pandemia, como ficou o resultado dessa situação? As pessoas estavam perdendo a sanidade dentro de casa. O aumento, no número de atendimentos requisitados para os profissionais na área de saúde mental, foi alarmante.

O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante, afirmou Tedros A. Ghebreyesus, diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS). O isolamento social, o medo de contágio e a perda de membros da família são agravados pelo sofrimento causado pela perda de renda e, muitas vezes, de emprego. (OPAS/OMS Brasil, 2020, s/p)

Os relatórios da OMS indicavam um aumento nos sintomas de depressão e ansiedade, em vários países. A Etiópia, em abril de 2020, aumentou três vezes mais na prevalência de sintomas de depressão, em comparação com as estimativas da Etiópia antes da pandemia.

Grupos populacionais específicos correm um risco particular de sofrimento psicológico relacionado à COVID-19. Os profissionais de saúde da linha de frente, confrontados com cargas de traba-

lho pesadas, decisões de vida ou morte e risco de infecção, são particularmente afetados. Durante a pandemia, na China, os profissionais de saúde relataram altas taxas de depressão (50%), ansiedade (45%) e insônia (34%) e, no Canadá, 47% dos profissionais de saúde relataram a necessidade de suporte psicológico. (OPAS/OMS Brasil, 2020, s/p)

Crianças e adolescentes estavam em risco. Pais, de origem italiana e espanhola, relataram que seus filhos tiveram dificuldades em se concentrar, além de irritabilidade, inquietação e nervosismo. As medidas para ficarem em casa tiveram um risco aumentado de as crianças serem espanhadas ou sofrerem violência e abuso. Crianças com deficiência, em ambientes lotados (como nas favelas brasileiras) e as que viviam e trabalhavam nas ruas eram as mais vulneráveis.

Outros grupos, que corriam riscos, eram as mulheres - que estavam cumprindo 'triplas' jornadas de trabalho em casa: educação escolar dos filhos, trabalhando em tarefas domésticas e atividades comerciais - e idosos ou pessoas que possuíam condições de saúde mental pré-existentes. O aumento no consumo de álcool agravava ainda mais esses riscos, como demonstravam as estatísticas do Canadá, por exemplo, relatando que 20% das pessoas de 15 a 49 anos aumentaram seu consumo de álcool, durante a pandemia (OPAS/OMS Brasil, 2020, s/p).

Essas rupturas vivenciadas nas dimensões afetivas, sociais, cognitivas, relacionais faziam ocorrer uma fragmentação do indivíduo. Contudo, quando a educação consegue compreender o cerne da essência humana, seus valores e habilidades socioafetivas – sentindo o que há de melhor dentro de cada um e se vendo desprovidos de maquiagens – é maravilhoso. Passa-se a vivenciar uma aventura fenomenal e foi assim a minha experiência, enquanto educadora: há alguns anos, sendo um dos instantes marcantes quando fui representar o Brasil, em 2016, no Congresso Internacional “Educación, inclusión y solidaridad: Ámbitos, prácticas y perspectivas”, na Universidad Complutense de Madrid, com

o artigo “Educação Interdisciplinar e inclusão do trabalhador para o desenvolvimento social local: estudos de caso no Brasil”.

A participação, no evento, simbolizou o momento em que rompi, definitivamente, com um formato tecnicista de labor-ofício-labuta, a fim de mostrar ao mundo outros horizontes, novas modalidades de enxergar o atual aluno-trabalhador, a partir de uma educação transformadora e emancipatória (FREIRE, 2003), em que a descontinuidade nas suas dimensões socioafetivas e cognitivas passasse a ser revista, pois o educando almeja ser compreendido no âmago da sua natureza e carece, cada vez mais, de **sentir o que apreende**.

Continuei a pesquisa metodológica no doutorado, usando abordagem qualitativa e foi assim que consegui diagnosticar as reais habilidades demandadas pelos alunos, tão essenciais ao mundo profissional. Por conseguinte, a fundamentação teórica trouxe uma tríade de pensadores vinculados ao Realismo – desde a Psicologia Desenvolvimentista de Wallon, o Cognitivismo de Gardner, até a Pedagogia Crítica de Freire, sendo que a pesquisa permeou alguns temas como as Competências Socioemocionais junto à visão dos órgãos internacionais (CASEL, 2017; OCDE, 2015; GLOBAL, 2019), e as Habilidades – Afetivas (WALLON, 1968), Cognitivas (GARDNER, 1995), Sociais (FREIRE, 2003).

Além do que, após lecionar para estudantes em duas regiões e três estados diferentes do país, observei as mesmas habilidades demandadas pelos alunos, independentemente do aspecto local. Os mesmos requisitos foram confirmados na dissertação de Berlingeri (2018), por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e junto ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), isto é, o perfil das dez habilidades mais citadas, dentre as ocupações brasileiras: “Trabalhar em equipe (343), Iniciativa (256), criatividade (246), organização (187), liderança (185), comunicação (184), atualização profissional (173), adaptação (166), responsabilidade (141), autocontrole (117)” (BERLINGERI, 2018, p. 25).

A partir desses dados, agrupei três grandes categorias e seus perfis (características) para serem melhor investigadas entre os discentes:

Comunicação (sociabilidade e criatividade), **Colaboração** (trabalho em equipe e empatia) e **Consciência** (compromisso da responsabilidade). Conforme ratificou Freire (2003):

A **colaboração**, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos [...] somente pode realizar-se na **comunicação**. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração [...] O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma **consciência** clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (FREIRE, 1987, p. 104, grifo nosso)

A educação libertária já estava à frente, no quesito dessas categorias emancipatórias. Hoje, as habilidades, citadas previamente por Freire, são primordiais para a vida dos jovens e sobretudo ante as imposições atuais ao mundo do trabalho. Por tudo isso, a relevância deste texto se insere não apenas para o nível da formação tecnológica profissional, como também para o *welfare state* (estado de bem-estar social), necessitando de uma profunda renovação nas habilidades, dentre elas, a **consciência**.

Atualmente, aqueles que se encontram realizando a difícil tarefa de educar neste novo contexto precisam de ‘um novo impulso’. Mas como torná-lo eficaz? O educador tem hoje uma grande **responsabilidade** que não pode ser reduzida apenas à função de transmitir conceitos, mas **o objetivo real da pedagogia é complexo**, porque tem que responder ao desafio de promover o **diálogo** entre várias formas de **comunicação** que resulta importantíssimo para a aquisição de **novas habilidades**. (AQUINO, 2020, p. 101, grifo nosso)

Essa aquisição de novas habilidades é uma das complexidades da educação atual, visto que, em unidade afeto-cognição (mente), enraíza-se no social e deve fazer ‘nova todas as coisas’ em um espaço de cooperação, diálogo, respeito, responsabilidade. Porém, deve ser um processo

constante na educação familiar e escolar, desde a tenra idade infantil, a fim de não se gerar jovens com formação fragmentada – principalmente, nas esferas das aptidões socioafetivas-cognitivas.

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (WALLON, 1968, p. 232-233).

A fragmentação na formação humana, tratada com cautela desde a visão walloniana, ratificou a que esse texto se propõe: propor um mapeamento pedagógico para visão global das habilidades socioafetivas-cognitivas (Hsac) do educando, pertencente ao último ano do ensino médio integrado ao técnico, na rede pública do agreste nordestino, aspirando tanto à vida quanto às exigências do mercado profissional. Para tanto, foi essencial adentrar no conhecimento acerca das múltiplas inteligências.

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, teremos uma chance de lidar com os problemas que enfrentamos neste mundo (GARDNER, 1995, p. 87).

Quando Gardner escreveu o trecho acima, nem imaginava que viveríamos um foco pandêmico, exatamente no século XXI, e o quanto precisaríamos de diferentes combinações de inteligências para enfrentar essa atroz mazela. Um processo de descobertas e testes para a ‘va-

cina' que, geralmente, levariam dez anos para ficar pronta, exigiu dos cientistas um árduo trabalho de pesquisa de um ano (2020-2021) até se chegar à fase de vacinação em massa. Tudo isso é um grande progresso e vitória das Ciências! Isto é, "máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências", conforme havia escrito Gardner (1995).

Por isso, a proposta do mapeamento das categorias de habilidades, enquanto dispositivo pedagógico, pode auxiliar o docente na compreensão da totalidade do aluno para além dos ditames do mercado profissional, sendo de fundamental relevância para a educação nos dias de hoje. A fim de alcançar o objetivo proposto, o artigo foi dividido em quatro partes – 'Introdução', na qual descrevo o momento emergencial do ensino devido à crise pandêmica, vivenciada no início do século XXI, e apresento as bases para a pesquisa. A segunda parte relatará sobre o histórico das 'Habilidades socioafetivas-cognitivas (Hsac)' e o aprendizado na escola. Por sua vez, a terceira parte mostrará o 'Mapeamento das Hsac do aluno'. Nesse momento do mapeamento, a metodologia da pesquisa será explicitada, tendo os discentes como protagonistas da pesquisa.

Os instrumentos usados foram: questionários estruturados – aplicados on-line no período crucial da pandemia e entrevista individual semiestruturada – realizada por videochamada. Utilizo o método da triangulação para avançar na discussão e análise dos dados coletados, principalmente, escutando as gravações de áudios com as falas dos entrevistados. A partir da exposição do método, os mapeamentos foram propostos e cheguei à última parte, 'Desabrochando as habilidades', ensino em que mostro que afeto-cognição se enraíza no social e podem ser integralizados ao universo do aluno, fortalecendo o seu papel socioeducativo para além dos ditames e demandas do mercado profissional.

HABILIDADE SOCIOAFETIVA-COGNITIVA (HSAC)

O concreto da mente humana (cognitivo) e o abstrato da afetividade são habilidades díspares e, nas suas ambiguidades, torna-se complexo o entendimento. Sem esquecer de que ambas são permeadas pelo contexto social. Por agir, diretamente, no estado mental, a afetividade se reflete no trabalho, na escola e na família, ou seja, em todo o entorno social. Destarte, aqui está a completude do tema.

Na educação, as afetividades foram estudadas por autores clássicos, como: Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, os quais lhe concederam alguma relevância no processo pedagógico. Contudo, para tratar da habilidade afetiva, aderi aos pensamentos do médico e psicólogo Francês Henri Paul H. Wallon (1879-1962).

Na perspectiva walloniana, considera-se que a inteligência não é o elemento mais importante do avanço humano, mas este desenvolvimento depende de três vertentes: motora, afetiva e cognitiva; sendo que a afetividade possui relevância no processo de ensino-aprendizagem e para a saúde mental dos seres humanos, por abordar todas as áreas da vida, influenciando no desenvolvimento comportamental e, demasiadamente, no cognitivo do indivíduo.

