Educação Brasileira

Itinerários da pesquisa educacional

Organizadores

Luís Távora Furtado Ribeiro
Diana Nara da Silva Oliveira
Marília Duarte Guimarães
Adriana Madja dos Santos Feitosa

ALEXA CULTURAL

Luís Távora Furtado Ribeiro
Diana Nara da Silva Oliveira
Marília Duarte Guimarães
Adriana Madja dos Santos Feitosa
Organizadores

EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ITINERÁRIOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

Comitê Científico Alexa Cultural

Presidente
Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente
Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros
Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Graziele Acçolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/EcA - São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garrafoni (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Luís Távora Furtado Ribeiro
Diana Nara da Silva Oliveira
Marília Duarte Guimarães
Adriana Madja dos Santos Feitosa
Organizadores

EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ITINERÁRIOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

ALEXA
Embu das Artes - SP
2022

© by Alexa Cultural

Direção
Gladys Corcione Amaro Langermans
Nathasha Amaro Langermans
Editor
Karel Langermans
Capa
Allan Pires Rodrigues
Revisão Técnica
Diana Nara da Silva Oliveira e Michel Justamand
Revisão de língua
Marisa de Lucia
Editoração Eletrônica
Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484 - RIBEIRO, L. T. F.
O048 - OLIVEIRA D. N. S.
G963 - GUIMARÃES, M. D.
F348 - FEITOSA, A. M. S.

Educação Brasileira: Itinerários da Pesquisa Educacional, Luís Távora Furtado Ribeiro, Diana Nara da Silva Oliveira, Marília Duarte Guimarães e Adriana Madja dos Santos Feitosa (orgs.). São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022.

14x21cm - 470 páginas

ISBN - 978-85-5467-223-2

1. Educação - 2. Pesquisa - 3. Currículo- 4. Políticas Educacionais - 5. Docência- I- Sumário - II Bibliografia

CDD - 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação
2. Políticas Educacionais
3. Docência

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610
É proibida a reprodução parcial ou integral sem a autorização das organizadores e/ou editora

Alexa Cultural Ltda
Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas
Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgilio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Pedagogia do mundo em 100 estrofes de cordel
Luís Távora Furtado Ribeiro

Para Deus que sabe tudo
Mais que um computador
Falo da mestra querida
E do amigo professor.
Canto que o sol vai raiar
Faz favor vem completar
Esse cântico de amor.

Escrevo esse poema
Sobre a Pedagogia.
Espero poder contar
Com a tua companhia.
No cordel que é popular
Sei que vai lhe agradar:
Ternura com rebeldia.

Pedagogia Estuda
As ciências atuais:
História, geografia
E as Ciências Naturais.
Matemática, linguagem,
Artes, números, imagem,
As culturas mundiais.

Formação de professores,
Diretrizes Nacionais.
Dizem que os educadores
Nós somos profissionais.
Licenciatura e salário
Sem trabalho temporário
Amadorismo jamais.

PREFÁCIO

DA PRÁTICA À ESCRITA, DA ESCRITA À PRÁTICA:
das experiências e vivências de práticas educacionais às práticas de pesquisa e produção de conhecimento

Samara Mendes Araújo Silva – UFPR

> *Sabemos que a educação não se resume na experiência escolar e que, também, a escola é algo recente na história da sociedade brasileira. Entretanto, uma coisa é certa, sob as mais diferenciadas formas, na relação entre os mais diferenciados sujeitos, em tempos e lugares distintos, como dizia Carlos Rodrigues Brandão:* ***"da educação ninguém escapa"****. Dessa maneira, podemos dizer que também* ***ninguém escapa de uma história da educação, uma vez que somos todos sujeitos dela, de uma maneira ou de outra, frequentando ou não a escola, nos cultos, nas igrejas, nas festas, na família, nas ruas, na roça, na cidade, com amigos****... Para nós, historiadores da educação, uma constatação evidente é a de que investigar os processos do aprender é fundamental para ampliarmos a compreensão de como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram sua vida, seus afazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo.*[1]

Conhecer a experiência do ensino-aprendizagem em qualquer tempo e lugar social é instigante, pois esta busca proporcionar inovações às práticas de produção de pesquisas e conhecimentos acadêmico-científicos, além da difusão de práticas de docências inovadoras. Impulsionados em compreender os processos e as práticas educativas inscritas em contextos socioculturais variados, pesquisadores e docentes de diferentes campos de saber são cotidianamente exortados a desenvolver mecanismos de apreensão dos eventos da realidade humana e a obter o entendimento da construção e constituição da sociedade.

Tendo como foco os ideais do domínio e da proficiência na elaboração, produção e difusão de saber(es) e fazer(es) educativos, em 1977 foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da

1 VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais Nivia de Lima. História e Historiografia da Educação no Brasil. p. 08. VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais Nivia de L. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

Universidade Federal do Ceará – UFC, vinculado à Faculdade de Educação – FACED, o qual *"(...) possui potencial de pesquisa e formação de recursos qualificados em, praticamente, todas as áreas do conhecimento atendidas pela Capes e pelo CNPq (...)"*[2].

Em ***Educação Brasileira: itinerários da pesquisa educacional,*** integrantes – docentes e discentes do PPGE/ UFC, no exercício qualificado da produção do saber educacional, descortinam por meio de 32 (trinta e dois) capítulos, articuladamente organizados em duas partes, que abordam entre outras temáticas: Currículo, Formação Docente, Trabalho Docente, Política Educacional, Práticas Educativas.

Encontra-se na obra ***Educação Brasileira: itinerários da pesquisa educacional*** a disposição pedagógica de seus autores de debater temáticas atuais e urgentes para e no campo educacional, fazendo com que leitores sejam interpelados de forma direta em suas convicções e certezas para questionarem os próprios conhecimentos e saberes e, assim, buscarem a continuidade de (auto)formação.

Para além de explanar sobre temas contemporâneos no cenário da Educação Brasileira, a publicação, organizada pelos docentes **Luís Távora Furtado Ribeiro, Marília Duarte Guimarães, Diana Nara da Silva Oliveira e Adriana Madja dos Santos Feitosa**, incita e induz àqueles que tiverem o deleite de apreciá-la a reestruturarem e reorganizarem a percepção acerca da realidade social, e, consequentemente, sobre as práticas educativas presentes na atualidade no cerne da formação de profissionais da educação (indagações cruciais para a qualidade desta formação).

Assim, esta publicação torna-se importante em si mesma, em razão dos conteúdos contemplados em seus capítulos e, por ser potencializadora, ao buscar reestruturar as vivências tanto no campo da Educação, quanto nos demais campo de atuação. Tais possibilidades são fomentadas em razão, não somente das temáticas abordadas nos textos, pela multiplicidade de referenciais teóricos e metodologias de pesquisas, empregados pelos autores, mas também em face dos questionamentos e inferências aventados e tencionados, os quais despertam: reflexões pedagógicas, construções conceituais inovadoras, sensibilidades, afinidades temáticas, empatias entre pesquisadores, raciocínios transversais, memórias etc., as quais poderão viabilizar outras pesquisas e produções originais, quer seja no campo da própria Educação, quer

2 GABRIEL NETO, José Antônio. **Pesquisa e pós-graduação em educação na formação de historiadores**: narrativas de professores cearenses. p. 91. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza, 2000.

seja em outras áreas de conhecimento, pesquisas e produções originais, quer seja no campo da própria Educação, quer seja em outras áreas de conhecimento.

Educação Brasileira: itinerários da pesquisa educacional de forma didática nos leitores iniciantes desencadeia a sensibilidade de pertencimento ao campo da Educação e, aos experientes, desperta a demanda da inevitabilidade de continuidade na trilha para ampliação dos conhecimentos. Acredito que os autores cumprem incumbência e responsabilidades autoatribuídas ao gestarem esta obra!

Desejo aos próximos leitores desta obra que a apreciem e experienciem e, a partir de suas páginas, possam emergir novas práticas educativas, processos formativos, políticas educacionais, pesquisas educacionais etc.

Boa Leitura!

Curitiba (PR), maio de 2022.

SUMÁRIO

PREFÁCIO
Samara Mendes Araújo Silva
- 9 -

UNIDADE I
CURRÍCULO, ENSINO E A PRÁTICA EDUCATIVA

APRESENTAÇÃO
Os organizadores
- 19 -

1. A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE ONTO-MARXISTA
Sirneto Vicente da Silva, Daniela Glicea Oliveira da Silva
Josefa Jackline Rabelo e Francisca Maurilene do Carmo
- 31 -

2. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: UTOPIA OU REALIDADE?
Leandro Soares Damasceno, Fabíola Camurça Janebro Damasceno e Sueli Fernandes Carneiro Marinho Ferreira
- 47 -

3. REPRESENTAÇÕES MENTAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO
Natanael Martins de Sousa, Adeline Annelyse Marie Stervinou e Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz
- 57 -

4. QUE ESCOLA E PARA QUEM?
CEM ANOS DE ELITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
Léo Mackellene
- 69 -

5. AS PRÁTICAS DOCENTES COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL NA ESCOLA
Rosilene Batista Sales e Cecília Rosa Lacerda
- 89 -

6. O ENSINO DO CRISTIANISMO ANTIGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE
Paulo Samuel Viana Castro
- 103 -

7. O LOCAL NA PERSPECTIVA DO DISCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AULAS DE HISTÓRIA EM ENSINO REMOTO
Perpétua Socorro Lopes Sampaio e Silvia Elizabeth Moraes
- 113 -

8. SABIAGUABA COMO TEMA GERADOR NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS
Edvar Ferreira Basílio, Diana Nara da Silva Oliveira e
Edna Ribeiro de Castro
- 125 -

9. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A (DE)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA
Francisca Valéria de Sales Peixoto, Sirneto Vicente da Silva,
Josefa Jackline Rabelo e Francisca Maurilene do Carmo
- 143 -

10. O CENTRO CULTURAL BOM JARDIM E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR, DIALOGICIDADE E COLABORAÇÃO EM PAULO FREIRE
Maria Eleni Henrique da Silva, Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil
e Aurianderson Amaro de Araújo
- 157 -

11. DIMPECARCA – UMA EXTENSÃO INTERCULTURAL E O NASCIMENTO DE CORDELISTAS BILINGUES NA UFPB.
Racquel Valério Martins
- 171 -

12. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA
Francisca Joselena Ramos Barroso, Maria Leticia de Sousa David e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
- 183 -

13. VIAJANDO PELO MUNDO POR MEIO DOS MUSEUS VIRTUAIS: PROPOSTAS E REFLEXÕES SOBRE AULAS DE CAMPO *ON-LINE*
Adriana Madja dos Santos Feitosa, Edilene Ferreira de Sena Francisco Marcones Moura Silva e Luís Távora Furtado Ribeiro
- 197 -

14. A PEDAGOGIA DO FUTURO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E CULTURA SUSTENTÁVEL
Renato Alves Vieira de Melo
- 207 -

15. UMA PROPOSTA DE REVISÃO SOBRE A POBREZA MENSTRUAL E SEU IMPACTO NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR FEMININA
Luana Vanessa Barbosa Martins, Renata dos Santos de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos
- 221 -

16. HISTÓRIA ORAL PARA PENSAR PROCEDIMENTOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
Ivaneide Barbosa Ulisses, Nauhan de Lima Augusto, Ana Patrícia da Silva e Leandro Nogueira da Silva
- 233 -

17. O RETRATO DO MARQUÊS DE POMBAL: A PERSONIFICAÇÃO DAS IMPORTANTES MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PERÍODO COLONIAL
Ângela Maria Bessa Linhares, Maria do Carmo Leal Ximenes e Elaine de Farias Giffoni
- 245 -

18. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTER-RELAÇÕES DE SABERES DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Robson Monteiro Barroso Braga, Diná Ester Batista do Nascimento e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
- 259 -

UNIDADE II
FORMAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E POLÍTICA EDUCACIONAL

19. A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIO
Farbênia Kátia Santos de Moura e Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha
- 275 -

20. CONSTRUTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: O RECORTE A PARTIR DE UMA PESQUISA EM REDE
Hamilton Perninck Vieira, Marília Duarte Guimarães e Sandy Lima Costa
- 287 -

21. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Iany Bessa Silva Menezes e Patrícia Helena Carvalho Holanda
- 303 -

22. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – UMA VISÃO CRÍTICA
André Araújo do Nascimento e José Arimatea Barros Bezerra
- 319 -

23. AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES RECÉM-INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS
Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin e Messias Dieb
- 331 -

24. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO FICAM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA?
Fabrício Bonfim Sudério, Jaqueline Rabelo de Lima e Luís Távora Furtado Ribeiro
- 347 -

25. CRECHE: UM DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS
Janaína Monteiro Clarindo, Delane Lima Nogueira e Rosimeire Costa de Andrade Cruz
- 363 -

26. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA Da COVID-19
Rômulo Vieira de Oliveira, Samara da Costa Silva e Marcos Adriano Barbosa de Novaes
- 377 -

27. A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS NA FASE DE TRANSIÇÃO DA MONARQUIA PARA REPÚBLICA
Marcia Aparecida de Souza, Tiago Souza de Jesus e Henrique Cunha Junior
- 389 -

28. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO ÀS TDICS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Panorama geral de 2000 até a atualidade
Robson Campanerut da Silva, Sarah Pires Barreto de Souza Vasconcelos, Emanuelle do Nascimento Dias e Cassandra Ribeiro Joye
- 403 -

29. DO ESPERANÇAR QUE MOVE GIRASSÓIS: PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DE UM COLETIVO ESPÍRITA
Klycia Fontenele Oliveira e Angela Maria Bessa Linhares
- 419 -

30. O COMPLEXO PARCIAL DA EDUCAÇÃO E A PERPETUAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES: UMA ANÁLISE CRÍTICA
Tânia Maria Lima, Antônio Fernandes de Lima Sobrinho e Claudiana Nogueira de Alencar
- 431 -

31. SINDICALISMO E PRÁXIS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE TORMENTA
Paula Emanuela Lima de Farias, Mauro Rogério de Almeida Vieira e Justino Sousa Junior
- 443 -

32. EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PARA QUÊ E PARA QUEM?
Marlúcia Nogueira Raquel e Gisafran Nazareno Mota Jucá
- 457 -

APRESENTAÇÃO

Educação e política
Andam sempre de mãos dadas.
E saiba: os que dominam
As praticam separadas,
Amordaçam consciências,
Minando as inteligências
Das massas tão exploradas.