Portanto, para Wallon, a capacidade intelectual de um sujeito - garantida por meio do caráter biológico - não condiciona a sua evolução, mas depende do meio ambiente social que irá condicionar o crescimento, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas. A afetividade surge nessa relação, entre o biológico e social, e tem uma grande importância na educação. As dimensões bio-afetiva-social são indissociáveis porque se complementam mutuamente. Segundo Wallon (1968), na sua construção teórica, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, sendo um agente modificador do comportamento.

Esse clássico já dizia ser a afetividade uma das etapas que a criança percorre, por isso, a sua importância. O indivíduo nasce com um

mecanismo orgânico que lhe dá determinados recursos, mas é o meio social que vai permitir que essas potencialidades se elevem. No desenvolvimento humano, ocorrem vários estágios que se vão alternando entre afetividade e inteligência (cognição).

Afetividade, para Wallon, pode ser visto como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

Quando fala em demonstrações de afetividade, lembramos imediatamente do ser humano. A ausência ou pouco afeto, durante a vida de um indivíduo, pode trazer inúmeros transtornos, como fazer com que o adulto seja mais propenso a desenvolver medo, depressão e ansiedade, tão comuns nas escolas, entre os jovens, e na sociedade atual (principalmente em momentos como este de pandemia), conforme indica a Organização Pan-Americana de Saúde:

Uma em cada seis pessoas tem entre 10 e 19 anos; as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos; Metade de todas as condições de saúde mental começa aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada; Em todo o mundo, a depressão é uma das principais causas de doença e incapacidade entre adolescentes; o suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos; as consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes se estendem à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando futuras oportunidades; a promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são fundamentais para ajudar adolescentes a prosperar (OPAS, 2018, s/p).

Na atualidade, já sabemos que o ato de aprender não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e memorização,

mas exige também motivação e capacidade de controlar emoções, frustrações etc. Os alunos que possuem Hsac (em contínuo desenvolvimento) poderão apresentar maior facilidade em aprender conteúdos escolares, inclusive melhorando a sua cognição, conforme ratificou Gardner:

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (GARDNER, 1995, p. 21).

É isso que faz do ser humano singular, visto que não se podem padronizar todos os indivíduos. Não se ensina ‘o peixe a voar e o pássaro a nadar’. Cada um tem a sua habilidade peculiar, pois – segundo Gardner (1995) – o indivíduo adulto usará a fusão de várias inteligências combinadas: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista. Logo, todas as habilidades são importantes por capacitarem as pessoas a buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem nos seus alcances, mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas dos seus próprios desenvolvimentos.

Mediante tal cenário, as habilidades socioafetivas e cognitivas (Hsac) se relacionam estreitamente e, sob este aspecto, já divergimos da corrente pautada em uma educação centrada, somente, nas competências socioemocionais. Na atualidade, este tipo de corrente ‘da educação não-cognitiva’ é muito questionado, sendo preciso colocar sob tensão, uma vez que se diferencia na visão de autores críticos, já citados ante-

riormente - como Wallon por exemplo. Não se pode reproduzir o discurso sem averiguar, sem ouvir e sentir os sujeitos, neste caso, o próprio educando.

Essa corrente está comprometida com avaliações que colocam o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, suas atitudes e valores, como mensuráveis, extrapolando a dimensão cognitiva; quando, na realidade, as teorias educacionais já confirmaram que as habilidades socioafetivas e cognitivas (Hsac) se concatenam profundamente e devem andar juntas (MENEZES, 2019, s/p). A educação deve tratar o indivíduo na sua integralidade e com habilidades indissociáveis. O tópico a seguir versará sobre o histórico e o aprendizado delas.

HABILIDADE SOCIOAFETIVA PODE SER APREENDIDA NA ESCOLA.

Aprofundando a história das Competências Socioemocionais ou habilidades não cognitivas, que contempla um período tempo-espacial no mundo de, aproximadamente, 30 anos com as primeiras publicações acadêmicas, acessei inicialmente o psicólogo cognitivo e educacional, em Harvard, Howard Gardner (1995), com o estudo das inteligências múltiplas, passando pelo conceito de inteligência emocional, com Salovey e Mayer (1990), Oliver (1990), Goleman (1996), até chegar, na atualidade, a uma nova denominação para “competência e habilidade socioemocional”, finalmente, trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e elucidada pelos autores Abed (2014), Marin (2017), Del Prette e Del Prette (1999, 2003, 2007).

Com a evolução do conceito de inteligências – múltiplas e emocional – no mundo, adentro no caminho dessas habilidades socioemocionais. Este tema, há cerca de 25 anos na América do Norte, teve um marco voltado à ‘aprendizagem’ – quando, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1994, um grupo de pesquisadores criou a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL)

– uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para as crianças da pré-escola até o ensino médio, com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação.

Na década de 90, as escolas e todo o sistema educacional estavam promovendo a prevenção relativa ao uso de drogas e violência, educação moral e cívica, bem como educação sexual. Importante destacar que alguns estados americanos, assim como o governo federal, reconheceram o valor desses programas e o impacto positivo nos alunos e nas instituições.

Portanto, a história da educação socioemocional, nos EUA, foi introduzida com o intuito de atender às demandas dos jovens e colaborar no programa de alinhamento sequencial das iniciativas escolares. Contudo, autores críticos questionam esta intenção, afirmando que a pedagogia (centrada nas competências) serve para manipulação do sujeito e para sustentação do regime econômico. Por tal amplitude, Del Prette e Del Prette (2003) pontuam:

Os conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais etc. vêm sendo utilizados com muita liberdade, referindo-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados de desempenho em diferentes situações e demandas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003 apud MARIN, 2017, p. 92).

Assim sendo, o conceito de habilidades socioemocionais surgiu por meio de uma construção desde o século XX. Inicialmente, as habilidades sociais “eram compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuíram para o desempenho socioemocional”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007 apud MARIN, 2017, p. 94). Esta nomenclatura denominada de competência socioemocional foi sendo tecida por vários respon-

sáveis até se chegar ao ápice dessas habilidades e competências, quando autores (CASEL, 2017; ABED, 2014; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2003, 2007) sustentam o que se define como desenvolvimento socioemocional, associado a aspectos de caráter e de personalidade, segundo a descrição da psicologia.

Não é mais possível conceber que apenas a cognição compareça à sala de aula, pois os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós, não há como fugir disso. (ABED, 2014, p. 8).

Ao estudar o universo escolar, percebo que a sala de aula é repleta de emoções, por isso a essencialidade em educarmos socioemocionalmente. Em pleno século XXI, é significativo que o processo de ensino-aprendizagem leve em consideração a tríplice visão: social-afetiva-cognitiva, principalmente entre os jovens. Todos os aspectos devem estar em conjunto, pois se complementam, mas, infelizmente, ainda são tratados de maneira separada.

Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017), uma vez que esta inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas que emergem nas relações, observando as exigências impostas pela cultura (Del Prette & Del Prette, 1999). Dessa forma, o conceito de competência abrangeria o de habilidades, acrescentando a noção de adequação do comportamento às demandas do contexto em que ele ocorre. (MARIN, 2017, p. 95).

Portanto, o conceito de competência abrange habilidades somadas ao comportamento em adequação ao meio ambiente: social e cultural.

Esta coesão conceitual já se tornou unânime entre os teóricos contemporâneos. Ressalto que os organismos internacionais indicam para a importância dessas competências socioemocionais. Alguns deles, como Casel (2017), [Unesco (2015), OCDE (2015), Gelp (2015) e ONU (2015)] , ratificam somente os aspectos positivos de um indivíduo socialmente competente.

Uma pessoa socialmente competente é capaz de avaliar e identificar a habilidade mais apropriada no desempenho de uma situação cotidiana, ou seja, é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais. Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017, p. 100).

A partir do ano de 2020, todas as escolas brasileiras teriam de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos, portanto, era uma exigência de adaptação aos programas escolares e formação dos professores para que pudessem ministrar estas novas competências. Por sua vez, com o advento da pandemia mundial, relacionada ao Coronavírus, este prazo teve que ser prorrogado.

Questiono a BNCC (2018) no que se refere a esta imposição quanto a uma educação centrada somente em habilidades não cognitivas, pois, dentre dez competências gerais, quatro são focadas nas habilidades socioemocionais: trabalho e projeto de vida – autoconhecimento e autocuidado – empatia e cooperação – responsabilidade e cidadania.

O infográfico (figura 01) apresenta as quatro competências mais relacionadas às habilidades socioemocionais, na atual BNCC. Neste documento, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Figura 01. Competências gerais relacionadas às habilidades socioemocionais - parte do infográfico com leitura crítica da BNCC



Fonte: Porvir (2017)

Com isso, observo que o entendimento educacional, esperado em uma BNCC (2018), é o atendimento do ser humano de forma complexa em seus múltiplos aspectos: intelectual, biológico, emocional e social, sendo que o aluno do século XXI requer da escola e dos seus profissionais uma reformulação também curricular. Para que o aluno alcance ‘competência’, a BNCC afirma necessitar de conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Na pesquisa que gerou esse texto, aprofundo o aspecto das **habilidades** – cuja definição, trazida pela Unesco (2015), ressalta: “habilidade é ser capaz de fazer”, sendo mais fácil aprender aquilo que possui significado para o aluno.

Então, as habilidades podem ser: cognitiva, socioemocional e prática. Neste estudo, sinalizo que essas habilidades **Hsac** devem ser vistas em conjunto, pois devem se conectar com a evolução das relações sociais, afetivas, emocionais e interpessoais, aliadas à forma

como o sujeito sente, infere e nomeia a junção entre situações e comportamentos.

No binômio: educação-trabalho, principalmente, para o mundo dos negócios, a proliferação das competências socioemocionais interessa, e muito, visto que é por meio do ‘ensino-formação’ que se instrui a operar máquinas e continua o processo implacável de especulação do sujeito e do capital. O sistema vigente (capitalista) perpetua desigualdades, por isso, não é de estranhar a tentativa em instaurar uma educação centrada em ‘pacotes’ de competências essenciais, principalmente, para um mercado produtivo, tendo como referência a atual BNCC.

De certa maneira, as aprendizagens que emergem dessas propostas integrativas de educação centrada em competências não devem ser associadas ao formato de desenvolvimento de um indivíduo qualificado e/ou ‘criado’ para compor uma máquina perversa e que esteja a serviço da exploração de outrem. Ao trabalhador são impostas, cada vez mais, ultra habilidades, para que o regime econômico continue o seu ato bárbaro.

É necessário afirmar que não me proponho medir, comparar, mensurar ou quantificar qualquer habilidade socioemocional do aluno, já que este tipo de proficiência com base em classificações, premiações e julgamentos pode ser cruel. O que sabemos é que, na unidade escolar, as habilidades são vivenciadas, assim como as atitudes e valores, pela ação dos profissionais que desenvolvem os currículos. Logo, as habilidades socioafetivas podem ser apreendidas na escola, assim como a cognição, e são demandadas pelos estudantes na atualidade. Apesar das exigências, como podemos verificar habilidades socioafetivas? O próximo tópico continuará a expor o tema.