Embalados por um trecho do cordel de Paiva Neves[1] que retrata a Educação em sua função política[2] apresentamos o oprimido como sendo sujeito principal desta obra, pois os pesquisadores que forjaram este material relatam suas experiências a partir de suas compreensões epistemológicas de Educação e seus anseios por uma sociedade socialmente justa.

A coletânea Educação Brasileira nasceu em 2017, como fruto da disciplina Educação Brasileira ministrada anualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, sendo organizada pelo professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro e seus orientandos e orientandas da Pós-Graduação em questão. Desde então, reúnem-se professores e pesquisadores de diversas instituições de ensino com o intuito de apresentar aos leitores discussões em torno da temática Educação Brasileira. Neste sentido, temos discutido sobre currículo, formação de professores, metodologias de ensino, níveis e modalidades, além de termos feito uma discussão sobre a crise estrutural do capital e suas consequências para a educação.

Deste modo, apresentaremos um breve histórico desta coletânea que ao longo dos anos vem se fortalecendo no ambiente acadêmico cearense. O primeiro livro foi publicado em 2017 e recebeu o nome: **Educação Brasileira em Debate,** sendo composto por 21 artigos de 47 autores e coautores; o livro reúne material que discute o papel da escola e a necessidade de uma educação de qualidade.

A segunda obra foi intitulada: **Educação Brasileira em Pesquisa** e foi publicada em 2018 reunindo em 24 artigos algumas dezenas de pesquisadores que se juntaram para compreender a sociedade e a educação brasileira. Os estudos apresentados tratam de tempos mais antigos ou, mais especificamente, dos últimos dez anos.

1 Paiva é cordelista e Professor da Educação Básica e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará.
2 Cordel "Pedagogia do Oprimido em versos de cordel", de autoria de Paiva Neves. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/501ss1v>.

Em seguida, publicamos em 2019 a obra: **Educação Brasileira em Pauta**, na qual os autores e autoras relatam suas pesquisas, todas vinculadas à grande área da educação. Escrevem sobre a escola, ensino das diversas áreas e currículo escolar, movimentos sociais e política educacional, tecnologias e educação, trabalho docente e formação de professores, arte na escola, filosofia da educação, além de abordarem temáticas de gênero e etnias, em busca de reafirmação de identidade na escola.

Posteriormente, mesmo em período pandêmico, pois fomos pegos de surpresa com a pandemia da COVID-19 durante a organização desta obra, publicamos em 2020 **Educação Brasileira: perspectivas e experiências da pesquisa** de modo que os temas abordados vão do currículo e do ensino, passando pela educação e os movimentos sociais, debatendo as dificuldades e desafios atuais da educação, agravados pelos desafios do ensino remoto nesses tempos de pandemia. Encontramos textos nas grandes áreas de ciências naturais e ciências humanas, em sua relação com a escola e a atual e polêmica Base Nacional Comum Curricular.

Agora, apresentaremos a obra **Educação Brasileira: itinerários da pesquisa educacional** que está sendo lançada em 2022. Esta obra tem uma particularidade das demais, pois foi construída totalmente de modo remoto (virtual) já que a disciplina Educação Brasileira ministrada em 2021 aconteceu através das telas frias de um computador, mediadas pelas perdas dos nossos entes queridos, de modo que este grupo de pesquisadores, mesmo com a ausência dos abraços físicos e calorosos, resistiu e construiu esta obra magnífica que reúne 32 artigos, nos quais discute em duas unidades sobre currículo, ensino, práticas educativas, formação, trabalho docente e política educacional.

A primeira unidade tem o título *Currículo, Ensino e Prática Educativa*, sendo constituída de 18 capítulos. O texto de abertura, de autoria de Sirneto Vicente da Silva, Daniela Glicea Oliveira da Silva e Josefa Jackline Rabelo, intitulado: *A experiência do curso de Pedagogia da FACED/UFC na disciplina de Estágio Supervisionado na Pandemia da COVID-19: Uma análise Onto-Marxista* analisa o desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da FACED/UFC, frente ao contexto remoto estabelecido no plano "Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa - Atividades Educativas Emergenciais", fundamentando-se no método de análise onto-marxista e, também, da investigação teórico-bibliográfica e documental.

O capítulo seguinte, denominado *Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar brasileiro: utopia ou realidade?,* de autoria

de Leandro Soares Damasceno, Fabíola Camurça Janebro Damasceno e Sueli Fernandes Carneiro Marinho Ferreira, avalia a existência de evidências científicas de que esse conteúdo de EAN no currículo escolar brasileiro trata-se de Revisão Integrativa de Literatura que segue as etapas propostas por Ganong (1987): elaboração da pergunta da pesquisa, definição de critérios de inclusão e exclusão dos estudos; seleção e compilação dos estudos.

Os autores do texto *Representações Mentais na Educação Musical: um estudo de caso*, Natanael Martins de Sousa, Adeline Annelyse Marie Stervinou e Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz discorrem sobre os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), que investigou as representações mentais na aprendizagem musical dos alunos da turma de flauta doce de uma escola pública do município de Pacatuba-CE. Os resultados trouxeram entendimentos sobre a cognição musical no desenvolvimento da aprendizagem musical de crianças e novas metodologias de ensino para a flauta doce.

O capítulo escrito por Léo Mackellene, *Que escola e para quem? Cem anos de elitização da educação no Brasil*, aborda que os preconceitos elitistas sobre a educação, observáveis nos discursos políticos da atualidade, são reverberações de formulações do século XIX, quando o longo processo de libertação dos escravizados (1850-1888) gerou um contingente expressivo de analfabetos e de mão de obra desqualificada. Neste estudo, o autor defende que o dilema "que escola foi concebida e para quem?" atravessa o tempo e permanece até hoje como questão social ainda a ser resolvida.

O próximo estudo desta primeira unidade *As Práticas docentes como estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural na Escola*, das autoras Rosilene Batista Sales e Cecília Rosa Lacerda, reflete sobre a herança colonial do regime escravista para a população negra brasileira, considerando o racismo estrutural como construto histórico. Estudo valioso que traz à tona o debate sobre as desigualdades raciais no mundo contemporâneo e o papel da educação à efetivação de uma sociedade mais justa e democrática.

Paulo Samuel Viana Castro, autor do capítulo *O Ensino do Cristianismo Antigo na Educação Básica Brasileira: caminhos teórico-metodológicos para a prática docente*, aborda a história do Cristianismo no contexto da Educação Básica na realidade brasileira, no ambiente escolar, tomando como base a pesquisa documental em livros didáticos.

O texto faz um recorte temporal e espacial da história do Cristianismo em sua conjuntura inicial, quando de seu aparecimento no contexto do Império Romano.

No capítulo denominado *O Local na Perspectiva do Discente: uma experiência de aulas de História em Ensino Remoto*, as autoras Perpétua Socorro Lopes Sampaio e Silvia Elizabeth Moraes discutem os desafios ainda existentes do estudo da história local durante as aulas de História. Suas reflexões nos fazem reconhecer a importância do espaço local no Ensino dessa disciplina e da necessidade dos professores (as) explorarem a história local no espaço escolar, propiciando a formação cidadã e a construção da identidade sócio-histórica dos educandos.

Sabiaguaba como tema gerador na construção de propostas didáticas, capítulo da autoria de Edvar Ferreira Basílio, Diana Nara da Silva Oliveira e Edna Ribeiro de Castro, trata-se de um estudo que contribui para a (re)construção das práticas de ensino e conhecimentos, por meio de um efetivo diálogo entre diferentes saberes de modo a torná-los integrados, integradores e significativos. O texto encoraja à consciência de que os saberes constituintes das multiformes comunidades escolares devem ser respeitados e que as realidades podem ser transformadas a partir dos anseios, das necessidades e da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Em *A Proposta de Formação Humana na Base Nacional Comum Curricular: a (de)formação da classe trabalhadora,* Francisca Valéria de Sales Peixoto Sirneto Vicente da Silva e Josefa Jackline Rabelo analisam a concepção de formação humana apresentada na atual BNCC e o papel da escola mediante esta proposta na sociedade atual, considerando o contexto da crise que se encontra o capital. A investigação desvela os reais interesses que se escondem por trás da proposta de ensino política por competências.

O texto denominado *O Centro Cultural Bom Jardim e a relação com a Educação Popular, dialogicidade e colaboração em Paulo Freire*, assinado por Maria Eleni Henrique da Silva, Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil e Aurianderson Amaro de Araújo, apresenta a análise autoetnográfica realizada, nos anos de 2020 e 2021, por dois profissionais do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ) que usam as categorias temáticas de dialogicidade, colaboração e educação popular de Paulo Freire para compreender as propostas formativas, de atenção social, difusão e fruição cultural do CCBJ.

O capítulo *Dimpecarca – uma Extensão Intercultural e o nascimento de cordelistas bilingues na UFPB*, de Racquel Valério Martins,

relata a experiência inovadora da participação da *Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS* no projeto Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola que Atende Adolescentes Residentes em Casa de Acolhimento (DIMPECARCA), que se trata de ação extensionista desenvolvida no PROBEX/UFPB no período de 2017 a 2020 junto às escolas das redes públicas de João Pessoa/PB, que atendem adolescentes residentes em Casas de Acolhimento.

No capítulo *A extensão universitária e as implicações dos projetos de extensão para a aprendizagem da docência*, Francisca Joselena Ramos Barroso, Maria Leticia de Sousa David e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro investigam como a extensão universitária na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência a partir de uma pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior - IES em Itapipoca-Ceará, que busca conhecer as concepções de licenciandos sobre a extensão universitária e destaca a importância da articulação entre o ensino-pesquisa-extensão para a formação acadêmica.

O capítulo *Viajando pelo mundo por meio dos museus virtuais: propostas e reflexões sobre aulas de campo on-line*, assinado por Adriana Madja dos Santos Feitosa, Edilene Ferreira de Sena, Francisco Marcones Moura Silva e Luís Távora Furtado Ribeiro, relata a experiência de aulas de campo *on-line*, advindas do Estágio Docência no Ensino Superior dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. As reflexões trazem observações das práticas desenvolvidas com graduandos do curso noturno de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2020, partindo em especial dos estudos teórico-práticos sobre aula de campo, voltados para os ensinos de Geografia e História.

Em *A Pedagogia do Futuro no âmbito da Educação e cultura sustentável*, Renato Alves Vieira de Melo discute a importância da pedagogia no âmbito educacional na contemporaneidade como fator fundamental para a conscientização do homem. O artigo ressalta a necessidade de uma educação que possibilite novos hábitos de consumo, avanços tecnológicos, reestruturação do sistema de produção e integração do ambiente natural com o desenvolvimento humano, destacando a pedagogia como importante elemento nas transformações originárias do conceito de desenvolvimento sustentável.

No capítulo *Uma proposta de revisão sobre a pobreza menstrual e seu impacto na saúde e na educação escolar feminista*, de Luana Va-

nessa Barbosa Martins, Renata dos Santos de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos, os autores discutem a pobreza menstrual e seus impactos na saúde e na educação escolar feminina a partir de um levantamento dos estudos recentes sobre o assunto. O artigo discute fatores que contribuem ou interferem na constituição do ato de educar, especificamente na relação ensino-aprendizagem, abordando reflexões sobre a pobreza menstrual e as suas implicações na educação escolar feminina.

O artigo *História Oral para pensar procedimentos e possibilidades para o ensino de História*, de Ivaneide Barbosa Ulisses, Nauhan de Lima Augusto e Ana Patrícia da Silva, traz elementos e reflexões a respeito da pesquisa de Iniciação Científica, cuja problematização é o ensino no curso de História da FAFIDAM a partir da experiência da professora e coordenadora do subprojeto de História/FAFIDAM do Programa Residência Pedagógica.

No capítulo *O retrato do Marquês de Pombal: a personificação das importantes mudanças no contexto educacional brasileiro no período colonial*, de Maria do Carmo Leal Ximenes e Elaine de Farias Giffoni de Carvalho, as autoras discutem a importância das reformas feitas por Marquês de Pombal para a educação no período colonial, a partir da análise de uma obra de arte cujo título carrega a sua patente. O artigo discute os elementos constituintes do quadro e do contexto histórico no qual ele se situa e traz representações sobre os interesses em comum, bem como os conflitos entre os segmentos colonizadores e seu deslocamento de forças na instrução colonial brasileira.

Em *Práticas pedagógicas e inter-relações de Saberes Docentes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos*, Robson Monteiro Barroso Braga, Diná Ester Batista do Nascimento e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro analisam como as práticas pedagógicas influenciam na escolha de metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo com docentes da modalidade de ensino EJA.

A segunda unidade deste livro, composta por 14 capítulos, tem por título *Formação, Trabalho Docente e Política Educacional.*

No capítulo *A Pesquisa como instrumento de Formação: possibilidades e desafios*, Farbênia Kátia Santos de Moura e Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha analisam a relação entre a experiência da pesquisa na formação profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento na prática pedagógica. O estudo discute a escola como um espaço de formação permanente, destacando a importância da pesquisa na formação continuada de professores.

Em *Construtos teóricos e pedagógicos da Formação de Professoras no âmbito da Prática Profissional: o recorte a partir de uma pesquisa em rede*, Hamilton Perninck Vieira, Marília Duarte Guimarães e Sandy Lima Costa discutem as concepções de professores da Educação Básica sobre alguns construtos teóricos e pedagógicos no âmbito de sua prática profissional, considerados basilares à compreensão das contribuições advindas da formação vivida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional docente no contexto da Inovação Pedagógica.