O MAPEAMENTO DAS HSAC DO ALUNO

Tanto na seara educacional, quanto na vida pessoal, um jovem se baseia no relacionamento humano, já que vive de contatos, de emoções, de pensar e de sentir sempre. O sentido da nossa prática formativa está,

constantemente, sendo tecida pelos olhares, por gestos e pela proximidade entre nós.

Conforme o planejamento desta pesquisa, seriam realizadas oficinas com intervenções (usando o método da pesquisa-ação). Porém, com o advento da pandemia, tive que encontrar formas diferentes de transformar a pesquisa presencial em virtual. Quanto mais o meio de comunicação nos capacita a conexões distantes, com mais segurança em relação à integridade física de todos, mais aumenta a necessidade de estarmos próximos para expressar a diversidade do que seja ‘estarmos juntos’, sabendo que a tecnologia é uma nova linguagem e dispositivo (ao nosso dispor), pois a natureza da educação continua sendo o ‘encontro’ entre os seres, embora seja preciso pontuar o quanto é indecifrável conter tudo isso em uma tela de *smartphone*, onde tudo perde a sua nitidez, densidade e leveza.

No caminho dessas Hsac não é possível ‘encapsular’ ninguém, moldar, encaixotar, padronizar, inculcar nenhum ser humano. O possível, sim, é o ato reflexivo, como já dizia Freire (2003). Logo, mesmo observando remotamente, nós não poderíamos estar à distância, visto que essa pesquisa foi sendo construída como um ‘quebra-cabeça’, onde cada peça foi sendo colocada por um aluno (dentre jovens cujos nomes são substituídos por pseudônimos), formando-se uma história tecida por pessoas como Temperança, Proative, Contingência e Rosamor; tendo-se a simpatia de Pedal e *Task List*, as cores de Artistas, Infinito, Arco-íris e Indianos; a calma de Irmãozão e Luz solar; a alegria de Sorrisinho e Amigueiro, os olhares de Joia rara e Fênix, as vozes silenciosas de Anjo, Olimpíadas, a eletricidade de Tiltado e Araçari (identidades alteradas para privacidade dos discentes).

A pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética (CEP) da Universidade Tiradentes. Para tanto, foi aplicado em uma população de 58 alunos (do ensino médio integrado ao técnico, nos cursos de Agrokombócio e Informática) o questionário – na primeira etapa e no mês de junho/2020. Responderam 50 alunos desse total, ou seja 86%. Conside-

ro um número satisfatório, uma vez que a pesquisa aconteceu no período crucial da pandemia e o questionário foi aplicado, unicamente, por meio virtual. Utilizei a plataforma *google* (formulários) que foi direcionada, para os alunos, por e-mail e pela rede social *WhatsApp*.

Posteriormente, dentre essa população, uma amostra de 20 alunos se predisôs a participar da entrevista – na segunda etapa, ocorrida entre julho-setembro/2020. Quando começamos a nos conectar por meio de videochamadas, um sentimento de vitória permeou as interações, mesmo sendo possível vê-los somente por meio de um monitor, com seus rostos em pequenos quadradinhos. A tecnologia nos aproximou, mas nada substitui os nossos encontros presenciais no Instituto Federal. Foi, realmente, um desafio.

Após aplicações dos instrumentos de pesquisa e a confirmação no déficit das habilidades socioafetivas do aluno, resumiram-se sete indicadores para cada categoria de habilidades (descritos a seguir). Os indicadores foram reforçados nas respostas dadas pelo aluno, durante a entrevista individual, e passaram a ser representados por ‘letras do alfabeto’ no mapeamento das Hsac.

Para a categoria de habilidade **Comunicação**:

- 1) Possui relações socioafetivas positivas.
- 2) Comunica-se por pensamento e sentimento (emoção).

Para a categoria de habilidade **Colaboração**:

- 3) Cooperar com outros (em equipe).
- 4) Costuma ser empático e oferecer auxílio.

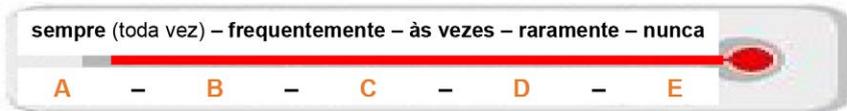
Para a categoria de habilidade **Consciência**:

- 5) Possui atitudes a partir de regras coletivas e princípios.
- 6) Sabe ouvir e pedir ajuda.
- 7) Possui projetos pessoais.

Os indicadores, para cada categoria de habilidades, deram subsídio ao mapeamento, pois serviram de escore na indicação das **Hsa**. À

medida que visualizamos essa escala, ela foi comparada a um termômetro, no corpo humano, sinalizando a temperatura interior (socioafetividade) do indivíduo.

Figura 02. Termômetro para elaboração do mapeamento pedagógico

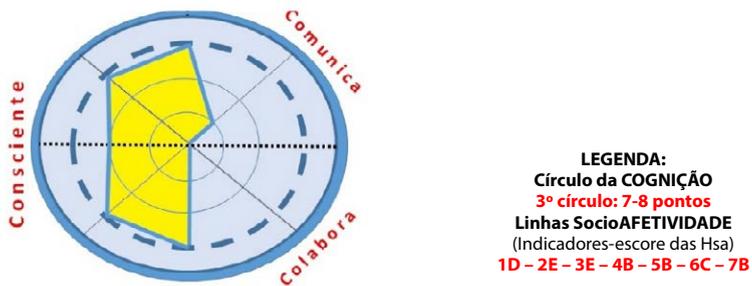


Fonte: Autora (2020)

Sempre (toda vez), frequentemente, às vezes, raramente, nunca – essas foram as intensidades das habilidades socioafetivas, que foram simplificadas por letras do alfabeto (A, B, C, D, E), respectivamente.

Iniciamos a construção do mapeamento das Hsac pelo aluno **Fênix**.

Figura 03: Mapeamento das Hsac do aluno Fênix.



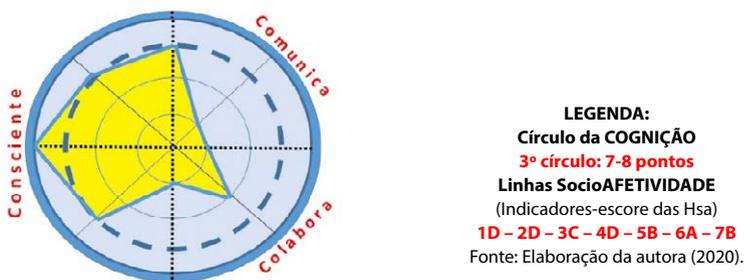
Fonte: Autora (2020)

PARECER 1: O seu cognitivo é ótimo 7,08 – reconheceu que era esforçado nos estudos, antes da pandemia. Na parte Afetiva, preencheu o questionário e acertou sete respostas dentro do esperado, mantendo-se no nível acima da média da turma. Complementou que, talvez, viesse a fazer Ciência da Computação no próprio IFS e, por causa das suas notas e perfil socioeconômico, disse que pertencia a um projeto de monitoria com bolsa e era o que estava lhe ajudando nesse momento da pan-

demia. Nesse caso, Fênix se encontrava em vulnerabilidade, contando com apoio institucional. Nos indicadores Comunicação e Colaboração, o discente tem o que desvendar ainda, principalmente, pelo fato de preferir se isolar em alguns momentos essenciais.

Em outro mapa mental, dessa vez, o aluno denominado de Olímpíadas.

Figura 04: Mapeamento das Hsac do aluno Olímpíadas.



Fonte: Autora (2020)

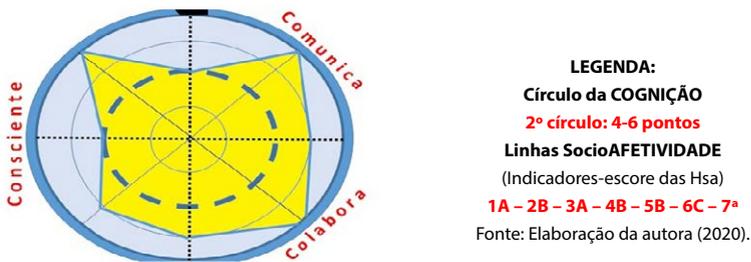
PARECER 2: Cognição – 7,0 pontos (considerado ótimo na média escolar) e está apto a cursar Ciência da Computação. Na parte social, reside com mãe e padrasto, tem 17 anos, não possui irmãos, renda familiar entre meio e um salário-mínimo, ingressou na modalidade ampla concorrência. Na parte Afetiva, após preencher o questionário socioafetivo, obteve duas questões marcadas como respostas dentro do esperado. Olímpíadas possui um mapeamento de Hsac a desenvolver em alguns indicadores, inclusive suas habilidades socioafetivas (parte em amarelo) estão, em muitos momentos, ainda dentro do círculo da sua cognição (azul tracejado). É notório o seu indicador Comunicação sinalizar como uma habilidade a ser mais bem trabalhada na sala de aula. Assim como, o mapeamento não tem o objetivo de mostrar apenas dificuldades, mas sim, auxiliar o docente a enxergar habilidades mais sutis e interiores ao aluno, como o seu grau de Consciência. No indicador **sabe se relacionar bem**, respondeu: “as vezes sou meio indiferen-

te”. No indicador **coopera com outros em equipe**, respondeu: “prefiro trabalhar sozinho” (depois complementou: “depende das pessoas”). No indicador é empático, respondeu: “não”.

Logo percebemos, quando as Hsac não são trabalhadas em conjunto desde a idade escolar, existe falta de sincronia entre elas.

O terceiro mapeamento é do aluno com pseudônimo de Joia rara.

Figura 05: Mapeamento das Hsac do aluno Joia rara.

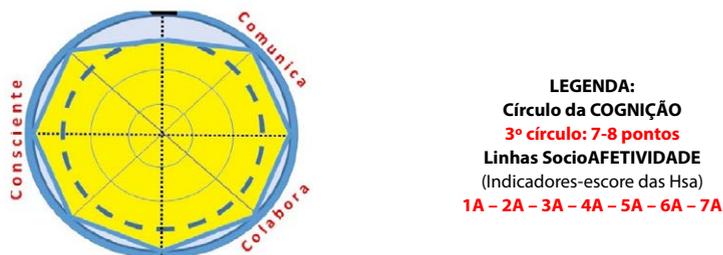


Fonte: Autora (2020)

PARECER 3: Cognição foi 6,33 pontos (considerado mediano na avaliação escolar) e desejava cursar Ciência da Computação. Na parte Afetiva, após preencher o questionário, foi o único aluno dentre o universo de 50 respondentes que obteve todas as dez questões marcadas como respostas dentro do esperado. O que demonstrou excelente grau de consciência por ter, apenas, 17 anos. Reside sozinho com a mãe, com renda familiar entre meio e um salário mínimo, ingressou na modalidade “B” (cotista). Joia rara possui um mapeamento de Hsac bem distribuído, inclusive suas habilidades socioafetivas (parte em amarelo) estão, em todos os momentos, ultrapassando o limite do seu círculo da cognição (azul tracejado), demonstrando superação dos seus parâmetros. À vista disso, para sua idade, possui Hsac em excelente andamento, o que indica o alcance três vezes no vértice máximo. Em nenhum momento, o seu mapa demonstrou falta de sincronia entre as habilidades cognitivas e afetivas.

Último mapeamento trazido, nesse artigo, cujo pseudônimo é Anjo.

Figura 06: Mapeamento das Hsac do aluno Anjo.



Fonte: Autora (2020)

PARECER 4: O discente de 17 anos deseja seguir o caminho das Letras (Português) com Relação Internacional, reside com a avó e desfruta uma renda entre meio e um salário-mínimo. Sua cognição está no nível de 8,0 pontos e demonstrou maturidade emocional – fato confirmado com as nove respostas marcadas dentro do esperado, no questionário afetivo aplicado em junho/2020. O grau de consciência desse aluno é impressionante, por isso, as suas Hsac já ultrapassam a cognição e estão no vértice máximo, ou seja, todos os indicadores sinalizaram intensidade A.

O processo da afetividade é o sustentáculo para uma vida promissora, pois se as relações são afetuosas no ambiente e na vida do indivíduo, há enorme probabilidade de o processo da comunicação ser fluido, o que colabora para o bem-estar de todos. A partir da síntese desses 4 mapeamentos das Hsac dos alunos, percebemos como as habilidades socioafetivas e cognitivas possuem análises complexas e interdisciplinares.

Nem sempre o ambiente escolar público possui uma equipe multidisciplinar e, poucas vezes, com acesso a atendimentos psicológicos. A demanda por esses serviços de saúde mental, a cada dia, torna-se maior e o professor, na sala de aula, fica refém de um sistema mal estruturado. Por vezes, deixa de auxiliar o discente por não ter conhecimento na área específica.

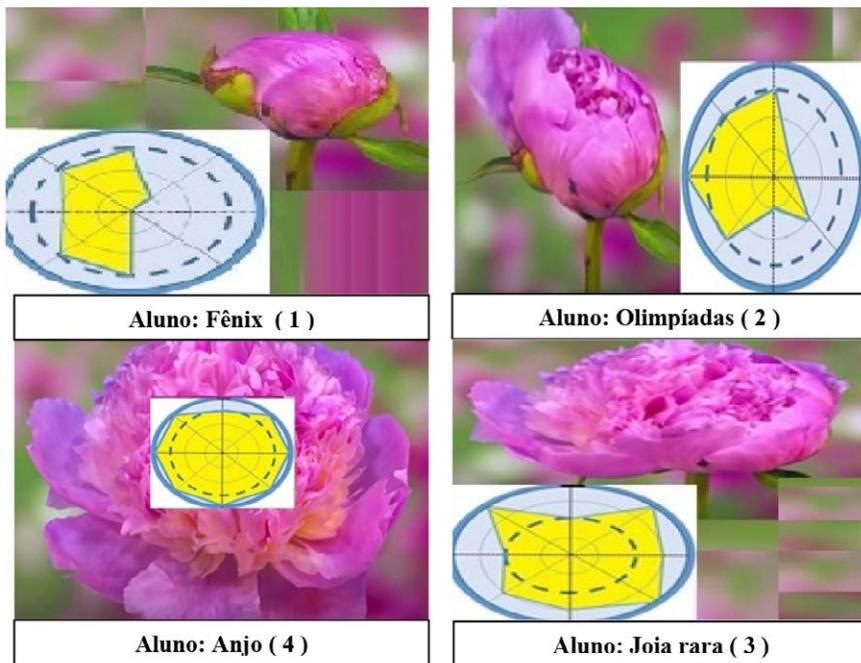
Wallon (1968) deixou, em relação à aptidão afetiva, a premissa de que a afetividade é uma construção social, vista com criticidade e elaborada a partir do universo dimensional do outro, o qual se transforma e se modifica nesta interação. A visão Walloniana já se encontrou com o viés Freireano (2003), no quesito do enfoque social. Por isso, observo os quatro mapeamentos dos alunos que expressam muito. A fragmentação existente na coletividade é fruto das fragmentações individuais e vice-versa.

A rosa, globalmente, é o símbolo mais próximo que exprime emoção/sentimento genuíno da afetividade. Por sua vez, o desabrochar da rosa externaliza o segredo (ou mistério) da vida. Destarte, existe mistério maior no universo do que o desenvolvimento de um ser humano e o desabrochar de algumas habilidades mais sutis? A rosa é como um aluno e o desabrochar é o mesmo que ampliar-se para novas habilidades, aptidões mais penetrantes, socioafetivas. No botão da rosa está contido a essência, o que dá ânimo ao aluno para prosseguir – a Alma (do Latim, *animus* ou *anima*) – o fôlego de vida, a consciência do ser humano em si.

Nos jardins da vida, os indivíduos são como rosas, cada uma com sua cor, tamanho, mistério, cada um com o seu ‘botão rosa interior’, que para se fortalecer e **desabrochar** precisa ser regado com **afetividade** e, principalmente, ‘*animus*’. Cada aluno chega com sua rosa, escondendo sua Alma com aroma peculiar, sendo que os espinhos também fazem parte dessa rosa. Cabe ao educador, deixá-la desabrochar no seu tempo, do seu jeito, sem machucar-se com os seus próprios espinhos, cuidando bem dessa rosa para que a Alma revele toda a sua beleza e **desabroche as suas Hsac em harmonia**.

O formato gerado em cada mapeamento das Hsac (dos quatro alunos analisados) foi se descortinando, momento a momento, como um desabrochar da rosa (vide a figura 07). As **habilidades foram**, também, **desabrochando-se nos alunos – tal qual ensina a natureza**.

figura 07: Desabrochar da flor em paralelo com o mapeamento das Hsac do aluno.



Fonte: Autora (2021).

No botãozinho bem fechado, encontra-se o primeiro mapa (1), cujas habilidades estão escondidas, reduzidas dentro da cognição (linha tracejada). Comunicação e Colaboração não aparecem, só restou em um lado do círculo, a Consciência. Após a imagem do botão, está a segunda imagem da rosa, onde a sua primeira pétala começa a se afrouxar, é onde se encontra o segundo mapa (2). Dessa vez, percebo o esforço de um vértice em sair da linha tracejada – como se quisesse “quebrar” a cognição em busca de mais expansão. Esse aluno ainda tem um longo trabalho a ser praticado nas habilidades de Comunicação e Colaboração.

Na terceira imagem da rosa, tem-se uma flor com pétalas abertas e já está mais desatada, ou seja, o terceiro mapeamento (3) mostra que o aluno já consegue ultrapassar a linha tracejada da cognição em vários

pontos, isto é, o aluno está com as suas habilidades em expansão, querendo ampliar-se cada vez mais, tendo três pontos tocando os vértices no seu máximo. Exatamente, como uma flor que se abre para o universo.

Na quarta imagem, a rosa está esplêndida em beleza pois chegou ao seu estado de perfeição para aquele contexto. O seu brilho reluz (resplandece), como um sol que ilumina, e suas pétalas estão expressas, tal como as habilidades do último aluno mapeado (4) – que se mostrou no formado de uma flor de lótus¹.

As habilidades do quarto aluno estariam totalmente radiadas se, nesse estudo, existissem oito indicadores. Porém, a pesquisa gerou sete indicações, o que inviabilizou que o mapeamento radial acontecesse de fato. Deixei esse vácuo para uma futura investigação, acreditando que, quanto mais se compartilhar esse tipo de conhecimento para outras mentes, quem ganhará é a Sociedade como um todo

Segundo Gardner (1995), em relação ao enfoque cognitivo da Teoria das Inteligências Múltiplas, após os mapeamentos, pode parecer o óbvio que cada aluno possua a sua combinação de inteligências e habilidades inerentes à sua singularidade. Mas, mesmo o óbvio, parece ser complexo para o professor na sua prática em sala de aula, quando o docente almeja ‘nivelar’ e padronizar todos os alunos, como se fossem iguais.

Portanto, não tem como o docente exigir do aluno uma habilidade que ele não possui. O aprendiz pode ter outras tão importantes quanto e, muitas vezes, aptidões até mais valiosas do que, simplesmente, aprender um conteúdo novo. O diferencial do mapeamento é o seu aspecto interdisciplinar e demonstrador das inteligências múltiplas, pois as habilidades: cognitivas aparecem em valores numéricos, socioafetivas

1 A flor de lótus é uma das mais lindas e notáveis criações na natureza. Sua perfeição vem de sua pureza, pois essa magnífica flor surge do fundo sujo e lamacento de uma lagoa, crescendo com resistência e mostrando toda a sua intocável beleza em meio a um ambiente natural hostil. Ela é uma planta aquática que floresce sobre a água e uma das curiosidades é que durante a noite as suas pétalas se fecham e a flor submerge. Com os primeiros raios de sol, a flor de lótus reaparece sobre a água e abre as suas pétalas novamente. Vide: <https://www.vivadecora.com.br/revista/flor-de-lotus/>

registram-se em letras do alfabeto - que representam a intensidade da afetividade. Além do que, o próprio modelo do mapa foi elaborado para gerar uma figura geométrica ou desenho espacial (como costuma ser a plasticidade do cérebro humano).

Neste modelo mapear demonstrado, inseri três tipos de inteligências (Linguística, Matemática, Espacial) fora o conteúdo do mapeamento (habilidades demandadas para a vida profissional – categorias: Comunicação, Colaboração, Consciência) que abrangem as inteligências (Interpessoal, Intrapessoal, Cinestésica).

De prontidão, observemos que interessante, ambos os alunos têm a idade aproximada, mesma situação socioeconômica (renda familiar entre meio a um salário-mínimo), cognição de mediana a ótima, diferenciando-se somente nos tipos de relacionamentos familiares (Joa rara mora sozinho com a mãe, Olimpíadas mora com mãe/padrasto, Fênix mora com terceiros, Anjo mora com avó).

Portanto, quando se trata de Hsac, nem tudo o que parece ‘normal’ é visto como tal. **Ser diferente tem o seu Valor** (aqui com a vogal ‘v’ maiúscula), pois na matemática da socioafetividade, quanto mais se doa e se divide, mais se soma e se compartilha. A lógica não é ilógica, ela é alógica, uma vez que, independe de julgamentos lógicos.