No capítulo *A contribuição da pedagogia terapêutica de João dos Santos para a Formação de Professores*, de Iany Bessa Silva Menezes e Patrícia Helena Carvalho Holanda, as autoras apresentam discussão sobre a concepção de uma proposta formativa híbrida, alicerçada nas contribuições da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos para professores da educação infantil e centrada na reflexibilidade docente. O artigo debate sobre formação para os professores contextualizando sua trajetória no Brasil e no Ceará, bem como reflete sobre o lugar da proposta terapêutica de João dos Santos no currículo acadêmico do pedagogo.

No capitulo *Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio – uma visão crítica*, os autores André Araújo do Nascimento e José Arimatea Barros Bezerra analisam a escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou, fazendo um resgate histórico que possibilita aos leitores compreender as repercussões dessas reformas educacionais ao longo da história da educação brasileira, ressaltando a forte influência da concepção empresarial de educação. Sendo, portanto, uma temática que merece atenção pela sociedade em geral, em especial pelos pesquisadores da área da Educação.

Em *As percepções de estudantes recém-ingressos no curso de pedagogia sobre a contribuição docente nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos*, de autoria de Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin e Messias Holanda Dieb, os autores abordam um tema bastante relevante para a academia tendo em vista que a chegada à Universidade é acompanhada de um misto de novidades e desafios. Neste sentido, os autores entrevistaram estudantes recém-ingressos ao curso de Pedagogia da UFC buscando entender como esses estudantes compreendem as práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos.

No ensaio *Ensino Remoto Emergencial: como ficam os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura?*os autores Fabrício Bonfim Sudério, Jaqueline Rabelo de Lima e Luís Távora Furtado Ribeiro

fazem um resgate das normativas regimentais relacionadas à educação em tempos de pandemia no Estado do Ceará, tecendo considerações sobre o desenvolvimento dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura no Estado.

No artigo *Creche: um direito dos bebês e das crianças bem pequenas*, as autoras Janaína Monteiro Clarindo, Delane Lima Nogueira e Rosimeire Costa de Andrade Cruz fazem um resgate histórico sobre a educação infantil no Brasil, apoiando-se em documentos normativos destacando a importância que a creche tem na educação das crianças, sendo indispensável para o desenvolvimento da primeira infância.

Em *A precarização do Trabalho Docente no contexto da pandemia da COVID-19*, os autores Rômulo Vieira de Oliveira, Samara da Costa Silva e Marcos Adriano Barbosa de Novaes constroem um resgate histórico sobre o neoliberalismo e precarização do trabalho do professor no Brasil, em especial durante o período da pandemia onde se instalou o modelo do ensino remoto em todo o país criando condições de trabalhos uberizadas.

No artigo *A população negra e a educação: uma análise da escolarização dos negros na fase de transição da monarquia para república*, os autores Marcia Aparecida de Souza, Tiago Souza de Jesus e Henrique Cunha Junior tecem reflexões sobre o sistema educacional brasileiro e o lugar do negro nesse sistema. Concluindo que a população negra foi excluída do sistema educacional oficial gerando consequências históricas para esse povo, ficando a cargo dos próprios sujeitos pensarem alternativas de escolarização que amenizassem os danos da exclusão educacional, política e econômica.

No texto *Políticas públicas de incentivo às TDICs na educação brasileira- Panorama geral de 2000 até a atualidade*, os autores Robson Campanerut da Silva, Sarah Pires Barreto de Souza Vasconcelos, Emanuelle do Nascimento Dias e Cassandra Ribeiro Joye, através de um estudo bibliográfico, realizam levantamento das produções que incentivam o uso das TDICs em sala de aula, em especial durante o período do ensino remoto adotado durante a pandemia da COVID-19. Para isso, os autores contam um pouco sobre a história do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, fazendo ainda uma reflexão sobre a BNCC e as competências digitais.

No artigo *Do esperançar que move girassóis: perspectivas educativas de um coletivo espírita*, as autoras Klycia Fontenele Oliveira e Ângela Maria Bessa Linhares propõem um debate sobre possíveis aproximações entre a dimensão espiritual do ser social e sua intervenção

em sociedade, tendo como ponto de partida a experiência do Coletivo Girassóis - Espíritas pelo Bem Comum.

No artigo *O complexo parcial da educação e a perpetuação da sociedade de classes: uma análise crítica*, os autores Tânia Maria Lima, Antônio Fernandes de Lima Sobrinho e Claudiana Nogueira de Alencar buscam compreender o processo da dualidade educativa, de maneira que possamos entender a dicotomia educacional na sociedade de classes, concluindo que a escola capitalista está voltada, através de diversos mecanismos, a perseguir o que é conveniente para a classe dominante, usando a educação como meio de opressão sobre a classe trabalhadora, tendo em vista manter sua condição de domínio e poder sobre ela**.**

No artigo *Sindicalismo e práxis: desafios da formação humana em tempos de tormenta*, os autores Paula Emanuela Lima de Farias, Mauro Rogério de Almeida Vieira e Justino Sousa Júnior analisam a trajetória do sindicalismo brasileiro a partir dos anos 1990 tecendo importantes considerações à formação humana resultante da práxis sindical enfocando, ainda, nos desafios da formação humana na contemporaneidade.

Por fim, em *Educação como ferramenta de transformação social: para que e para quem?*, de Marlúcia Nogueira Raquel e Gisafran Nazareno Mota Jucá, os autores analisam a educação como ferramenta de promoção humana e transformação social para os portadores da Doença de Chagas no Estado do Ceará, refletindo sobre os processos de inclusão social de sujeitos que, historicamente, foram estigmatizados.

Luís Távora Furtado Ribeiro
Diana Nara da Silva Oliveira
Marília Duarte Guimarães
Adriana Madja dos Santos Feitosa

Fortaleza- Ceará, junho de 2022.

UNIDADE I
CURRÍCULO, ENSINO E A PRÁTICA EDUCATIVA

A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE ONTO-MARXISTA

Sirneto Vicente da Silva[1]
Daniela Glicea Oliveira da Silva[2]
Josefa Jackline Rabelo[3]
Francisca Maurilene do Carmo[4]

Introdução

A prática docente tem sido condicionada, historicamente, por contradições e determinações conferidas pelas condições materiais objetivas, produzindo nessa relação concepções acerca da formação e da atuação de professores(as).

A teoria marxiana teve como um de seus motes a dialética entre sujeito e objeto, mediante à ação teórico-prática. Marx e Engels (2007), a partir da fundação do materialismo histórico-dialético, buscaram romper com a tese dicotômica, propalada pelas filosofias de seus tempos, que acabavam por colocar teoria (sujeito) e prática (objeto) em lados opostos. Intervindo na realidade material objetiva, a transformação do meio coincide com a transformação do sujeito. Cabe notar o papel que o trabalho

1 Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor da Educação Básica.
2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora pela École dês Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris-France, sob a supervisão do Professor Michel Löwy. Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).
4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará.

exerce como categoria fundante do ser social e fundamento das práxis humanas, já que ele é a "[...] forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social" (LESSA, 2007, p. 22).

É sob esse prisma que a disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura deve ser compreendida, diante do suporte teórico-metodológico oferecido no processo de investigação, análise e apreensão da realidade em seu movimento dialético, não como campo de instrumentalização técnica, que coloca em lados opostos teoria e prática. A ação docente, como práxis mediada por concepções de mundo, formadas para atender a um projeto político-pedagógico, não pode ser concebida como atividade meramente técnica. Cabe-nos a tarefa de questionar: que projeto é esse? Quem está por trás dele? Quais as intencionalidades envolvidas?

O Estágio Supervisionado deve ser compreendido, pois, como espaço possibilitador aos discentes da aproximação da realidade. Nessa égide, compreender o estágio como fazendo parte apenas da esfera da prática é enganoso, do mesmo modo que pensar esta disciplina como a panaceia das fragilidades que envolvem as demais disciplinas dos cursos de formação de professores(as) também o é.

No campo de estudo sobre a formação e trabalho de professores(as), são diversas as vertentes que tratam sobre a esfera da prática docente. Variando conforme os contextos político, econômico e social podemos dividi-las em dois grandes grupos: as que se valem dos estudos da Psicologia, da Didática, das Metodologias e Práticas de Ensino das áreas do conhecimento em específico e temas pedagógicos preocupados com o processo de ensino e aprendizagem; as que estão preocupadas com as finalidades sócio-políticas envolvidas no campo educacional, tendo como foco as disciplinas de Fundamentos sócio-filosóficos da Educação; História da Educação; Política e Gestão educacional etc. É importante elucidar que esse enfoque que privilegia ora uma dessas tendências, ora a outra, acaba gerando prejuízos à formação docente, fazendo com que os(as) alunos(as) da Licenciatura cheguem ao Estágio sem a clareza da totalidade dos processos que envolvem a práxis docente.

Tais problemáticas que atravessam o campo do Estágio Supervisionado acabaram por ganhar novos delineamentos frente à crise sanitária causada pelo novo Coronavírus que atingiu o mundo em 2020. Esta crise, por sua vez, fez emergir no cenário brasileiro as desigualdades sociais causadas pelo capitalismo, expondo um contexto marcado pelo desemprego, falta de assistência hospitalar, inexistência de

condições tecnológicas e de acesso à Internet para participar das aulas virtuais por parte da maioria dos estudantes, dentre outras. Esta situação aprofundou-se ainda mais com a implementação de reformas, cortes nas políticas sociais e nos financiamentos à Ciência, Saúde e Educação.

As orientações para a continuidade das aulas através do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ou outros meios convencionais foram explicitadas em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), de modo a impelir as instituições de ensino a encontrarem meios de retorno às aulas.

Desse modo, a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), através do *Plano Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa – Atividades Educativas Emergenciais*, estabeleceu, em consonância com docentes, discentes e técnico-administrativos, a continuidade das aulas que foram fundamentadas nas Atividades Educativas Emergenciais, dentre elas o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado através da proposição de uma pesquisa acadêmica.

Isto posto, este estudo tem como objetivo analisar, criticamente, o desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da FACED/UFC frente ao contexto remoto. Para este fim, apoiaremos nossa investigação no método de análise onto-marxista, a partir de pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Fundamentamos esta análise em estudos de autores que fazem a crítica marxista e examinaremos os documentos oficiais expedidos pelo governo, o Plano de Trabalho do curso de Pedagogia da FACED e os artigos e relatos de experiências oriundos das pesquisas realizadas pelos graduandos e suas orientadoras, publicados no Dossiê *Educação e Luta de Classes no contexto da Pandemia da COVID-19*, do periódico Arma da Crítica, editado pela UFC.

O Ensino Remoto Emergencial no Âmbito da Pandemia da COVID-19 e a Crise Estrutural do Capital

A crise humanitária pandêmica com que o mundo se deparou no início do ano de 2020, com o adoecimento em massa das pessoas pela Covid-19, uma doença que afeta, sobremaneira, o sistema respiratório humano, podendo causar a síndrome respiratória aguda em virtude da infecção pelo vírus Sars-Cov-2, é apenas um efeito bárbaro do modo

de produção capitalista, que se encontra em uma crise estrutural, engendrada pelas contradições inerentes à dinâmica expansionista do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Como salienta Mészáros (2011), a crise hodierna se expressa por meio de seu caráter estrutural, afetando a totalidade social, no conjunto dos países do globo. Uma mudança estrutural é, nessa égide, a condição *sine qua non* para a superação da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Sobre esta possibilidade de superação do sistema de metabolismo social do capital, em crise estrutural, cabe assinalar: "a única possibilidade de superá-lo é pela completa eliminação de seu tripé, ou seja, tanto do *trabalho assalariado*, quanto do *capital* e do *Estado*" (ANTUNES, 2020, p. 14. Itálicos do original).

O cenário de crise do processo civilizatório enfrentado pela humanidade a partir dos anos 1970, acoplado ao contexto atual da pandemia da COVID-19, demonstra as graves consequências e o grau de perversidade do modo de sociabilidade do capital, que tem como finalidade última o processo de acumulação, subsumindo as necessidades humanas ao lucro e revelando seu potencial destrutivo sobre as formas naturais e humanas (MÉSZÁROS, 2011).

Como se não bastasse as profundas contradições gestadas por este sistema classista, temos visto o acirramento das desigualdades sociais frente ao contexto pandêmico. Como explicitado por Antunes (2020), o desemprego estrutural que já acometia a classe trabalhadora, que tem como consequência o surgimento em escala crescente de cada vez mais formas de precarização, se vê agora levado a cabo no cenário pandêmico.

Com a incidência do capital em crise estrutural e o contexto da pandemia, a desigualdade social já existente e espelhada na educação formal por meio da dualidade histórica entre a educação ofertada para a classe burguesa e aquela ofertada à classe trabalhadora, acabou por ser desmistificada. A continuidade dos objetivos de formação da classe trabalhadora em habilidades e competências compatíveis com os interesses de mercado não pode continuar ocorrendo presencialmente no âmbito da pandemia da COVID-19, diante das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para que fossem realizadas as medidas de isolamento e distanciamento social. A Portaria n.º 188, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 04 de fevereiro de 2020, reconheceu o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Nesse bojo, as aulas presenciais, inicialmente suspensas, foram substituídas pelo modelo remoto emergencial.

No Ceará, a suspensão das aulas presenciais ocorreu, inicialmente, por meio do Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020. A medida legal posta pelo CNE, que autorizou a realização das aulas no formato remoto no Ensino Superior, se deu através de consecutivas Portarias – Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020; Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020; Portaria n.º 473, de 12 de maio de 2020 e Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. A Portaria n.º 343, em seu artigo 1º, autoriza a substituição das aulas presenciais pela utilização de "[...] meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2020b, p. 1.).

Dois dias após a instituição da Portaria n.º 343, que permitia a realização das atividades remotas por um período de trinta dias, ocorreu a sua alteração por meio da Portaria n.º 345. Contudo, com relação à disciplina de Estágio, a orientação permanece a seguinte, conforme o texto do parágrafo "§ 3º: Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios [...]" (BRASIL, 2020c, p. 1). A Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, revogou as Portarias anteriores e flexibilizou ainda mais as possibilidades para que as aulas pudessem ocorrer: Art. 1º: "[...] atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, TICs, ou outros meios convencionais" (BRASIL, 2020d, p. 1). Esta Portaria autorizou, ainda, a ocorrência do ensino remoto até o dia 31 de dezembro de 2020. Com relação à prática de Estágio também ocorreu a flexibilização para a continuidade das atividades nessa disciplina. O formato remoto foi viabilizado durante o ano de 2021 por meio do Parecer CNE/CP n.º 19/2020, de 08 de dezembro de 2020, que disciplinou a permanência desse modelo de ensino enquanto houver "[...] condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais" (BRASIL, 2020e, p. 2).

Nesse ínterim, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas enquanto durar o estado de calamidade pública. Cabe destacar a redação apresentada por esta lei, em que no § 5º do Art. 2º é normatizado que para a realização das atividades pedagógicas não presenciais, o poder público, por meio dos sistemas de ensino, deve: "[...] assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades" (BRASIL, 2020, p. 2).

Como assinalado, a dualidade educacional histórica, a democratização do acesso às novas tecnologias e a problemática do acesso à escola pela classe trabalhadora e sua permanência, são temas caros e recorrentes no contexto educacional brasileiro, que na pandemia foram agudizados. Como assegurar aos(às) alunos(as) e professores(as) o acesso às ferramen-

tas digitais, à Internet e às TICs para ocorrência das atividades remotas frente à negligência histórica operada na política de Estado com o investimento na manutenção e desenvolvimento do ensino público?

Na via da contramão, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em pesquisa realizada em 2017, divulgou que nas residências de todo o país, apenas 74,9% têm acesso à Internet. Em se tratando das residências rurais, este número cai para 41%. Ainda segundo a mesma pesquisa, menos da metade das residências possuem computadores, a máquina estava presente em apenas 43,4% dos domicílios pesquisados.

As pesquisas dos licenciandos em Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado

Realizamos a análise dos artigos e relatos de experiências que compõem o Dossiê *Educação e Luta de Classes no contexto da Pandemia da COVID-19*[5], da Revista Eletrônica Arma da Crítica[6], n. 14, publicada em novembro de 2020, como resultado das pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelos licenciandos e suas orientadoras produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado. Os licenciandos tiveram como tarefa precípua o desenvolvimento de uma investigação em campo, pensada coletivamente, sob o título *Exame Crítico sobre o Trabalho Docente e as Práticas Pedagógicas com o 'Ensino Remoto' no Contexto da Pandemia da COVID-19*. Essa pesquisa - apoiada em estudos bibliográfico e documental, com observação colaborativa/participante, desenvolveu-se através de leituras teóricas, análise de documentos, encontros virtuais entre orientadoras e graduandos, reuniões com os(as) professores(as) municipais de Fortaleza, observação e análise das atividades através da inclusão dos graduandos nos grupos de *WhatsApp* das turmas de alunos(as), familiares ou responsáveis e entrevista semiestruturada com os(as) docentes municipais, dentre outras atividades

Nessa esteira, sob o argumento de orientar a concepção dos Planos de Trabalho das Unidades Acadêmicas, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFC) elaborou a *Proposta Pedagógica de Emergência* (PPE), caminhando na tentativa de propor o ensino remoto. A PPE foi aprovada "[...] à revelia das condições da comunidade aca-

5 Dos 13 (treze) artigos e 04 (quatro) relatos de experiência que compõem o Dossiê, 06 (seis) têm a participação de professores(as) da Educação Básica pública.

6 A Revista Arma da Crítica é um periódico da Universidade Federal do Ceará (UFC) da linha de pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE).

dêmica e das reais condições de vida da maioria de seus integrantes, fazendo uma verdadeira 'apologia' ao ensino remoto" (FACED/UFC, 2020, p. 7, grifos do original). Contrapondo-se a essa proposta, ao elaborar o *Plano Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa – Atividades Educativas Emergenciais*, a FACED (2020, p. 12) reconhece "[...] que – apesar de alardeado como método educativo rápido, fácil e acessível – o ensino remoto não contém os principais elementos que alicerçam um processo educativo: o da construção coletiva do conhecimento, da aprendizagem, da capacidade de compreensão do mundo [...]".

Na defesa por uma formação humana de qualidade e que prioriza a vida, após reuniões, as orientadoras de estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental definiram, em seus Planos de Trabalho, apoiar-se nas atividades educativas emancipadoras, propostas por Tonet (2014), ao planejarem as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com os graduandos. Consoante Tonet (2014, p. 10), as atividades educativas emancipadoras apresentam como requisitos:

> 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Fundamentando-se nesses princípios, foram planejadas as *Atividades Educativas Emergenciais*, as quais buscaram considerar as necessidades de todos os envolvidos, primando, portanto, por um trabalho de qualidade, inclusivo, coletivo, crítico, contextualizado e solidário, com o auxílio dos meios digitais. Desse modo, no contexto pandêmico, essas atividades tiveram o caráter de regime especial e suplementar, "[...] mediadas pelo compromisso com ensino público, gratuito e de qualidade e que assume como fundamento o conhecimento a serviço dos trabalhadores, das classes populares e da sociedade em geral" (FACED/UFC, 2020, p. 17).

A disciplina de Estágio Supervisionado, portanto, desenvolveu-se como parte das Atividades Educativas Emergenciais, na forma de uma pesquisa acadêmica, organizada em três eixos norteadores – a comunidade escolar e a turma; o trabalho docente e a relação entre professor(a)/alunos(as)/família/comunidade; a situação socioeconômica das famílias e o acompanhamento da criança, com o objetivo principal de

> [...] analisar a relação educação e sociedade no contexto de crise sanitária e social global, contextualizando a realidade do financiamento e do uso de recursos público-governamentais para as atividades de adaptação (medidas sanitárias e de segurança) da escola e do trabalho pedagógico nas escolas. (RABELO *et al.* 2020, s/p.).

Orientadoras e graduandos, após discussões para planejamento e execução da disciplina de Estágio Supervisionado, chegaram à conclusão que era impossível transpor as estratégias presenciais para remotas de modo a garantir uma experiência substancial com foco nas atividades imanentes ao cotidiano da sala de aula.

Os artigos e relatos de experiências que compõem o Dossiê formam um conjunto significativo de análises que contribuem para o desvelamento do real no contexto da crise sanitária vivenciada pela comunidade escolar e as famílias do município de Fortaleza. O quadro-síntese a seguir apresenta as conclusões das pesquisas empreendidas observando-se os três eixos norteadores:

Quadro 1 – Eixos Norteadores da Pesquisa

A comunidade escolar e a turma	- Pesquisa nas turmas do 1º ao 5º ano, contendo entre 21 e 33 alunos(as). - Professores(as) formados em Pedagogia, com Pós-Graduação em nível de Especialização. Alguns com Mestrado e outros cursando o Doutorado. - Escolas em condições precárias: salas pequenas e pouco ventiladas, banheiros sem condições adequadas de uso, energia elétrica insuficiente, dentre outras. - Prioridade de estrutura para as turmas do 2º ano por conta das avaliações padronizadas. - Financiamento por meio de programas federais – as parcelas chegam atrasadas. - Carência de atendimento psicológico educacional às crianças com necessidades educacionais especiais. - Ausência de interação entre alunos(as) e professores(as). O contato diretamente com pais e responsáveis através do *WhatsApp*.

O trabalho docente e a relação professor(a)/ aluno(a)/ família/ comunidade	- Aumento substancial da carga horária de trabalho. - Desafio de trabalhar com o ensino remoto sem formação tecnológica. - Dificuldade em adaptar a dinâmica da sala de aula para o ambiente virtual. - A vida privada docente invadida pela esfera profissional (utilização de celular, *notebook* e e-mail pessoais para aulas remotas). - Ausência de recursos tecnológicos para realização de aulas síncronas. - Número significativo de alunos(as) que não têm acesso ao grupo de *WhatsApp* da turma. - Prioridade aos ensinos de Língua Portuguesa e Matemática.
A situação socioeconômica das famílias e o acompanhamento da criança	- A maioria das famílias dos estudantes é de baixa renda, assistida por programas sociais do governo. - Perda do emprego formal. - Carência de acesso à merenda escolar. - Famílias que vivem em locais com elevados índices de violência. - Exposição a situações de violência doméstica. - Dificuldade de compreensão do conteúdo sem apoio presencial do(a) docente. - Baixa escolaridade da maioria das famílias. - Sem tempo disponível para ensinar as atividades dos filhos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As questões pontuadas acima evidenciam a situação precarizada em que se desenvolve o ensino remoto no município pesquisado e os desafios que precisam ser superados para que os(as) alunos(as) possam ser minimamente atendidos. Neste cenário, os pesquisadores ressaltam que

> [...] a qualidade do ensino, de fato, é insuficiente devido às condições do ensino remoto, tanto pela dificuldade da professora com

> as tecnologias de ensino – o que se dá principalmente pela falta de formação prévia –, quanto ao acesso por parte dos alunos – muitos não possuem aparelho próprio, nem todos têm acesso à Internet. Algumas famílias precisam se deslocar, semanalmente, até a escola para pegar as atividades [impressas]. (FILHO; SANTIAGO; FREIRE, 2020, p. 320).

A pandemia explicitou as fragilidades do complexo da educação, as quais sempre existiram, mas não eram tão aparentes. Uma dessas fragilidades é a ausência de formação específica para o uso das tecnologias. Pesquisa em nível nacional revela que apenas 10% dos(as) professores(as) brasileiros(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental tinham experiência com ensino remoto antes da pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020). Isto mostra que, embora os documentos oficiais proponham o uso das TICs, pouco foi o investimento dos governos para sua utilização através do aparelhamento das escolas e da formação de professores(as).

Outra fragilidade é em relação ao trabalho docente que expandiu a carga horária, uma vez que "[...] passou a exigir várias etapas: pesquisa de material a partir da grade curricular, construção e escritura do plano, gravação de vídeos e elaboração de slides; edição e preparação das atividades. [...] os(as) professores(as) ficaram sem privacidade e com o trabalho precarizado" (FARIAS *et al*., 2020, p. 171). A carga horária do trabalho docente tornou-se ainda mais flexível, de modo que os(as) professores(as) "[...] atendem alunos e famílias em horas e dias fora de sua jornada de trabalho, como finais de semana, feriados e à noite [...]" (ROLIM; FRANÇA; RABELO, 2020, p. 227). Ademais, o quantitativo de professores(as) que ainda elabora atividades a serem impressas e enviadas aos estudantes que não têm acesso a nenhum suporte tecnológico para as aulas virtuais chega a 90%: 9 a cada 10 professores(as) (GESTRADO, 2020). Isto mostra que se torna necessária a democratização destes meios, sobretudo, para a classe trabalhadora que, geralmente, possui apenas telefone celular para as aulas remotas.

Embora se fale tanto em ensino remoto, os artigos e relatos de experiências denunciam que nas turmas pesquisadas não foi possível efetivar este modelo de ensino, visto que em momento algum ocorreu aula síncrona entre professores(as) e alunos(as). Na realidade, os(as) professores(as) tinham uma carga horária extensa com atividades entre pesquisa e preparação de aulas e materiais para enviar aos estudantes, postagem de aulas gravadas (áudio e/ou vídeo) e retiradas de dúvidas dos pais e responsáveis, correção de atividades, interação no grupo da

turma com momentos de motivação. Conforme podemos concluir, a ausência de meios tecnológicos ligados à Internet, para facilitar a execução de aulas que garantisse o mínimo de interação entre professores(as) e alunos(as), interferiu, sobremaneira, na continuidade do processo de aprendizagem.

No contexto da pandemia da COVID-19, em meio ao isolamento social, a escola passou a contar com a ajuda da família no processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das vezes, o contato do(a) professor(a) com os estudantes ocorre através das orientações fornecidas aos pais e responsáveis que participam dos grupos de *WhatsApp* da turma. Este fato revela mais uma fragilidade no processo escolar das crianças, por dois motivos principais: nem todos os pais e responsáveis possuem formação acadêmica para acompanhar as atividades das crianças pequenas; e/ou por não disporem de tempo em virtude de trabalharem fora de casa.

No geral, os pais e responsáveis atuam "[...] em profissões como diaristas, pedreiros, empregadas domésticas, vigilantes, prendas do lar, sendo, por sua vez, ocupações não formais e terceirizadas [...]" (FARIAS *et al.*, 2020, p. 163). Além de terem como responsabilidade o acompanhamento das atividades dos filhos, muitas famílias precisam manter seus empregos, diante da situação econômico-social em que se encontram. Com o agravamento da crise econômica, a alimentação escolar passou a fazer falta para muitos estudantes, pois "[...] se não vão às escolas públicas por causa da pandemia (o que é *justo* e *necessário* para restringir a expansão do Coronavírus), não têm como se alimentar" (ANTUNES, 2020, p. 20, grifos do original). Os artigos e relatos de experiência também dão conta de que um número significativo de famílias passou a amenizar a fome com as cestas básicas organizadas com itens da merenda escolar, distribuídas pela prefeitura, mensalmente. Tal fato demonstra que o *capital pandêmico*, como denomina Antunes (2020. p. 19), "[...] tem um caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver".

Considerações Finais

A crise estrutural do capital que vem se alastrando no contexto global desde os anos 1970 comprova que o sistema sociometabólico do capital transpõe qualquer barreira para sua expansão, demonstrando-se incontrolável e destrutivo dos recursos naturais e humanos. A produção

desenfreada com a finalidade de aumentar as taxas de lucros promove a degradação da natureza em escala crescente (MÉSZÁROS, 2011).