Por tudo isso, a própria criação do mapeamento das Hsac do aluno já demonstrou o quão essas habilidades são indissociáveis e múltiplas, visto que se reuniram em um mesmo contexto: letras, números, desenhos/imagens (dimensões espaciais) e categorias de palavras, sendo possível descobrir quem é esse indivíduo, uma pessoa que não merece ter o seu conhecimento fragmentado, que é digno de criticidade e integralidade, nas suas relações socioafetivas e cognitivas.

DESABROCHANDO AS HABILIDADES

Apesar de existir mazela secular na educação mundial – a fragmentação da formação humana –, com a crise planetária vivenciada

em pleno século XXI, não somente de saúde e vigilância sanitária, mas social, econômica e política, vejo uma luz ao final da ponte. Mesmo o sistema capitalista continuando o seu intento de exercer domínio no duelo capital *versus* trabalho – (e questiono: onde está a solução desta complexidade?), vejo uma luz ao final da ponte.

Incumbe reaprender, e uma proposta é esta: enquanto dispositivo pedagógico, o **mapeamento** das categorias de habilidades – **Comunicação, Colaboração, Consciência** – auxilia o professor na compreensão da totalidade do aluno, para além do mercado de trabalho, principalmente em momento de pós-pandemia como este; assim como, desperta à cura desse desequilíbrio na educação: a separação entre **habilidades sociais, afetivas e cognitivas**.

Parece ser esse o sentido profundo do ensinamento no mundo contemporâneo: para curar a fragmentação conteudista, na formação individual, precisamos do reaprendizado da **reciprocidade**. Um caminho viável para a humanidade, pois será preciso um novo olhar para a bagagem de experiência pessoal e profissional, cada vez mais, demandando-nos de relacionamentos significativos, onde haja interação e pertencimento.

Espaços ideais para promover renovados modelos de sociabilidade, em que se possa recomeçar com mais entusiasmo, cuja ação dialógica (**comunicação**) se estenda em convivências **colaborativas** que estimulem a reciprocidade são necessários. Não se trata de um desabrochar abrupto, porém, não convém concentrar somente nas labutas, mas sim, nas sutilezas deste tecido socioafetivo que se forma nos aspectos despercebidos aos sentidos mais rudes.

Desabrochar que levará à tomada de **consciência** de que essa realidade constitui o primeiro passo rumo a uma prática educativa reflexiva, sobretudo, em relação ao ‘depois da pandemia’, quando deve ser introduzida uma conscientização mais inovadora, com mudanças no *Welfare State* (Estado de bem-estar social) e que responda às perguntas do tempo presente.

O ser humano deseja ser educado para a integralidade do seu sistema singular, único, indissociado. Uma educação em unidade afetivo-cognição, transpassando as searas ‘coração-mente’ e enraizando-se no social (gerando raízes na terra e no solo do seu povo), com uma profícua transformação humana, emancipatória dos sujeitos, criando espaços de cooperação, diálogo, respeito, solidariedade, conscientização, principalmente e a partir da sala de aula.

Mesmo nos momentos atuais, em épocas de pós-pandemia, à distância não podemos estar, pois os seres humanos se alimentam de relacionamentos, ou seja, da proximidade entre suas essências. **A natureza da educação se completa no encontro entre os indivíduos.** É nesse instante de reciprocidade que acontece o ato educativo.

Por fim, este texto propôs um mapeamento pedagógico para visão global das habilidades socioafetivas-cognitivas (Hsac) do educando na rede pública do agreste nordestino, a fim de auxiliar também o professor a conhecer melhor as **Hsac** do seu **aluno**. Isto é, enquanto dispositivo pedagógico, as Hsac podem contribuir para a formação crítica e aprimoramento dos jovens, fortalecendo o seu papel socioeducativo para além dos ditames e demandas do mercado profissional.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AQUINO, M. G. de O. Ensino remoto versus ensino de proximidade: o olhar de uma educadora. In: LAMIM-GUEDES, Valdir (Org.) **A educação na Covid-19: A voz docente.** São Paulo: Editora Na Raiz, 2020, p. 98-109. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BERLINGERI, M. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro/** Dissertação: Matheus Mascioli Berlingeri. Ribeirão Preto, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Acesso em agosto de 2019.

CASEL. Publicação de **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Framework for systemic social and emotional learning. 2017. Disponível em: <http://www.casel.org/what-is-sel>. Acesso em: 05 dez. 2018.

CBO. **Classificação Brasileira de Ocupações** Disponível em: <http://www.mte-cbo.gov.br/cbsite/pages/downloads.jsf>. Acesso em janeiro 2020.

DEL PRETTE Z. A. P., & DEL PRETTE, A. (2007). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem** (pp.83-127). São Paulo: Alínea.

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção** (pp. 83-128). Campinas: Alínea.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. (1999). **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes.

EBC. Agência Brasil. **Educação chega ao ensino infantil e fundamental em 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. 28/12/2019 às 10:51

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev. [online]**. 2010, n.36, pp.21-38. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

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

OPAS/OMS Brasil. **ONU destaca necessidade urgente de aumentar investimentos em serviços de saúde mental durante a pandemia de COVID-19**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6170:onu-destaca-necessidade-urgente-de-aumentar-investimentos-em-servicos-de-saude-mental-durante-a-pandemia-de-covid-19&Itemid=839. 14 de maio de 2020.

GARDNER, H. (1995). **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GLOBAL **Education Leaders' Program Brasil**. Habilidades-socioemocionais-questões-conceituais-e-práticas. Disponível: <http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/> Acesso ago. 2019

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEE, Rita; CARVALHO, Roberto. **Alô, Alô, Marciano**. Interpretada por Elis Regina. Gravadora WEA: Warner Music Group (WMG), 1980.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn. [online]**. 2017, v. 13, n. 2, pp. 92-103. ISSN 1808-5687. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Acesso em: 11 out. 2019.

MENEZES, D. **Competência socioemocional para o trabalho**: princípio educativo a partir dos planos de marketing. Aracaju: Criação, 2019.

MENEZES, D. et al. Experiência exitosa na educação profissional tecnológica: entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais do aluno e sua inclusão/permanência no mercado de trabalho. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60465>>. Acesso em: 17/07/2020.

OCDE. Habilidades para o progresso social: o poder das habilidades sociais e emocionais. **Estudos de habilidades da OCDE**. OCDE Publishing, Paris, 2015, 188 páginas, Disponível em: www.https://doi.org/10.1787/9789264226159-pt. Acesso em: 4 de maio de 2018.

OLIVER, J. A taxonomia do fator *Big Five*: Dimensões da personalidade na linguagem natural e nos questionários. **Manual de personalidade**: Teoria e pesquisa. Nova York, NY, EUA: Em LA Pervin Ed., 1990, pp. 66-100. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200015. Acesso em: 09 jan. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 jul. 2016

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa. Saúde mental dos adolescentes**. Atualizada em setembro de 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:-folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em 30/06/2020.

PORVIR. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum**. Por Ana Penido - Diretora do Inspirare e integrante do Movimento pela Base. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SALOVEY, P. & MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 1990, p. 185–221. Disponível em: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/450. Acesso 10 ago. 2019.

WALLON, Henry. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968



O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO E HUMANÍSTICO DA EDUCAÇÃO

Ícaro Franca Bastos

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo trouxe consigo demandas das mais diversas que exigem das pessoas respostas cada vez mais rápidas e assertivas. A fim, então, de acompanhar esse ritmo frenético resultante das constantes evoluções do século 21, as pessoas se vêm pouco a pouco mais pressionadas a produzirem resultados gradativamente mais elevados, no tocante às demandas requeridas pela sociedade. Mas, para atingir tal nível de cobrança, esses indivíduos precisam desenvolver um misto de capacidades que perpassem por não somente a construção de habilidades técnicas e cognitivas, mas também de competências sociais e emocionais a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e sistêmico.

Assim sendo, os educadores têm que estar conscientes do seu papel na garantia de uma educação que não lide apenas com o ensino de conteúdos isolados e descontextualizados e com a realidade dos sujeitos. Ela tem que ser vista como o processo pelo qual o sujeito se formará um cidadão consciente do mundo à sua volta e, para tal, entender a si mesmo e o outro, compreender o amplo contexto social no qual está inserido e o reconhecer aspectos como emoção, sensibilidade, atenção, afetividade e intuição se tornam imprescindíveis no processo formativo dos indivíduos (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Assim sendo, o problema da presente pesquisa está na análise sobre o papel desempenhado pelo pensamento crítico aliado à construção de habilidades sociais e emocionais na formação de um indivíduo autônomo. Desse modo, parte-se do pressuposto de que **é imprescindível que haja uma abordagem mais humanística para que seja alcançado o que deveria ser o principal objetivo da educação: a formação completa de educandos. O objetivo desta investigação científica é mostrar que, de modo a atingir uma formação que privilegie integralmente dos educandos, é necessária a formação de um indivíduo autônomo a partir de uma prática pedagógica desenvolvida tendo como fundamento uma aprendizagem crítica e articulada a habilidades emocionais e sociais.**

Algumas pesquisas recentes (ABED, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; MARIN et al., 2017; COSTA, 2016) mostraram que um processo educativo plural funciona como peça basilar no processo de construção das competências que garantirão às pessoas a perspicácia necessária para construir uma postura mais autônoma diante das demandas sociais a elas apresentadas. As pesquisas anteriormente citadas propõem que aos indivíduos sejam apresentados dispositivos que os auxiliem a trafegar de maneira compatível aos desafios sociais, através da construção de habilidades para entender a si mesmos, o outro, o mundo e o sistema.

Pensando nisso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) encomendou um estudo sobre o tema em questão, e esse ficou à cargo de Abed (2016) que o intitulou 'O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica'. Nele, Abed (2016) demonstra que existe hoje uma visível diferença entre a velocidade que a nova geração de crianças tem acesso a toda uma gama de conhecimentos e o ritmo que as instituições de ensino assimilam e educam os indivíduos para lidar com tal celeridade.

As instituições de ensino, entretanto, não acompanham esse ritmo frenético de transformações. No Brasil e no mundo, buscaram-se alternativas para preparar as crianças e jovens de hoje para um futuro incerto que se abre à nossa frente. É urgente e necessário que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que vivemos (ABED, 2016, p. 9).

Como evidenciado por Abed (2016), faz-se inadiável uma mudança paradigmática da forma que as práticas pedagógicas atuais são pensadas, pois insistir em aplicar os mesmos modelos seculares de ensino e de escola é incongruente em um mundo que já não é mais o mesmo e que continua em constante transformação. Faz-se necessário o uso de metodologias de ensino que auxiliem os estudantes a entenderem a si, os outros e o mundo que os circunda, habilidades essas que são essenciais para viver na sociedade atual. Ensinar apenas conteúdos programáticos escolares e isolados e sem qualquer contexto de prática na realidade da vida se torna obsoleto e engessado, quando se pensa nas competências necessárias para o século atual.

[...] cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor (ABED, 2016, p. 9).

A escola deve ter como papel norteador a formação dos sujeitos que conviverão em sociedade, e não somente ser a personagem responsável pelo ensino pragmático de disciplinas escolares. Sendo assim, ela tem o papel crucial de formar o ser humano como um todo, e dessa forma pôr em prática uma visão mais ampla de educação – logo diminuindo a distância entre o que é ensinado e aprendido na escola e o que se viverá em sociedade, pois os alunos terão desenvolvidos em si

habilidades responsáveis por uma compreensão global dos fenômenos das dinâmicas sociais.

Mas para se atingir esse objetivo, a forma de pensar a educação deve ser diferente. A prática educativo-crítica proposta por Freire (2019a) é observada como antagonista a uma forma de ensino que seja indiferente às características humanas, e tem como alicerce dois principais pontos: a curiosidade e a autonomia do sujeito. Para Freire (2019a), a curiosidade não somente é peculiar aos seres humanos, mas também é inevitável no processo formativo integral, visto que “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2019a, p. 85).

Freire (2019a) ressalta que ser curioso é fator essencial no que tange à formação de um sujeito que não aceita passivamente o que lhe é imposto e anseia por transformar o mundo o qual ele lhe é introduzido; a partir disso, entende e se posiciona criticamente sobre as questões e situações do mundo que o cerca. Essas posturas relacionadas entre si são o primeiro passo para que seja desenvolvido no indivíduo a autonomia necessária para prosperar em sociedade, autonomia essa que é vista como “[...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2019a, p. 105). Ao refletir criticamente sobre os conhecimentos obtidos, o sujeito, de modo responsável e ético, assume posições e toma decisões críticas e autônomas perante a sociedade.

Aliado ao fato de ter que ser um espaço que inspire a curiosidade e a autonomia dos sujeitos, segundo Abed (2016), a sala de aula deve ser o espaço para que os indivíduos se percebam plurais e considerem o amplo universo psicológico humano inerente a cada um deles; desse modo, os sujeitos desenvolvem uma percepção importante sobre aspectos outros, como a exemplo a noção de

[...] resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que ‘as coisas rolem na-

turalmente', que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? Enfim, que tal cuidar de toda a riqueza dos seres humanos que comparecem à situação de aprendizagem? (ABED, 2016, p. 24).

É implícito que desenvolver e aprimorar as características humanas em um processo que primordialmente visa formar seres humanos se faz necessário, mas esse entendimento tem muitas vezes sua relevância minimizada no decorrer do processo educativo, e isso não deve ocorrer. Quando se observa a escola como o local que tem como principal função 'formar para a vida', o papel dela transcende o simples mérito de lecionar uma série de conhecimentos estruturais, pois viver em sociedade perpassa vários aspectos que vão muito além de memorizar fórmulas matemáticas, datas de eventos históricos e nomes de personalidades notáveis. O processo de educar deve considerar toda a abundância de características inseparáveis do ser humano.

Desconsiderar a formação integral e atribuir ao processo pedagógico o papel de simples treino de competências escolares reforça a ideia ultrapassada de um sistema pedagógico que enxerga a educação como um ato autoritário de falar de cima para baixo. Dessa forma, o processo educativo se torna mero dispositivo de modelagem discente para um sistema que não permite que os indivíduos pensem por si mesmos e, assim, contribui para que o espaço escolar continue a construir indivíduos não somente alienados a uma ideia engessada sobre o que é o conhecimento, como também sem autonomia no que concerne às suas opiniões e ações.

O educador que, mesmo ciente de todas essas nuances, opta por um modelo de aula generalista que não forneça os dispositivos necessários para as crianças se reconhecerem plurais, sejam curiosas e desenvolvam sua autonomia, assume uma postura que desfavorece uns em favor de outros. Trabalhar com um modelo de educação que per-

petue o detrimento das características individuais de cada indivíduo acarretará na formação de pessoas que percam [...] sua reserva interna de motivação e envolvimento.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 25) e, assim, continuem a desenvolver um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, uma prática docente que seja baseada em uma estrutura dialógica, epistemologicamente curiosa e que também leve em consideração os interesses particulares dos educandos, só acrescenta valor aos momentos em que o professor expõe ou fala sobre o objeto (FREIRE, 2019b). Um clima pedagógico que se diz democrático e saudável é aquele que o sujeito assume o limite de sua curiosidade, entende o papel das emoções e pensa criticamente. Educador e educando devem exercer seus papéis ativos e passivos de maneira ética, um respeitando o direito do outro falar (FREIRE, 2019a), e assim elaborando um pensamento de cooperação para o processo educacional formador de qualidade e que atinja o objetivo maior que é o de formar um cidadão autônomo.

O PROCESSO DE CONSCIÊNCIA SOBRE AS EMOÇÕES DE SI E DO OUTRO: POR UMA EDUCAÇÃO QUE GARANTA A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Em ‘O futuro da educação e das habilidades’, estudo elaborado no ano de 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização em questão traz à tona para a discussão um outro ponto que traduz a atribuição indispensável de uma educação nos moldes anteriormente citados. A OCDE (2015) afirma que, devido a crescente, célere e acentuada transformação vivida pela atual sociedade, os contextos econômicos, sociais e ambientais por consequência também se modificaram. Sendo assim, os modelos educacionais devem entregar aos estudantes as ferramentas necessárias para encarar os imprevistos cenários futuros.

Os alunos precisarão aplicar seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em evolução. Para isso, eles precisarão de uma ampla gama de habilidades, incluindo habilidades cognitivas e meta-cognitivas (por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e auto regulação); habilidades sociais e emocionais (por exemplo, empatia, auto eficácia e colaboração); e habilidades práticas e físicas (por exemplo, usando novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação) (OCDE, 2015, p. 5).

Essa pluralidade de habilidades suscitadas pela OCDE (2015) em seu estudo sobre uma educação alinhada aos futuros e incertos cenários do mundo perpassam por um ensino que demonstre aos sujeitos a enorme variedade de contextos aos quais eles estão inseridos, tais quais: “[...] no tempo (passado, presente, futuro), no espaço social (família, comunidade, região, nação e mundo) e no espaço digital [...]” (OCDE, 2015, p. 5). Desse modo, ao enxergarem a imensa gama de fatores aos quais sofrerão impactos, os indivíduos possam compreender que o processo formativo deve englobar dispositivos que os agracie com as habilidades necessárias para uma sociedade em estado contínuo de evolução e transformações.

Trazendo a discussão para um recorte puramente econômico e laboral, em ‘Currículos socioemocionais, habilidades do século 21 e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame’, Carvalho e Silva (2017) afirmam que a tarefa de governos que considerem formar indivíduos preparados para prosperar deve passar pela estruturação de “[...] estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros [...]” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181). Desse modo, no intuito de se estar preparado para o incerto e minimizar esses riscos levantados por Carvalho e Silva (2017), Gondim, Morais e Brantes (2014) no trabalho intitulado ‘Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho’ indicam

que um modelo integral de educação (no sentido de ser um molde que eduque considerando as inteligências múltiplas do ser humano) auxiliará os sujeitos a lidarem com essas nuances até então inexistentes, e assim ditar a qualidade do futuro profissional deles.

[...] os modelos de competências profissionais apresentam dois focos. O primeiro recai sobre as competências profissionais básicas a qualquer atividade, facilmente transferíveis de um contexto para outro. O segundo refere-se às competências socioemocionais, que se situam no domínio de processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais. As competências básicas asseguram um nível de domínio transversal, que permite ao futuro trabalhador mobilizar seus recursos pessoais no nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), adaptando-os ao contexto de trabalho mais imediato. As competências socioemocionais, a seu turno, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos laborais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014, p. 395).

Assim sendo, os impactos de um desenvolvimento meramente cognitivo perpassam por problemas de socialização e controle de emoções que impactarão na forma pela qual o sujeito lidará com situações em seu percurso empregatício – seja na busca ou manutenção de um emprego. Faz-se válido pontuar isso para deixar claro que um programa escolar baseado em extensos currículos programáticos não é bastante para que o sujeito prospere no mercado laboral; ter uma boa habilidade no que concerne a memória pode até ser suficiente para conseguir uma vaga em um curso universitário, mas na sociedade do século XXI, somente essa habilidade não será fator que garantirá uma vaga de emprego.

Um processo educacional que se concentra nessas habilidades cognitivas apenas torna a lesar os indivíduos em uma série de aspectos não só presentes, mas também futuros. Isso se dá porque, ao ofertar

apenas uma instrução quantitativa de conhecimentos aos moldes positivistas, a educação despreza o fato de que “[...] a racionalidade da mente é guiada pela emoção [...]” (GOLEMAN, 2019, p. 64). Quando, ao pensar os planos pedagógicos, a instituição escolar não leva em consideração o caráter psicológico inerente aos seres humanos, pode-se dizer que ela viola não apenas um dever fundamental, como também um direito do sujeito: estar apto a entender a si, o outro e o mundo, assim possuindo melhores habilidades para tratar os obstáculos da vida.

É certo afirmar que o modelo da ciência puramente cognitiva que foi adotado após década de 60 é atrasado e não traz consigo a real forma pela qual os conhecimentos são adquiridos e manipulados pelo cérebro humano. Continuar acreditando que a mente de um indivíduo se forma unicamente através de um fluxo interminável de informações pode ser visto como um erro epistemológico, já que com o passar do tempo, o campo da psicologia subverte esse paradigma puramente cognitivo e levanta a importância que os sentimentos desempenham sobre o pensamento racional (GOLEMAN, 2019).

Esse processo de consciência sobre as emoções de si e do outro se torna então substancial na elaboração de projetos cuja meta seja uma educação que garanta a formação de indivíduos resilientes (GOLEMAN; SENGE, 2017). Auxiliar as crianças no processo de entender e gerir as próprias emoções e de desenvolverem a habilidade necessária para entender o outro são fatores ímpares na construção de um projeto formativo autônomo. Para Goleman (2019), as crianças que não tiverem inseridas ao seu processo formativo o ensino de habilidades para lidar com as emoções enfrentarão desafios muito grandes, pois “[...] a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional [...] pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular.” (GOLEMAN, 2019, p. 58).

Assim, o cultivo desse aspecto inerentemente humano serve como um dispositivo de contraponto aos desafios da vida que necessitam de habilidades além das cognitivas para serem entendidos e solucionados.

Como Goleman (2019) afirma, esse tipo de inteligência se faz preponderante no processo de desenvolvimento de sujeito autônomo porque ela é capaz de

[...] criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 2019, p. 58).