A pandemia da COVID-19, além de escancarar as contradições gestadas pelo modo de produção capitalista, contribui para desvelar que para superação da crise estrutural, oriunda da própria dinâmica de reprodução do capital, faz-se necessária uma mudança estrutural. Outrossim, a crise sanitária atrela-se à própria dinâmica de reprodução do capital em crise estrutural, demonstrando que este sistema de metabolismo social não consegue gerir suas próprias contradições. Este fato se revelou pela incapacidade na estrutura do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, por exemplo, de atender à população infectada pelo vírus SARS-CoV-2 ou, ainda, na oferta da educação escolar, que já apresenta grandes problemáticas no processo de transmissão do conhecimento e se viu ainda mais precarizada diante do ensino remoto adotado.

Nesse ínterim, o ensino mediado por TICs, no contexto brasileiro, se chocou com a contradição da não democratização do acesso às tecnologias para as populações mais pobres. Isso posto, o fosso já existente de dualidade educacional, reflexo da sociedade classista e desigual, provocou a incapacidade de dar continuidade ao projeto burguês de (de)formação da classe trabalhadora das habilidades básicas necessárias à atuação no mercado: ler, escrever e contar.

Assevera que, na via da contramão da proposta do poder público para o ensino remoto, o programa elaborado pelas professoras orientadoras do curso de Pedagogia da UFC para dar continuidade na disciplina de Estágio no curso, assume o compromisso com a formação crítica da classe trabalhadora, contribuindo para minimizar a dualidade teórico-prática existente nos cursos de Licenciatura, se contrapondo à lógica mercadológica presente no campo educacional.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020 (recurso digital).

BRASIL. Portaria n.º 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. 2020d. Disponível em: <ht-

tps://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 345 de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 188 de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020f. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14040-2020-08-18.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 19/2020, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 15, de 06 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 06, de 20 de março de 2020. 2020e. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3384/parecer-cne-cp-n-19>. Acesso em: 06 set. 2021.

CEARÁ. Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

FARIAS, Anamélia S. et al. Os desafios do trabalho docente na rede municipal de Fortaleza no contexto da pandemia da COVID-19. In: RABELO, Josefa Jackline et al. Dossiê: educação e luta de classes no contexto da pandemia da COVID-19. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 10, n. 14, dez./2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=18&Itemid=128>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FILHO, Alex M.; SANTIAGO, Natielly de A.; FREIRE, Ludmila de A. Trabalho docente e as práticas pedagógicas no ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19 - um relato de experiência no âmbito da rede municipal de Fortaleza. In: RABELO, Josefa Jackline et al. Dossiê: educação e luta de classes no contexto da pandemia da COVID-19. Revista Eletrônica Arama da Crítica, ano 10, n. 14, dez./2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=-com_phocadownload&view=section&id=18&Itemid=128>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FORTALEZA, Faculdade de Educação. Participar e Incluir: por uma pedagogia colaborativa – Atividades Educativas Emergenciais. Fortaleza-CE, 2020b. Disponível em: <http://www.issuu.com/ facedufc/ fac_educa_-_ufc>. Acesso em: 01 set. 2021.

GESTRADO/UFMG. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Relatório Técnico – Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/#js-publications>. Acesso em: 01 set. 2021.

IBGE. (2018) PNAD – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca=-catalogo?view-detalhes&id=2101631>. Acesso em: 02 set. 2021.

LESSA, Sergio. Para compreender a Ontologia de Lukács. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo Editoral, 2007.

MÉSZÁROS, István. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, em comemoração aos 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, jun. 2011. Disponível em: <https://ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Meszaros.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RABELO, Josefa Jackline et al. Dossiê: educação e luta de classes no contexto da pandemia da COVID-19. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 10, n. 14, dez. 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=18&Itemid=128>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROLIM, Lorena; FRANÇA, Solange de A. C.; RABELO, Josefa Jackline. Trabalho docente e o 'ensino remoto' no contexto da pandemia da COVID-19: um registro de experiência de estágio supervisionado. In: Dossiê: educação e luta de classes no contexto da pandemia da COVID-19. RABELO, Josefa Jackline et al. (Org.). Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 10, n. 14, dez./2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=-section&id=18&Itemid=128>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. Revista Práxis Educativa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 set. 2021.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: UTOPIA OU REALIDADE?

Leandro Soares Damasceno[1]
Fabíola Camurça Janebro Damasceno[2]
Sueli Fernandes Carneiro Marinho Ferreira[3]

Introdução

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um assunto de extrema relevância no cenário atual, considerando-se estar diretamente relacionada à qualidade de vida da população. Esta temática deve ser inserida no currículo escolar para que seja trabalhada desde a infância. Após determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diversas legislações reforçaram a inserção de conteúdos sobre alimentação saudável nas escolas, findando com a Lei n.º 13.666/2018, que determinou a obrigatoriedade da inclusão da temática no Ensino Fundamental. Assim, a inclusão do tema transversal de EAN no currículo escolar já deveria ser uma realidade. Este estudo visou avaliar a existência de evidências científicas de que este conteúdo de EAN está sendo inserido no currículo escolar brasileiro.

A transição nutricional no público infantil é caracterizada por aumento do consumo de alimentos pobres em micronutrientes e fibras, ricos em gordura, sal e açúcares refinados (WHO, 2002; IBGE, 2004; BARRETO *et al*. 2005). A prevalência de obesidade e sobrepeso aumenta na população de crianças brasileiras, possuindo maior incidência em crianças (0 a 12 anos) (BRASIL, 2016). A projeção dos resultados de estudos realizados nas últimas três décadas indica um comportamento epidêmico (ABESO, 2019).

1 Doutorando em Educação pela World EcumenicalUniversity (Flórida, EUA). Mestre em Nutrição e Saúde pela UECE. Especialista em Vigilância Sanitária de Alimentos na UECE. Graduado em Nutrição pela UECE. Nutricionista da Prefeitura de Caucaia. Professor da Universidade Unyleya, em curso de Pós-Graduação.
2 Doutoranda em Educação (World UniversityEcumenical - Flórida, EUA). Mestre em Políticas Públicas (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora da Rede de Fortaleza (FMB). Psicopedagoga Clínica.
3 Mestre em Educação pela Universidad Politécnica Y Artística del Paraguay / UFC. Especialista em Ensino Língua Inglesa pela UECE. Docente Instituto de Educação do Ceará (IEC).

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um assunto necessário de discussão por estar diretamente relacionada à qualidade de vida dos brasileiros, cujos diferentes comportamentos alimentares resultam em distintos estados de saúde humana ao longo da história, como a desnutrição e a obesidade (BOOG, 1997).

A infância apresenta importantes aspectos para a formação de hábitos e práticas comportamentais e especificamente alimentares, com formação dos primeiros padrões de comportamento alimentar (MANIOS *et al*. 2002; GAGLIANONE *et al*., 2006).

O tema Educação Alimentar e Nutricional (EAN) inserido no currículo escolar pode contribuir para a melhoria da saúde. Os currículos escolares tratados numa perspectiva problematizadora, considerando hábitos alimentares e o estilo de vida dos educandos, podem contribuir para mudanças na educação nutricional (MONTEIRO e RIBEIRO, 2018).

A escola é um ambiente privilegiado para desenvolvimento de ações de melhoria das condições de saúde e estado nutricional de crianças (GONÇALVES *et al.* 2008). As diretrizes do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) afirmam que seria necessário incentivar o espaço escolar como ambiente para a educação nutricional de crianças, a fim de contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis, além de inserir alimentação e nutrição no conteúdo programático nos diferentes níveis de ensino (CARVALHO *et al.*, 2010).

Assim, é importante a reflexão sobre a inserção de conteúdos da alimentação saudável também nos distintos níveis de ensino da educação. Isso só foi proposto de forma mais direta a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que determinaram a inserção do tema saúde como transversal, ou seja, perpassando por todas as disciplinas curriculares obrigatórias da Educação Básica. Desta forma, a alimentação saudável adota, igualmente, caráter transversal por ser uma temática da saúde, entretanto, de forma limitada devido à necessidade de se abordar demais assuntos como higiene, transmissão de doenças e outros (MOURA e LEITE, 2019).

Após determinação dos PCNs, diversas legislações reforçaram a inserção de conteúdos sobre alimentação saudável nas escolas. Desta forma, o tema em destaque ganhou nova roupagem ao longo do tempo até chegarmos à determinação da inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como tema transversal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), via Lei n.º 13.666, de 16 de maio de 2018. Após esta determinação, foi homologada a Base Nacional Comum Cur-

ricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim, a inclusão do tema transversal de EAN no currículo escolar deve ser uma realidade. Este estudo visou avaliar a existência de evidências científicas de que este conteúdo de EAN está sendo inserido no currículo escolar brasileiro.

Trata-se de um estudo de Revisão Integrativa de Literatura, seguindo as etapas propostas por Ganong (1987), que são: elaboração da pergunta da pesquisa; definição de critérios de inclusão e exclusão dos estudos; seleção dos estudos; compilação dos estudos em tabela construída a partir do Microsoft Excel; análise e discussão dos resultados encontrados.

A realização do estudo foi norteada pela seguinte questão: O conteúdo de Educação Alimentar e Nutricional está inserido no currículo escolar? O critério de inclusão de pesquisas publicadas no período de 1º de janeiro de 2010 a 31 de dezembro de 2020 e indexadas no Google Acadêmico.

Para responder à pergunta norteadora, utilizou-se a seguinte metodologia para busca de artigos nas bases de dados acima citadas, no mês de dezembro de 2021: "educação alimentar e nutricional" AND "currículo" AND "escola".

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos artigos: a) período: 1º de janeiro de 2016 a 31 de dezembro de 2020; b) idioma: português; c) trabalhos publicados no formato de artigos científicos, monografias de graduação, dissertações ou teses; d) estudos acessíveis *on-line* em formato completo; e) trabalhos cujos objetivos, geral e/ou específicos, referem-se ao objeto deste estudo.

Quanto aos critérios de exclusão, foram considerados os seguintes: a) trabalhos do tipo: cartas, resenhas, editoriais; b) publicações do tipo: livros; capítulos de livros; publicações governamentais; boletins informativos; c) estudos cujos objetivos, geral e/ou específicos, não estavam explicitados ou, quando explícitos, não se referiam ao objeto deste estudo.

Na seleção dos artigos, inicialmente, foi realizada a busca do quantitativo de trabalhos publicados, com posterior leitura individual dos títulos e resumos de todos os trabalhos encontrados. Uma vez aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados e coletados os artigos que compuseram o corpus inicial de análise.

Posteriormente a esta etapa, foi realizada pelo pesquisador a revisão dos estudos pré-selecionados, por meio de leitura flutuante. Os trabalhos excluídos pelo pesquisador foram retirados da análise.

Por fim, os artigos incluídos na Revisão Integrativa de Literatura alimentaram uma matriz elaborada para organização e análise dos dados.

Com a leitura em profundidade dos artigos na íntegra, observou-se a inclusão do conteúdo de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no currículo escolar brasileiro, construindo-se uma síntese descritiva dos achados, a qual será apresentada na próxima sessão.

Discussões

O primeiro desafio deste estudo foi encontrar literaturas acerca da temática desta pesquisa, pois a maioria dos estudos encontrados era de avaliação de resultados de intervenções de EAN com alunos e famílias. Outra questão importante a ser destacada foi que a maioria destes estudos foi realizada por nutricionistas, reforçando a importância e as atribuições deste profissional no processo de EAN (BRASIL, 2018), mas ressaltam que o conteúdo ainda não é abordado com alunos, de forma sistemática e continuada, pelos professores no Ensino Fundamental, como deveriam ser conforme as legislações determinam.

O trabalho de Aranda (2011) teve por objetivo analisar se a Proposta Curricular e os conteúdos da disciplina de Ciências, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, estavam contribuindo para a construção do conhecimento de vinte alunos dos 8º e 9º anos de uma escola estadual de São Paulo, sobre alimentação saudável. Foi-se avaliado que os alunos não adotavam hábitos alimentares saudáveis, mas que isso pode ou não estar associado a uma deficiência curricular, já que o mesmo contemplava a EAN. Houve boa aceitação dos professores ao projeto de EAN elaborado pela autora da pesquisa, muitos mostrando-se dispostos a replicar nas suas escolas.

Fiore *et al.* (2012) realizaram pesquisa documental mediante material didático do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo e concluíram que existia a abordagem dos temas relacionados à alimentação e nutrição no material didático, embora alguns de forma inconsistente, que cabia aos educadores a seleção do conteúdo e da estratégia adequada, além de sua constante atualização.

O artigo de Mota e Teixeira (2012) teve como foco a investigação de práticas educativas em EAN, assumida(s) no discurso de professoras de Ciências. Observaram alguns pontos importantes, como a falta de conhecimentos básicos sobre o conceito e uma postura de defesa quanto à não-realização de atividades em EAN com a justificativa de

falta de formação, reforçando a importância da formação de professores por profissional habilitado, o nutricionista (CFN, 2018)

Juzwiak, Castro e Batista (2013) avaliaram a implantação de uma oficina de Educação Alimentar com professores e nutricionistas e diagnosticaram que: a relação entre educadores e nutricionistas se apresentava distante, sem realização de atividades interprofissionais/ interdisciplinares no ambiente escolar; a interação promovida pela oficina, de forma participativa, gerou estímulo ao trabalho em parceria; e concluiu que os espaços de Educação Permanente devem ser disponibilizados para os profissionais da escola para o devido apoio às ações de promoção da alimentação saudável no ambiente escolar. Concluíram, também, que os nutricionistas tornam-se mediadores, os gestores atuam como facilitadores das ações e os professores exercem o papel de modelo aos estudantes, reforçando a alimentação saudável na perspectiva transversal. Desta forma, reforçam a importância de uma abordagem multiprofissional (BRASIL, 2012).

O trabalho de Oliveira e Augusto (2014), que analisou se um Caderno de Ciências possuía os conteúdos previstos de EAN, concluiu que o tema alimentação foi abordado explorando os pontos essenciais, porém, de forma rápida e superficial. Isto ressalta que a abordagem prática da temática deve ter investimento na capacitação dos profissionais (BRASIL, 2012).