Como visto, além de aprender a entender a si, a inteligência emocional anda lado a lado com a inteligência social, essa que pode ser organizada “[...] em duas categorias amplas: consciência social – o que sentimos em relação aos outros e aptidão social – o que fazemos com essa consciência.” (GOLEMAN, 2019, p. 107). Todos esses pontos citados só servem para deixar cada vez mais claro que a educação não pode mais ser vista como algo instrucional, mas como um processo de formação humana, que permeia tanto a parte pedagógica como as relações sociais coletivas (SEVERINO, 2006).

Além de ser importante o fato de os indivíduos possuírem um foco interno em suas emoções, direcionar o foco para outras pessoas “[...] é a base da empatia, junto da habilidade social, cooperação e trabalho em equipe.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 41). O desenvolvimento dessa capacidade empática permite que o indivíduo compreenda melhor o outro e a forma pela qual ele enxerga o mundo à sua volta. É fundamental que haja um exercício constante do aprender a conviver com o diferente, entender essa diversidade e saber que existem limites éticos e morais que devem ser respeitados. Assim, a empatia desenvolvida age diretamente na solução de graves problemas na sociedade, tal como a concepção de estereótipos (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Todavia, vale ressaltar que a empatia por si só não gera a mudança esperada. Para que o foco no outro se torne efetivo, é necessário que, às crianças, seja ensinado o cultivo da compaixão e do carinho (GOLE-

MAN; SENGE, 2017). Isso se deve ao fato de que, para que a empatia seja realmente uma capacidade apreendida e internalizada pelo educando, ela deve surgir de forma natural e não artificialmente construída para atender a uma demanda socialmente aceitável. Demonstrar uma preocupação genuína com o outro e estar apto para ajudar é uma habilidade crucial na vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Entender o eu e compreender o outro tornam-se, então, os dois fatores base para uma educação mais humanística e integral. Uma verdadeira formação democrática e progressista, que traga consigo um caráter dialógico e epistemologicamente crítico, não pode se fazer alheia da promoção de valores como emoções, sensibilidade e afetividade. (FREIRE, 2019a). A promoção das competências social e emocional no espaço escolar deve ser resoluta, tendo em vista o consequente e positivo impacto que o progresso delas garante ao contexto educacional e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos (GOLEMAN, 2019).

Dessa forma, com o intuito de atingir um modelo educacional mais conectado aos procedimentos de apreensão de conhecimento humano, os dirigentes responsáveis pela elaboração de políticas educacionais têm que buscar “[...] mudanças não mais lineares e sim exponenciais [...]” (RAMOS, 2019, p. 61) para a forma que as práticas escolares se dão. Quando Ramos (2019) sugere essa ‘não linearidade’, ele dimensiona a grandiosidade imposta pelos desafios de um mundo globalizado e cada vez menos previsível, na medida em que fica cada vez mais aparente o impacto que têm a permeabilidade social das mídias e das novas posturas de relações interpessoais na socialização dos indivíduos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

As crianças de hoje terão de enfrentar um panorama repleto de incertezas, tais como mudanças sociais, econômicas e climáticas inesperadas, compreender carreiras que ainda nem existem e tecnologias ainda não inventadas (OCDE, 2018). Sobre esse cenário, a OCDE (2018) afirma que não está tão no futuro, visto que os indivíduos que se tor-

narão adultos em 2030 são as crianças de hoje. Essa observação é importante porque reforça a máxima de que a transição paradigmática do modelo cognitivo para o integral é mais que iminente, pois em face desses desafios sem precedentes, as crianças de hoje terão de aprender de forma eficaz a como trafegar por caminhos cada vez incertos, e para tal,

[...] precisarão desenvolver a curiosidade, a imaginação, a resiliência e a auto regulação [...] precisarão respeitar e apreciar as ideias, perspectivas e valores de outros [...] e precisarão lidar com o fracasso e a rejeição, e seguir em frente mediante a adversidade. A motivação delas será mais que apenas conseguir um bom trabalho ou um alto salário; elas precisarão se preocupar com o bem-estar dos seus amigos e familiares, das suas comunidades e do planeta (OCDE, 2018, p. 2)¹.

Como a OCDE (2018) deixa claro, a escola não deve mais compreender os atos educativos como apenas ritos que têm associado conceitos desconectados com a realidade, sejam esses uma nota ou uma aprovação em testes. O ato de educar vai muito mais além de avaliar um aluno com conceitos engessados; o indivíduo para ser chamado de educador deve estar consciente de que o educando é um ser em formação que necessita ter em si desenvolvidas habilidades múltiplas para que ele possa ter uma chance justa de conviver em uma sociedade crescentemente inconstante. Desse modo, os entusiastas por uma educação que prepare satisfatoriamente as crianças para o mundo pós-moderno devem conceber a escola como o local onde os sujeitos se tornarão indivíduos curiosos, criativos, instruídos, responsáveis, colaborativos, empáticos e éticos. Mas é válido ressaltar que para atingir tais habilidades, deve-se reconhecer que o aluno não é apenas mero objeto, mas também sujeito do regime educacional.

1 Tradução direta retirada da pesquisa da OCDE publicada originalmente no idioma inglês.

É papel do educador mostrar ao educando que o papel dele vai muito além de ser um ‘repositório’ de conteúdos curriculares; é desenvolver no aluno a criticidade suficiente para que ele entenda que as consequências do processo educativo em que ele está inserido vão além da escola, visto que todo o aprendizado das habilidades e competências permanecerá com o estudante por toda a vida. Um sistema de ensino que se intitule como de teor formativo exige do professor uma autoconsciência sobre a importância de elucidar ao aluno sobre o seu papel ímpar no processo, papel esse que se delineia como personagem ativa na construção do processo de aprendizagem. O verdadeiro saber ensinado é aquele que educador e educando, trabalhando juntos, tornam-se sujeitos da construção e da reconstrução do conhecimento adquirido e, no caminho para atingir o entendimento desse conhecimento, ambos vão se formando e re-formando através das transformações advindas do pensamento crítico dos princípios ensinados (FREIRE, 2019a).

O papel da escola deve residir em uma formação que vá além do mundo e não aquém dele; deve ser o local onde os indivíduos serão ensinados a entender o mundo e todas as engrenagens da sociedade. De acordo com Freire (2019a), “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 2019a, p. 62). Assim sendo, os professores devem estar cientes do seu papel quanto à garantia de uma educação que não lide apenas com um ensino que seja descontextualizado da conjuntura social dos envolvidos no processo.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2019a, p. 67).

Os indivíduos possuem, naturalmente, uma capacidade evolutiva e adaptativa do seu estado de se fazer humano. E, pensando justamente nessa transitividade, Freire (2019a) pontuou que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador.” (FREIRE, 2019a, p. 34) e, ao fazer isso, os processos educativos se tornam puramente mecânicos e não propiciam uma experiência benéfica na construção dos conhecimentos que prepararão os sujeitos para serem inseridos em sociedade. Assim, uma educação que leve em conta o processo de constante formação é peça singular na construção do sujeito da era pós-moderna, haja posto que todo e qualquer ser humano está sob permanente formação, pois “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.” (FREIRE, 2019a, p. 50).

Assim, infere-se que os processos educativos permanecem por toda a vida e somente podem ser gerados efetivamente uma vez que os sujeitos construam uma autoconsciência de suas inconclusões como seres humanos (FREIRE, 2019a), pois é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...]” (FREIRE, 2019a, p. 57). A escola deve instigar o aluno a se perceber inconcluso, alimentando nele a ideia de que o processo formativo de conhecimentos é infundável; é mostrar ao educando que, mesmo se debruçando profundamente sobre determinado conteúdo programático, a sua percepção sobre ele nunca será uma verdade absoluta, pois existem inúmeros fatores interconectados àquele conhecimento que geram diversas camadas de consequências também interconectadas. Ao fazer isso, a escola desenvolve não somente um sujeito epistemologicamente curioso, mas também consciente de que é na continuidade da busca pelo conhecimento que se ele forma um ser humano (FREIRE, 2019a).

No entanto, para que essa autoconsciência sobre o estado de inacabamento do ser humano seja atingido, é necessário estar atento a elaboração, gestão e aplicação do projeto pedagógico. Levando em con-

ta que a sala de aula é um dos sistemas sociais em que o aluno estará inserido por mais tempo em sua fase inicial de vida, cabe ao plano pedagógico ter a cautela de como utilizará as ferramentas que desenvolverão no aluno esse pensamento crítico sobre sua incompletude. Uma forma comumente utilizada, que por muitos pensadores educacionais progressistas é visto como ultrapassada, é o manejo da aula através do uso da autoridade como forma de controle dos estudantes.

Tal atitude tomada de modo indiscriminado pode, a depender da situação, obter resultados negativos. Isso porque o uso da autoridade deve sempre ser feito com cautela e de maneira a respeitar a liberdade do outro; liberdade essa que sob nenhuma hipótese pode ser minimizada no decorrer do processo formativo (FREIRE, 2019a). Uma sala de aula deve ser concebida se baseando no respeito mútuo entre os indivíduos presentes nesse espaço social; é esperado dos envolvidos que esses construam colaborativamente um ambiente ético e de composição, pois “[...] o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 2019a, p. 90).

Infere-se, então, que inibir os individualismos e as liberdades dos alunos indiscriminadamente não faz parte de um processo que vise a construção de um sujeito crítico. Essa formatação do sistema escolar que se utiliza de ferramentas punitivas e repressivas, e que ainda perdura fortemente, é advinda de uma mentalidade construída durante a Revolução Industrial (1760-1840) – a escola da época foi pensada e construída no intuito de ser ‘gerenciada’ tal qual uma fábrica, e seu espaço voltado para a produtividade (NETO; FRANÇA; QUEIROZ, 2007). Dessa forma, era esperada uma figura de um professor rígido, com um “[...] gozo irrefreável e desmedido pelo mando.” (FREIRE, 2019a, p. 90), objetivando a ordem dos processos educacionais através da supressão dos individualismos que impedissem ‘alta performance’ das capacidades cognitivas dos alunos.

Em vista disso, o autoritarismo pelo autoritarismo não pode se fazer presente em um sistema educacional que objetive uma formação humanística e nunca será o melhor caminho para atingir as diversas competências exigidas pela sociedade pós-moderna. De acordo com Freire (2019a), a arrogância ligada a uma postura autoritária “[...] não conta com nenhuma criatividade do educando [...]” (FREIRE, 2019a, p. 90), o que é pode ser visto como muito negativo, pois “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da criatividade crítica [...]” (FREIRE, 2019a, p. 33).