Zompero *et al.* (2015) objetivaram avaliar os documentos de ensino referentes às orientações propostas para o trabalho com o tema Alimentação e Nutrição na Educação Básica, com base no Referencial Curricular para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais e os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Meio Ambiente e Saúde. Concluíram que os documentos indicavam uma carência de abordagem na Educação Infantil e apontaram que os temas alimentação e nutrição devem ser abordados por meio de atividades que possibilitem aos alunos a resolução de situações-problema reais, para resultados mais duradouros e eficazes nas mudanças de hábitos alimentares. Tal conclusão reforça a importância de uma abordagem da EAN com a problematização (BRASIL, 1998) e abordagem desde a educação infantil (GAGLIANONE *et al*., 2006).

A pesquisa de Souza (2018) teve como objetivo avaliar a percepção de professores da rede pública de ensino do município de Arara, Paraíba, com relação à utilização da Alimentação e Nutrição como temas transversais do currículo escolar. Foi possível analisar que existia a temática ‘alimentação e nutrição’ no planejamento de ensino de to-

das as docentes, mas a metade das entrevistadas visualizava somente a disciplina de Ciências. Quase a unanimidade das professoras afirmou não conhecer a Lei de Diretrizes e Bases que insere a EAN como tema transversal do currículo escolar e revelaram a necessidade de materiais didáticos específicos para favorecer a ampliação do conhecimento. Revela-se, assim, a importância de conhecimento da legislação por parte das professoras (BRASIL 1997; BRASIL 2018).

O artigo de Monteiro e Ribeiro (2018) reforçou a conclusão de que nem sempre os professores têm apoio e condições necessárias para aprofundarem com qualidade o tema da EAN, o que poderia ser garantido com um acompanhamento de um profissional nutricionista (CFN, 2018).

Numa revisão sistemática realizada por Menon, Berto e Bernadelli (2018), para responder à seguinte questão: "de que modo a Alimentação e a Nutrição tem sido abordados no Ensino Fundamental, exceto na disciplina de Ciências?", os resultados demonstraram pouca utilização da temática, pois de um total de 3.845 trabalhos, somente nove abordavam esta temática. Isto revela a deficiência na aplicação da legislação que obriga a inclusão da temática EAN no currículo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Moura e Leite (2019) objetivam detectar produções relacionadas à formação de professores pedagogos para trabalhar com a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Detectaram somente oito trabalhos relacionados à tal proposta, reforçando que existe ainda pouca atuação efetiva em EAN no âmbito escolar, incluindo no currículo.

Conclusões

Este estudo de Revisão Integrativa de Literatura, seguindo as etapas propostas por Ganong (1987), incluiu pesquisas publicadas no período de 1º de janeiro de 2010 a 31 de dezembro de 2020 e indexadas no Google Acadêmico. Na revisão, verificou-se a insuficiência do conhecimento da legislação e na apropriação da temática EAN pelos professores, reforçando a importância do profissional nutricionista como profissional habilitado para tal capacitação.

Evidenciou-se a inexistência de articulação dos professores e nutricionistas e deficiência no número de profissionais nutricionistas nos municípios e escolas para serem articuladores e apoiadores da EAN. Além da falta de motivação dos professores e nutricionistas, também foi revelada, levando a reflexão de necessidade de uma motivação por

parte do Estado e das escolas particulares, para implementação da lei que prevê a obrigatoriedade da temática EAN no currículo escolar, diante da importância para a saúde de toda a comunidade escolar.

É fundamental uma atuação em EAN de forma problematizadora, multiprofissional e transdisciplinar, para aquisição de conhecimentos que possam ser praticados em hábitos alimentares saudáveis, de forma atrativa aos escolares, realizada pelo profissional nutricionista, professor e profissionais habilitados.

Os resultados demonstraram a existência de poucas pesquisas na área, e a baixa efetividade da aplicação da EAN nos currículos e vivência escolar, ressaltando a importância de produção de mais pesquisas na área. Todos os trabalhos analisados foram no setor público, revelando a necessidade de investigação também nas escolas particulares.

Conclui-se que a temática EAN ainda não é efetivamente implementada no currículo escolar brasileiro, e precisa sê-lo de forma problematizadora, multiprofissional e transdisciplinar, para aquisição de conhecimentos que possam ser praticados em hábitos alimentares saudáveis, de forma atrativa aos escolares, realizada pelo profissional nutricionista, professor e profissionais habilitados.

Referências

ARANDA, Gabriela V. M. F. Contribuição do Currículo de Ciências para uma Alimentação Saudável. 31 p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA - ABESO. Atualização das diretrizes para o tratamento farmacológico da obesidade e do sobrepeso [on-line]. Disponível em: <http://www.abeso.org.br.>

BARRETO Sandhi Maria; PINHEIRO Anelise R. O; SICHIERI, Rosely; MONTEIRO Carlos Augusto; BATISTA FILHO Malaquias; SCHIMIDT Maria Inês. Análise da estratégia global para alimentação, atividade física e saúde, da Organização Mundial da Saúde. Epidemiol. Serv. Saúde, v. 14, n. 1, p. 41-68, 2005.

BOOG Maria Cristina F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. Revista de Nutrição da PUCCAMP, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997.

BRASIL. Hábitos dos brasileiros impactam no crescimento da obesi-

dade e aumentam prevalência de diabetes e hipertensão. Ministério da Saúde: VIGITEL BRASIL, 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.666/2018, de 20 de dezembro de 1996. Altera a Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. 68 p. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: MDS, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Ministério da Educação - MEC, 1997.

CARVALHO Adriana P. de; OLIVEIRA Verena B. de; SANTOS Luana Caroline dos. Hábitos alimentares e práticas de educação nutricional: atenção a crianças de uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Revista Paulista de Pediatria, v. 32, n. 1, p. 20-27, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. Resolução CFN n.º 600, de 25 de fevereiro de 2018.

FIORE, Elaine G.; JOBSTRAIBIZER, Gabriela A.; SILVA, Camila S.; MANCUSO, Ana Maria C. Abordagem dos Temas Alimentação e Nutrição no Material Didático do Ensino Fundamental: interface com segurança alimentar e nutricional e parâmetros curriculares nacionais. Revista Saúde e Sociedade, v. 21, n. 4, p. 1.063-1.074. São Paulo, 2012.

GAGLIANONE Cristina P., TADDEI José Augusto de A. C., COLUGNATI Fernando Antonio B., MAGALHÃES Clarissa G., DAVANÇO Giovana M., MACEDO Lino de et al. Educação nutricional no ensino público fundamental em São Paulo, Brasil: projeto de reeducação aos riscos de adoecer e morrer na maturidade. Revista de Nutrição da Puccamp, v. 19, n. 3, p. 309-320. São Paulo, 2006.

GANONG, Lawrence H. Integrative reviews of nursing research. In:

Nursing and Health, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GONÇALVES Fernanda D., CATRIBA Ana Maria F., VIEIRA Neiva F. C., VIEIRA Luiza Jane E. S. Health promotion in primaryschool. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 24, p. 181-192, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002/2003: análise da disponibilidade domiciliar de alimentos e do estado nutricional no Brasil. Rio de Janeiro, 2004.

JUZWIAK, Claudia R.; CASTRO, Paula M.; BATISTA, Sylvia Helena S. S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 4, p. 1.009-1.018, 2013.

MANIOS Yannis, MOSCHANDREAS Joanna, HATZIS Christos, KAFATOS Anthony Health and nutrition education in primary schools of Crete: changes in chronic disease risk factors following a 6-year intervention programme. British Journal of Nutrition, v. 88, n. 3, p. 315-324, 2002.

MENON, Amanda M.; NETO, João C. BERNARDELLI, Marlize S. Abordagens da alimentação e nutrição nas disciplinas do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de literatura. Research, Society and Development, v. 7, n. 8, p. 01-19, 2018, e278321.

MONTEIRO, Solange Aparecida de S.; RIBEIRO, Paulo Rennes M. A educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Arquivos Brasileiros de Alimentação, v. 3, n. 2, p. 245-263. Recife, jul./dez. 2018.

MOTTA, Micheline B.; TEIXEIRA, Francimar M. Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciência. Universidade Federal de Pernambuco, Inter-Ação, v. 37, n. 2, p. 359-379. Goiânia, jul./dez. 2012.

MOURA, Francisco N. S.; LEITE, Raquel C. M. A educação alimentar e nutricional em questão: desdobramentos na formação inicial de professores pedagogos. Research, Society and Development, v. 9, n. 2, 2019.

OLIVEIRA, Gabriela M. S. M.; AUGUSTO, Thaís G. S. Abordagem da educação alimentar no currículo estadual de São Paulo e na prática em sala de aula. Revista Pedagogia em Foco, v. 9, n. 2. Iturama, jul./

dez. 2014.

SOUZA, Oziane Karolynne S. Alimentação e nutrição como temas transversais do currículo escolar: percepção de professores da rede pública de Arara-PB. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal de Campina Grande. Cuité, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases. Technical Report Series n. 916. Geneva: WHO, 2002.

ZOMPERO, Andreia F.; LIMA, Rosimeire M. S. R.; LABURÁ, Carlos Eduardo; FRASSON, Fernanda. A Educação Alimentar e Nutricional nos documentos e ensino para a Educação Básica. Revista Ciências e Ideias, v. 6, n. 2, p. 71-82, jul./dez. 2015.

REPRESENTAÇÕES MENTAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO DE CASO

Natanael Martins de Sousa[1]
Adeline Annelyse Marie Stervinou[2]
Francisca Antonia Marcilane Gonçalves Cruz[3]

Introdução

O presente capítulo discute os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Profartes) vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), que investigou como as representações mentais poderiam auxiliar na aprendizagem musical dos alunos da turma de flauta doce de uma escola pública do município de Pacatuba-CE. A pesquisa partiu da hipótese de que os alunos usavam as representações mentais como ferramenta durante a execução de peças musicais, codificando, armazenando e evocando informações nas suas memórias por meio de imagens, palavras ou outros estímulos (SOUSA, 2020).

Considerando este ponto de partida, buscamos entender como as representações mentais poderiam ser estimuladas no processo educativo e quais as suas implicações no ensino e aprendizagem da música, mais especificamente da flauta doce. De uma forma geral, a utilização de representações mentais faz parte da nossa vida cotidiana e ela pode acontecer de maneira consciente ou inconsciente (automatizada). Citamos como exemplo a visualização prévia de trajetos e percursos que

1 Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação. Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Arte Educação para o Ensino de Música pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (FTDR). Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo de Arte e Educação atuando na Educação Básica no Município de Maracanaú-CE.

2 Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP - 2020). Graduada em Música (área Educação Musical e Musicologia, 2004). Mestra em Música (área Estudos Modernos e Contemporâneos - Criação Musical, 2006). Doutora em Música (área Musicologia, 2011), todos pela Universidade de Toulouse II, Le Mirail na França. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC) Campus de Sobral.

3 Doutoranda em Educação e mestra em Artes (Profartes) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Arte-Educação para o Ensino de Música pela Faculdade Padre Dourado/ (FACPED). Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora de Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Sobral.

traçamos em nossa mente antes de nos direcionarmos a algum lugar. Nossa mente também é capaz de produzir imagens de objetos, pessoas, configurações, experiências e até de coisas inexistentes, como uma pessoa com três olhos ou um gato com duas cabeças (SOUSA, 2020). Esta capacidade imaginativa pode ser estimulada e varia de pessoa para pessoa.

Entretanto, apesar de utilizarmos constantemente as representações mentais em nosso cotidiano, foi constatado em nossa revisão bibliográfica que estudos relacionados à cognição musical e representações mentais envolvendo a Educação Musical ainda são recentes nas universidades brasileiras. É possível verificar um significativo aumento de investigações sobre essa temática no Brasil a partir da primeira edição do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais realizado em 2005 (ARAÚJO, 2010). A partir da realização desse evento e de sua periodicidade, muitos pesquisadores e educadores musicais brasileiros foram estimulados a realizar pesquisas e a expor seus achados em relação a este campo de estudo.

A pesquisa de Mestrado teve como ponto de partida o seguinte questionamento: "Como as representações mentais podem contribuir na aprendizagem musical dos alunos da turma de flauta doce da escola Manoel Rosendo Freire em Pacatuba-CE?". Para responder a esta pergunta, usamos como referencial teórico principal as investigações de David Huron (2012) e Kosslyn, Thompson e Ganis (2006).

Os resultados a serem apresentados neste capítulo trouxeram reflexões sobre o entendimento da cognição musical no desenvolvimento da aprendizagem musical de crianças, proporcionou o acesso a novas metodologias de ensino para a flauta doce e contribuiu na difusão da literatura sobre as representações mentais no processo formativo dos estudantes de Música. Assim, apresentamos neste capítulo uma breve contextualização histórica sobre representações mentais, relatamos os procedimentos metodológicos utilizados e enfatizamos alguns dos resultados e reflexões sobre o experimento realizado por Sousa (2020).

Contextualização do tema

Ao longo do tempo, diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Religião, a Medicina e a Psicologia, têm se dedicado ao estudo das representações mentais. Segundo Lima (2015), os filósofos Platão e Aristóteles, por exemplo, abordaram este tema em seus primeiros escritos sobre cognição; Descartes, Hobbes e Locke reportaram-se

ao tema de forma filosófica; Wilhelm Wundt, William James e Edward Titchener pesquisaram as imagens mentais para compreender o funcionamento da mente, tornando-as o tema central da psicologia experimental do século XIX; Mowrer e Sheffield relacionaram o conceito de imagem mental à teoria da aprendizagem comportamental; Taylor procurou desenvolver uma teoria das imagens mentais a partir de uma visão behaviorista; Horowitz, Korn e Johnson estudaram o tema sob a ótica da psicoterapia e medicina psicossomática; Fontaine e Tusek utilizaram as "imagens guiadas" em tratamentos de dores crônicas e preparação de pacientes para cirurgias; Paivio, Richardson, Ryan e Simons pesquisaram sobre o tema relacionando-o à psicologia do esporte; e Luria e Yates exploraram o poder "mnemônico" das imagens mentais (LIMA, 2015). As representações mentais também foram objeto de estudo de pesquisadores como Kosslyn, Thompson e Ganis (2006), na área da Psicologia Cognitiva, e David Huron (2012), na área da Música. Para Kosslyn, Thompson e Ganis (2006), as imagens visuais, as imagens mentais auditivas e as imagens visuais táteis são acompanhadas pelas nossas experiências sensoriais.

Com base neste breve panorama, constatamos que as representações mentais podem ser estudadas por diversas abordagens e conceitos. Contudo, neste trabalho, oriundo da Educação Musical, optamos por destacar as pesquisas realizadas pela educadora musical brasileira Diana Santiago, nas quais apresenta o conceito de representações mentais como imagens mentais que permitem ao indivíduo visualizar um objeto ausente, que lhe é familiar, possibilitando-lhe agir a partir dessa visualização (SANTIAGO, 2002).

Após esta breve contextualização, apresentaremos os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa, bem como a análise e a discussão dos dados obtidos por meio de um estudo de caso.

Objeto de estudo

O objeto de investigação da pesquisa foi a turma de flauta doce da Escola Municipal Manoel Rosendo Freire em Pacatuba-CE. As aulas ocorriam uma vez por semana no contraturno escolar, com duração média de uma hora e meia, sendo ministradas pelo professor da disciplina de Arte e Educação da escola (o autor principal deste capítulo). Durante as aulas, a escola disponibiliza as flautas para os alunos estudarem, pois a maioria não possui o seu próprio instrumento.

A turma era composta por onze alunos, todos do sexo masculino, com faixa etária entre doze e quatorze anos, à exceção de um aluno de

dezessete anos. Eles eram iniciantes no instrumento, não sabiam ler partitura e não tinham estudado música antes de ingressar no curso oferecido pela escola.

O protocolo da pesquisa

Com o objetivo de identificar como as representações mentais poderiam auxiliar os alunos em sua aprendizagem instrumental, foi realizado um experimento, no qual aplicamos um questionário[4] com os onze alunos da turma de flauta doce da escola Manoel Rosendo Freire. Esse questionário foi realizado no dia 11 de junho de 2019, por volta das 7h30, durante o horário e no ambiente normal da aula.

Para a realização do experimento, selecionamos a música "Asa Branca", de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Esta música foi escolhida por pertencer ao repertório tocado pelo grupo de flauta doce e por ser a peça que os alunos executavam melhor. A forte presença desta música no ambiente cultural dos estudantes, sendo de grande representatividade no cancioneiro popular nordestino, também influenciou a sua escolha.

O experimento buscou coletar, por meio de registros manuscritos, informações sobre o que os alunos estavam pensando no momento em que executavam a música, as imagens mentais que apareciam quando tocavam. O procedimento foi dividido em duas etapas, sendo as duas etapas realizadas no mesmo dia.

Na primeira etapa, o professor solicitou que os estudantes tocassem a música "Asa Branca" sem fornecer nenhum tipo de orientação prévia sobre o objetivo dessa execução, para não influenciar nas respostas. Após a primeira execução da obra, o professor disponibilizou uma folha com a seguinte pergunta: "Em que você estava pensando quando tocava a música 'Asa Branca'?". O professor explicou que eles podiam responder e expor seus pensamentos com calma e sem nenhuma preocupação, orientando-os a resgatar informações de suas memórias para responder à pergunta. Até então, os alunos não sabiam que estavam participando de um experimento. Esse procedimento durou aproximadamente 10 minutos.

Na segunda etapa, os participantes devolveram as folhas e o professor explicou que iria repetir o mesmo processo, em que eles po-

4 Chamamos de questionário a pergunta aplicada durante as duas etapas do experimento. Esse questionário continha uma única pergunta: "Em que você estava pensando quando tocava a música 'Asa Branca'?".

deriam registrar novos pensamentos ou relatar os mesmos que eles já tinham registrado anteriormente, caso estes se repetissem. Assim, os alunos executaram a música novamente e, logo em seguida, escreveram sobre o que estavam pensando durante a segunda execução da música, dessa vez conscientes da tarefa que estavam realizando. As folhas foram recolhidas pelo professor à medida que os alunos iam finalizando. Esse procedimento durou aproximadamente 10 minutos.

Resultados e discussões

Primeiramente, foi feita uma transcrição literal das respostas dos educandos à pergunta do experimento ("Em que você estava pensando quando tocava a música 'Asa Branca'?"), aplicada nas duas etapas. Identificamos e destacamos as palavras que mais sobressaíram nos textos transcritos. Então, criamos cinco categorias que pudessem contemplar o que os alunos estavam pensando quando tocavam a música. A seguir, apresentamos as categorias, bem como as palavras ou expressões associadas a elas.

a) Aspectos técnicos da flauta – Associamos a esta categoria as palavras ou expressões como "notas", "melodia", "ritmo", "som das notas", "som da flauta", "posição das notas", "formato e ordem das notas". Esta categoria abrange elementos que remetem à execução e à técnica instrumental, bem como à percepção rítmica e melódica.

b) Preocupação em acertar – Associamos a esta categoria as seguintes expressões: "tocar certo", "não errar", "acertar as notas" etc. Nesta categoria, foi levado em consideração o pensamento reflexivo dos estudantes em relação à execução do repertório trabalhado, assim como as suas percepções sobre sua prática musical.

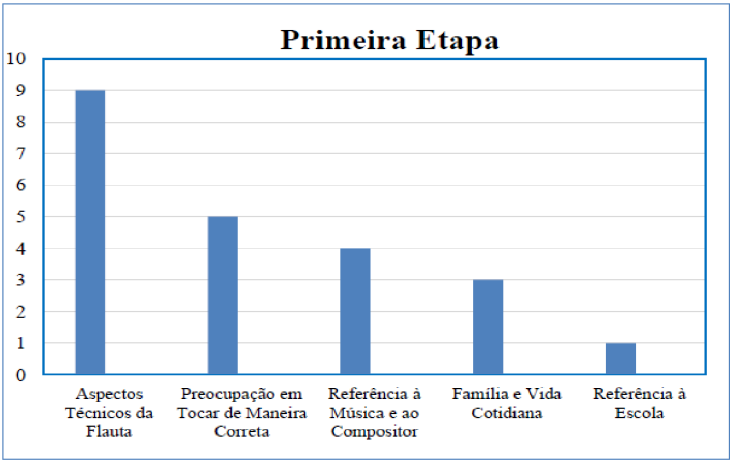
c) Referência à música e ao compositor – Associamos a esta categoria as palavras ou expressões como "tocar na frente do Luiz Gonzaga", "forró", "cantor dessa música tocando sua sanfona", "letra da música". Esta categoria destaca as referências prévias que os estudantes tinham da música tocada.

d) Família e vida cotidiana – Associamos a esta categoria as palavras ou expressões como "irmã", "mãe", "vô", "chegar em casa", "*lanhouse*", "karatê", "amigos" etc. Esta categoria está relacionada à vida cotidiana dos estudantes em seu contexto familiar, social e cultural. Aspectos afetivos e significativos para os alunos estavam implícitos nesta categoria.

e) Referência à escola – Associamos a esta categoria as palavras ou expressões como “prova”, “tarefas de casa”. Esta categoria apresenta o impacto das atividades escolares dos alunos em suas práticas musicais.

A partir da categorização apresentada, foi possível obter uma visão geral sobre o que os alunos estavam pensando durante a execução da música. Para que pudéssemos identificar quais representações mentais eram mais recorrentes, elaboramos por meio do programa Microsoft Office Excel um gráfico demonstrativo para cada uma das etapas do experimento e um gráfico comparativo entre elas. A seguir, apresentamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Análise dos dados da primeira etapa.



Fonte: Sousa (2020).

O Gráfico 1 demonstra as respostas dos alunos na primeira etapa do experimento, na qual eles tocaram a música “Asa Branca” sem saber que estavam participando de um experimento.

A categoria mais referenciada foi “aspectos técnicos da flauta”, na qual nove alunos relataram que estavam pensando na sonoridade, na rítmica, na melodia, na digitação das notas na flauta doce, entre outros aspectos relacionados à técnica. Como exemplo dessa constatação, citamos a resposta dada pelo Aluno I: “Eu estava pensando nas notas da música e se eu ia errar ou acertar, e como ia sair o som da flauta. Eu penso na minha cabeça o som das notas do jeito que elas são e na posi-

ção das notas". Inferimos aqui que o aluno imagine mentalmente o som das notas (imagens mentais auditivas) e a posição das notas (imagens visuais).

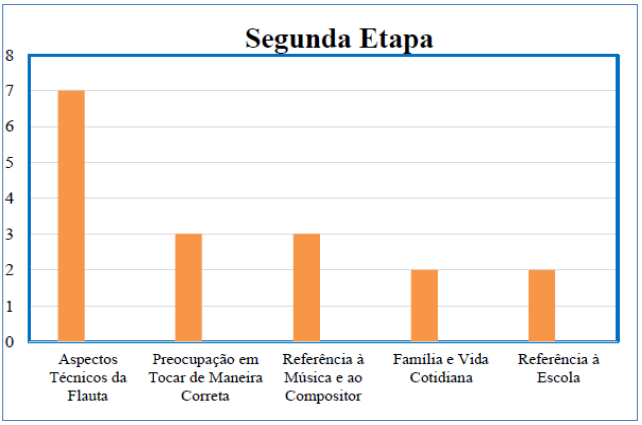
Cinco alunos fizeram menção à categoria "preocupação em tocar de maneira correta", relatando que seu pensamento estava em não errar as notas da música. Em sua resposta, o Aluno F afirma: "Quando eu 'tava' tocando a música Asa Branca, eu pensei só em não errar a nota. E quando eu toco a música Asa Branca, eu penso que as notas estão na minha frente para eu não errar a música". Por esse relato, evidenciamos nitidamente o uso das representações mentais como objetivo de executar a peça sem falhas.

Os pensamentos de quatro alunos se enquadram na categoria "referência à música e ao compositor". Apresentamos como exemplo desta constatação a resposta dada pelo Aluno D: "Eu estava pensando no cantor desta música tocando sua sanfona e cantando junto comigo enquanto eu tocava, ajudando-me a não esquecer o ritmo da música para não errar". Aqui, nossa hipótese é que os fenômenos musicais de origem cultural, aprendidos de forma passiva ou ativa pelo aluno a partir do ambiente no qual ele está inserido, foram evocados na hora da execução da música.

Três alunos citaram palavras ou expressões que se relacionavam com a categoria "família e vida cotidiana". O Aluno E, por exemplo, relatou o seguinte: "Eu estava pensando no meu dia como foi hoje e também na música que lembra o forró e também se hoje minha mãe, se ela tá bem". Percebemos por essa resposta que nem todos os pensamentos dos alunos estão relacionados diretamente à prática musical.

Na primeira etapa do experimento, apenas um aluno escreveu palavras ou expressões a respeito da categoria "referência à escola". O Aluno B respondeu o seguinte: "Eu 'tava' pensando na minha irmã, minha mãe, nas notas, tentar se concentrar pensando na prova que haverá segunda". Aqui, vários pensamentos vieram à mente do aluno, sendo que das cinco categorias organizadas neste trabalho, o Aluno B fez menção a três delas ("família e vida cotidiana", "aspectos técnicos da flauta" e "referência à escola"). A nossa hipótese é que nesse caso o aluno executou a música de forma automática, variando seus pensamentos entre as notas musicais, entes familiares e a prova da escola.

Para a realização da segunda etapa, o experimento foi repetido, e os alunos tocaram a música novamente, dessa vez, cientes de como o procedimento ocorreria. Mostramos a seguir os dados obtidos na segunda etapa do experimento no Gráfico 2:



Fonte: Sousa (2020).

Nessa etapa do experimento, a categoria "aspectos técnicos da flauta" continuou a ser a mais referenciada, com o relato de sete alunos. Como exemplo dessa constatação, citamos o relato dado pelo Aluno G: "Nas notas, no ritmo, na música sem ser na flauta, e estava pensando se eu ia errar as notas". Por essa resposta, percebemos que o pensamento do aluno estava nas notas, no ritmo e, quando ele diz estar pensando "na música sem ser na flauta", provavelmente ele está se referindo às gravações feitas por Luiz Gonzaga que ele ouve em seu cotidiano. Ao relatar sua preocupação com as notas, o aluno evidencia a relação existente entre a categoria "preocupação em tocar de maneira correta" e a categoria "aspectos técnicos da flauta".

Nessa etapa, três estudantes fizeram menção à categoria "preocupação em tocar de maneira correta". Destacamos a resposta dada pelo Aluno D: "Eu estava pensando no cantor dessa música tocando sua sanfona e cantando comigo para me ajudar a não esquecer a música, para não errar". Por essa resposta, deduzimos que o aluno pensa no cantor tocando e cantando junto com ele para se lembrar da música e ter segurança. Aqui, a categoria "preocupação em tocar de maneira correta" teve uma ligação com a categoria "referência à música e ao compositor".

Três alunos escreveram palavras e expressões que se enquadram na categoria "referência à música e ao compositor". O Aluno K, por exemplo, relatou estar pensando: "Nas notas e na letra da música". Deduzimos por essa resposta que a métrica silábica da música fez com que o aluno se lembrasse das notas a serem executadas e, dessa forma, ele

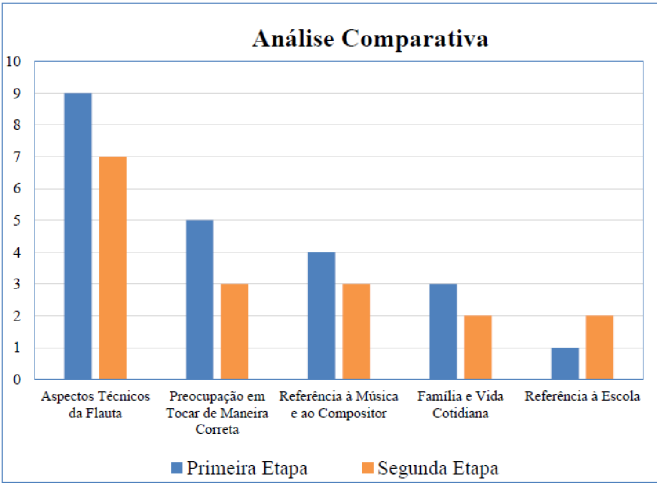
conseguiu tocar com segurança.