Mas isso não quer dizer que o ambiente escolar deva ser ambiente anárquico sem quaisquer tipos de limites a serem respeitados; é esperado, sim, que os professores exerçam a autoridade dentro de sala, mas munidos de uma consciência democrática que aposte na liberdade dos educandos (FREIRE, 2019a). A autoridade docente democrática se baseia na recusa à privação da liberdade criativa do aluno, mas de forma alguma se omite em construir de uma boa disciplina. A autoridade docente e a liberdade discente são dois lados de uma mesma moeda, essa, fundamental na prática educativa, pois “[...] a autoridade sem liberdade tende a ser transformada em autoritarismo, ao passo que a liberdade, à margem da autoridade, pode vir a resultar em licenciosidade [...]” (LIMA, 2011, p. 10).

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (FREIRE, 2019a, p. 106).

Sob essa perspectiva, Freire (2019a; 2019b) admite que a autoridade deve não apenas andar lado a lado com a liberdade como tam-

bém ser como um saber essencial a todos os educadores e educandos. A construção dessa liberdade democrática está diretamente associada ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos através de ações que fomentem o diálogo do que é visto em sala de aula com a realidade dos alunos – seja essa realidade individual ou de um grupo. A importância reside justamente na elaboração de uma prática educativa que considere como primordial o saber que é dialogado, problematizado e questionado, pois é na discussão que o pensamento crítico se faz presente e é ele que garante ao indivíduo o ‘vir a ser’ autônomo (FREIRE, 2019a).

Sendo assim, a partir de uma aula democraticamente construída e sem autoritarismos, o professor põe o aluno no centro dos processos educativos e mostra a ele que o exercício de sua liberdade crítica é imprescindível na construção de sua autonomia, haja visto que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir [...]” (FREIRE, 2019a, p. 105). Assim, como consequência direta dessa autoridade democraticamente construída, a autonomia se manifesta como um direito fundamental para que o indivíduo decida sobre questões da própria vida, sempre com a consciência de que essa liberdade tem efeitos, e que esses não estão aquém nem além da alçada de sua responsabilidade como o indivíduo que tomou tais decisões.

Assim sendo, um sistema em que haja liberdade para pensar e consciência ao agir é elementar em um processo formativo humano, pois dessa forma a escola cumpre o seu papel na educação: formar cidadãos pensantes, independentes, conscientes e responsáveis, endossando assim “[...] o empoderamento dos estudantes para fazer escolhas fundamentadas em seus projetos de vida.” (RAMOS, 2019, p. 72). Um indivíduo empoderado é capaz de pensar mais criticamente, de agir coerentemente com os seus pensamentos, de se posicionar eticamente, de entender a importância das opiniões e dos sentimentos do outro, de perceber a urgência pelo cuidado com o meio ambiente e, ao fim, de atingir, desse modo, a “[...] vocação para o ‘ser mais’ como expressão da natureza humana [...]” (FREIRE, 2019a, p. 76).

Na afirmação “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente [...]” (FREIRE, 2019a, p. 92) fica claro que o fator humano nunca pode ser minimizado em um processo educacional que se identifique como democrático. Nessa conjuntura, quando o educador assume o fato de que o educando, antes mesmo de ser um aluno é uma pessoa de inteligências múltiplas, com vontades, sentimentos, vocações, e uma história de vida por trás, as práticas em sala de aula fornecerão aos estudantes os meios pelos quais eles enfrentarão as complexidades da sociedade contemporânea e se construirão seres livres para viver, aprender, pensar e interagir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta apenas abandonar as práticas educacionais anteriores e aplicar indiscriminadamente os princípios de uma educação integral e mais humana: isso por si só não resolve o problema preposto. Um processo de formação educativo que considere os fatores emocional, social e crítico deve ser estudado minuciosamente antes de ser aplicado, pois cada local possui uma realidade distinta. Para um educador, apenas se posicionar contra o modelo de escola tradicional não é suficiente: ao passo que faz isso, é necessário deixar explícito quais são os processos pelos quais o desenvolvimento dessa forma integral de educação se fará verdadeira, e todos os aspectos e implicações que essa humanização da educação trará aos processos educativos, do início ao fim dele.

Dito isso, é significativo ressaltar que os processos educativos não deveriam ter que serem chamados de integrais para que as variáveis humanas estivessem presentes em sua concepção, pois já que a educação lida com sujeitos sencientes, as características humanas deveriam ser um pré-requisito a qualquer processo que quisesse ser denominado de educacional. Todo o propósito de formar cidadãos conscientes do seu papel no mundo deveria ser uma constante, pois o inverso disso é perpetuar um modelo que enxerga os alunos como dispositivos mecâ-

nicos, com o mero papel de memorizar fórmulas, elementos químicos e datas de momentos históricos.

O papel de uma educação que desenvolva cidadãos autônomos vai justamente na contramão desse paradigma que propõe a replicação do mesmo modelo de ser humano, independentemente das distintas inteligências que cada um possui. Ao agir dessa forma engessada e arcaica, ao invés da escola funcionar como local onde as pessoas têm suas habilidades inatas potencializadas e as não inatas desenvolvidas, atua como um espaço onde os indivíduos que possuem uma inteligência cognitiva maior são rotulados de vencedores, e os sujeitos que não a têm são submetidos ao rótulo de alunos ineficazes, desconsiderando quaisquer outras habilidades que eles tenham desenvolvidas em si.

O modelo educacional integral não é a resposta para todos os percalços encontrados por aqueles que trilham os caminhos educacionais; ele é uma tentativa de equilibrar a balança e trazer os alunos para cada vez mais próximo da escola, com aulas que não sejam completamente alheias às suas histórias e realidades de vida. É uma maneira de ensinar os sujeitos a construírem de forma autônoma os dispositivos necessários para lidar com as situações da vida. É também um modo de demonstrar os alunos e alunas que entender e lidar com as emoções faz parte do processo formativo e que o impacto da ausência dessas competências é severo. Todas as pessoas devem ter o direito a uma educação plena, pois a educação deve ser concebida e entendida como dispositivo que libertará os sujeitos das amarras impostas pela sociedade e que permitirá que eles se tornem indivíduos autônomos e críticos no contínuo processo de formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século 21. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2020.

COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, n. 1, v. 27, p. 93-110, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**. Tradução de Renato Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2019.

LIMA, L. C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 7, n. 3, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76622318007>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

NETO, A. C.; FRANÇA, A. M.; QUEIROZ, M. A. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

OCDE. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. 1. ed. Madrid: Fundación Santillana, 2015.

OCDE. **The future of education and skills: education 2030**. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

RAMOS, M. **Sem Educação Não Haverá Futuro**. São Paulo: Moderna, 2018.

SEVERINO, A. J. Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. In: Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. **Anais**. São Paulo: UNINOVE, 2006.

AUTORES (AS)

ANSELMO LIMA DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação (Universidade Federal de Sergipe - UFS); Mestre em Educação (UFS); Especialista em Políticas Públicas (UFBA/UFS); Pedagogo (FACESE - Faculdade Machado de Assis); Bacharel em Ciências Contábeis (UFS); Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero – CNPq

ANTENOR DE OLIVEIRA

Doutor em Educação; Mestre em Educação; Pós-Graduado em Educação Inclusiva e Libras; Pós-Graduado em Atendimento Educacional Especializado - AEE; Pós-Graduado em Educação Física Adaptada; Pós-Graduado em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano; Graduado em Educação Física; Professor Assistente I e Coordenador Operacional do Curso de Educação Física da Universidade Tiradentes; Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas Educativas - GEPES.
E-mail: antenoneto@hotmail.com

ELIANE NATALINE DOS SANTOS

Professora de Língua Inglesa. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB) em andamento. Pesquisadora em Estudos Étnico-raciais. Integrante dos grupos de pesquisa: Escrivências de Mulheres negras em Diáspora (UFS) e Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educacionais.

DIANA AMADO DE MENEZES

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestre em Análise Regional pela UNIFACS. Pós-graduada em Comunicação Social pela UNEB. Docente graduada em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Idealizadora do Laboratório Acadêmico-Profissional de Arte-Tecnologias para o Trabalho (LAPATTra) a serviço da periferia no campus IFS-Itabaiana.

FABIANA SENA

Professora Associada IV do Departamento de Metodologia em Educação e Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos na Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação UFPB/CNPq. Pesquisadora da FAPESQ/PB.

FÁBIO ALEXANDRE FERREIRA GUSMÃO

Doutor em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. MBA em Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva. Especialista em Supervisão, Orientação, Gestão da Educação Básica e Inspeção Escolar. Licenciatura em Ciências Biológicas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da Universidade Tiradentes.

FERNANDA PORTELA FERREIRA

Servidora da Justiça Eleitoral da Bahia. Graduada em Direito (UNIFACS). Especialista em Direito Público (UNYAHNA). Especialista em Psicologia Jurídica e Mediação de Conflitos (UCSAL). Especialista em Cultura Africana (Faculdade Campos Elísios). Mestranda em Segurança Pública, Justiça e Cidadania (UFBA). Associada à Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN).

HENRIQUE GERSON KOHL

Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação-UFPE. Especialização em História e Cultura Afro-brasileira Instituto Nacional de Educação. Licenciatura Plena em Educação Física-UFPE. Mestre de capoeira. Docente do Departamento de Educação Física-Centro de Ciências da Saúde-UFPE. Coordenador do projeto de extensão “Capoeira COM a UFPE: gingados transformadores ao ritmo de epistemologias críticas”. Email: henrique.kohl@ufpe.br

ÍCARO FRANCA BASTOS

Mestre em Educação. Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Bacharel em Pedagogia e Licenciado em Letras Inglês. Pesquisador e integrante do grupo de pesquisa Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas Educativas da Universidade Tiradentes.

ISABELA NATHÁLIA NUNES TRISTÃO

Graduada no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação UFPB/CNPq. Bolsista FAPESQ/PB

KARLA D'ÂNGELA DE LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda pela Linha de História da Educação na Universidade Federal da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação UFPB/CNPq. Atualmente é professora efetiva da Educação Básica I na Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB.

MANOELA BARBOSA PINTO

Professora de inglês com especialização em práticas metodologias bilíngues. Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (Bolsista CAPES). Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (2021). Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Tiradentes (2018). Participante do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas. E-mail: manoelabpinto@gmail.com

SIMONE SILVEIRA AMORIM

Docente da Universidade Tiradentes/UNIT no Programa de Pós-graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela mesma instituição. Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da UNIT.

TATIANE TRINDADE MACHADO

Doutoranda em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Direito Educacional; Graduada em Ciências Sociais; Técnica em Assuntos Educacionais/Professora Metodologia do Ensino da Capoeira/ Educação Física/UFAL/ Campus Arapiraca; Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas Educativas -GEPES/CNPQ/UNIT e do Grupo de pesquisa Educação Cultura e Subjetividades GPECS/CNPQ/UFS. E-mail: tatiane.machado@academico.ufs.br