As respostas de dois alunos se relacionaram com a categoria "família e vida cotidiana". Apresentamos em destaque o relato do Aluno B: "Me lembrando das notas, eu estava pensando chegar em casa, pegar dinheiro e ir para *lan house* pesquisar músicas na flauta, pensando na minha prova". Aqui, o aluno relata o seu interesse pela flauta e em pesquisar músicas para esse instrumento, contudo, o seu pensamento não estava conectado à execução musical, o que reforça a hipótese de que nem todos os pensamentos estão relacionados à prática musical.

Dois alunos escreveram palavras ou expressões que se enquadraram na categoria "referência à escola". O Aluno E, por exemplo, mostrou-se disperso em relação à prática musical em si, por relatar pensamentos diversos: "Eu 'tava' pensando nas tarefas de casa porque tem uma atrasada e se hoje vai ter aula de karatê e se vai ter luta que se chama *kumite* e se os meus amigos vão". Tal fato nos faz inferir que a execução musical desse aluno ocorreu de forma automatizada, sem pensar propriamente na sua *performance*, mas nas atividades do seu cotidiano como tarefa escolar e sua prática de karatê.

Exemplificamos no Gráfico 3, a seguir, as diferenças em números dos relatos averiguados entre a primeira e a segunda etapas do experimento:

Gráfico 3 – Análise comparativa das duas etapas.



Fonte: Sousa (2020).

Por meio de uma análise comparativa, foi possível identificar quais foram os pensamentos mais recorrentes na mente dos estudantes durante as execuções musicais e as mudanças ocorridas entre uma etapa e outra. Ressaltamos que na segunda etapa do experimento a maioria das categorias obteve algum grau de diminuição em relação ao número de respostas dos alunos, com exceção da categoria "Referência à escola".

Durante as duas execuções, a maioria dos alunos evocou pensamentos relacionados à técnica da flauta e à preocupação em tocar de maneira correta, enquanto que os elementos do cotidiano e da escola, por exemplo, foram evocados de forma secundária. Os dados demonstraram que parte dos alunos sentia-se na obrigação de se lembrar da técnica e tinha receio de errar durante a execução da música. Isso fazia com que eles vissem representações mentais conscientes, como visualizar mentalmente as notas da melodia da música.

As representações mentais inconscientes também foram percebidas nas duas etapas. Como exemplo dessa constatação, temos os relatos de alunos afirmando que, durante a execução da peça musical, eles visualizaram fatos do seu cotidiano, como familiares e atividades escolares, ou seja, imagens que não tinham relação direta com a *performance* musical. Apresentamos duas hipóteses para a evocação desse tipo de representação mental: 1) a execução da música ocorreu de forma automatizada – por ter memorizado a música, o aluno já não precisa pensar nas notas, no dedilhado, no ritmo ou no andamento, favorecendo o surgimento de devaneios e a criação de imagens ou de lembranças do seu cotidiano; 2) pouca concentração durante a execução da música – o aluno perde o foco, distraindo-se com facilidade, não conseguindo direcionar seu pensamento somente à *performance* musical.

Considerações

A partir dos resultados obtidos por essa pesquisa, foi possível refletir e compreender as diferentes formas de representações mentais e suas repercussões no aprendizado musical dos estudantes de flauta doce da escola Manoel Rosendo Freire. A reflexão sobre esses dados contribuiu para que chegássemos à resposta do questionamento da pesquisa: Como as representações mentais podem contribuir na aprendizagem musical dos alunos da turma de flauta doce da escola Manoel Rosendo Freire em Pacatuba-CE?

Chegamos à conclusão de que os alunos investigados evocaram imagens mentais acessando as informações que já estavam registradas

em suas memórias para auxiliá-los na *performance* musical. Assim, inferimos que as imagens mentais direcionaram a prática, a escolha estética e a *performance*. A pesquisa também apontou que as representações mentais se manifestam por meio de imagens que surgem da memória do indivíduo e se constroem a partir de suas experiências ou conhecimentos. A princípio, as representações mentais dos alunos surgiram de forma espontânea e só se tornaram conscientes quando eles as evocaram intencionalmente.

Desta forma, acreditamos que as representações mentais, evocadas de forma consciente, podem auxiliar o indivíduo no aprendizado e no entendimento de conceitos musicais, seja para memorizar a digitação correta das notas, tocar as notas certas no momento certo ou para as mais diversas finalidades. Consideramos o uso consciente das representações mentais como uma ferramenta educativa de extrema importância.

Ressaltamos ainda que, por meio da flauta doce, os alunos foram musicalizados e passaram a ter um contato mais direto com a prática musical, sendo estimulados a usar as representações mentais de forma consciente. Por outro lado, relatamos o fato de esta temática ainda ser pouco explorada em práticas pedagógicas e em pesquisas da área da Educação e da Educação Musical. Entendemos que o uso das representações mentais pode auxiliar no ensino e na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, facilitando o entendimento do aluno em relação a determinados conteúdos teóricos e práticos. Esta constatação abre margem para reflexões mais aprofundadas a respeito da utilização das representações mentais e da sua importância para a consolidação de conhecimentos educacionais e musicais.

Referências

ARAÚJO, Rosane C. de. Pesquisas em cognição e música no Brasil: algumas possibilidades discursivas. Revista Música em Contexto, ano 4, v. 1, p. 23-40. Brasília, dez. 2010.

HURON, David. Música e mente: fundamentos da musicologia cognitiva. Revista Em Pauta, v. 20, n. 34/35, p. 5-47. Porto Alegre, jan./dez. 2012.

KOSSLYN, Stephen M.; THOMPSON, William L.; GANIS, Giorgio. The case for mental imagery. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Tiago O. de. A influência dos estilos cognitivos no desenvolvimento de habilidades imagéticas em um programa experimental. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SANTIAGO, Diana. Proporções nos Ponteios para piano de Camargo Guarnieri: um estudo sobre representações mentais em performance musical. Revista Em Pauta, v. 13, n. 20, p. 143-185. Porto Alegre, jun. 2002.

SOUSA, Natanael M. de. As representações mentais na execução musical: o caso dos estudantes de flauta doce de uma escola pública de Pacatuba-CE. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

QUE ESCOLA E PARA QUEM?[1] CEM ANOS DE ELITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Léo Mackellene[2]

Introdução

"A crise da educação no Brasil não é uma crise,
é um projeto."
Darcy Ribeiro

Este ensaio defende que os preconceitos elitistas sobre a educação, observáveis nos discursos políticos da atualidade, são reverberações de formulações do século XIX, quando o longo processo de libertação dos escravizados (1850-1888) gerou um contingente expressivo de analfabetos e de mão de obra desqualificada. Estas formulações preconceituosas pretendiam garantir o monopólio da educação mantida pelo Estado para atender a demanda de uma pequena elite ligada ao latifúndio, construindo, desta forma, a elitização do ensino na época indicada. O presente estudo parte, portanto, da pergunta sobre que tipo de escola e a quem se destinava a escolarização no início do Brasil (dito) moderno, no decorrer do século XIX, quando o Brasil se torna uma nação − ao menos politicamente − independente. A pergunta surge da confrontação de relatos mais ou menos dispersos da época e de alguns dados estatísticos como forma de procurar compreender como o governo brasileiro organizou a educação pública naquele período histórico e como tais estruturas reverberam nos preconceitos elitistas dos discursos políticos da atualidade.

Com foco no problema do acesso à educação, tanto superior quanto básica, o texto utiliza uma combinação de fontes demográficas (INEP e IBGE), literárias e jornalísticas, que trazem marcas do racismo

1 Artigo elaborado sob orientação da Prof ª. Dra. Juraci Maia Cavalcante, originalmente para a disciplina "Educação Brasileira", ministrada pelo Prof. Dr. Luís Távora, no PPGE-UFC, no 1º semestre de 2021.

2 Doutorando pelo PPGE-UFC. Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Editor-Chefe do Setor de Publicações Acadêmicas da Faculdade Luciano Feijão (FLF), em Sobral-CE. Escritor, músico e poeta. Um dos idealizadores do projeto piloto da 1ª Escola de Literatura do Ceará, que funcionou em 2018 na Escola de Cultura, Comunicação, Ofícios e Artes (ECOA), em Sobral.

do século XIX, além das declarações dos mais recentes Ministros da Educação em defesa da elitização do Ensino Superior no Brasil.

Como tal discurso conseguiu permanecer no imaginário coletivo por tanto tempo, alimentando estruturas conservadoras de pensamento? O ensaio tem apoio em estudos de Sérgio Buarque de Holanda (1995), Jessé Souza (2017) e Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996), em leituras de Dermeval Saviani (2019), Fernando de Azevedo (1963), Laurence Hallewel (2017), assim como em conceitos de Roland Barthes (2004) e Pierre Bourdieu (2007, 2014), dentre outros.

Desde a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, o governo geral passou a se preocupar com a chamada "instrução pública". Os naturalistas alemães Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius, em viagem pelo Brasil entre 1817 e 1820, por exemplo, informaram que D. João tinha um projeto educacional para a colônia, pois "logo que chegou [...] pretendeu criar uma universidade na jovem monarquia" (SPIX; MARTINS, s/d, p. 57), devido à preocupação de formar elites dirigentes para a nação e, mais, de organizar e formar uma Guarda Nacional especializada na arte da guerra. Em 1817, a Impressão Régia publicou *Instruções sobre os conhecimentos necessários a um oficial militar, e sobre a aplicação dos mesmos para organizar na campanha um exército*, onde se pode ler, logo nas primeiras páginas, que "a guerra é um flagelo do gênero humano, mas, além de não poder evitar-se, ela é, muitas vezes, necessária" (apud NIZZA da Silva, 1977, p. 157).

Embora o primeiro censo do IBGE seja de 1872, os relatos anteriores a esta data sobre a massa analfabeta e iletrada dos brasileiros abundam, assim como aqueles que apontam "a destruição pura e simples de todo o sistema colonial" da educação (AZEVEDO, 1963, p. 539) após a expulsão dos jesuítas, em 1759. A inserção do Brasil no mundo moderno exigia, no entanto, mão de obra letrada e especializada na lida com o maquinário industrial da atualização do mercado de café. A taxa de analfabetismo, segundo o IBGE de 1872, era superior a 80%. O longo processo de libertação dos escravos (1850-1888) gerou uma massa de mão de obra analfabeta e não especializada. O governo viu-se, então, diante de três principais demandas: 1) investir na formação das classes dirigentes através da criação de Instituições de Ensino Superior; 2) investir na alfabetização da população geral, através da "instrução pública" primária; 3) investir na oferta de Ensino Técnico aos pobres livres e ex-escravos para trabalhar na lavoura que se industrializava.

Dermeval Saviani (2019) descreve a educação no contexto da época citando Marquês de Condorcet, filósofo francês cujas ideias pe-

dagógicas muito influenciaram as primeiras políticas para a instrução pública no Brasil. Segundo ele,

> Embora sendo todos os homens livres e possuindo os mesmos direitos, uma grande parte dos filhos dos cidadãos é destinada a ocupações duras que tomarão todo o seu tempo; outra parte, cujos recursos dos pais permitem destinar mais tempo a uma educação mais extensa, tem acesso a profissões mais lucrativas; por fim os que, nascidos com uma fortuna independente, podem dedicar-se inteiramente a uma educação que lhes assegure os meios de uma vida feliz. [...] Conclui-se, assim, que é impossível submeter a uma educação rigorosamente idêntica homens cuja destinação é tão diferente. (SAVIANI, 2019, p. 122).

Neste sentido, cabe perguntar: que escola foi concebida e para quem? Ao examinarmos alguns manuais de história educacional e dados demográficos, vemos que esse dilema atravessa o tempo e permanece até hoje como questão social ainda a ser resolvida.

Democratização do ensino no Brasil, uma elite incomodada

"ENEM 2021 tem queda de 77% de inscrições de estudantes pobres"[3]. Esta foi a manchete do dia 02 de setembro de 2021 do portal de notícias *Carta Capital*. A matéria é baseada num estudo da *Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação* (SEMESP) do *Ministério da Educação* divulgada em 23 de agosto de 2021[4]. Segundo o estudo, este número representa 2.822.121 a menos de inscrições de estudantes com "declaração de carência", isto é, oriundos de famílias que vivem com renda mensal menor que três salários-mínimos. O estudo também apresentou uma queda de 46,2% no número total de inscritos, em relação ao ano anterior. Em 2014, este número chegou a 8,7 milhões[5]. Em 2021, apenas 3,1 milhões de estudantes se inscreveram no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a principal porta de entrada para o Ensino Superior no Brasil. Destes, como indicam os dados do censo interno do sistema de inscrições, apenas 11,7% são negros, um total de 362 mil – já chegou a 1,1 milhão em 2016. Os dados também indicam que houve um aumento de 39,2% de inscrições na faixa que identifica

3 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/enem-tem-queda-de-77-de--inscricoes-de-estudan tes-pobres/>. Acesso em: 03 set. 2021.

4 Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/dados-do-enem-2021-apontam-elitizacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 03 set. 2021.

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2021/09/enem-2021-e-o--mais-branco-e-elitista-da-decada.shtml>. Acesso em: 03 set. 2021.

os alunos com maiores faixas de renda mensal. O estudo da SEMESP conclui que este é, portanto, o ENEM *mais branco* e *mais elitista* desde 2009, quando o exame substituiu o vestibular como principal porta de ingresso nas universidades.

Esta elitização é demonstrável por outros números, como os dados do IBGE e do INEP. O Censo da Educação do Ensino Superior divulgado pelo *Instituto Nacional do Ensino Superior* (INEP) publicado em outubro de 2020 aponta 8.604.526 de matrículas nesta modalidade de ensino. O novo censo demográfico do IBGE divulgado em agosto de 2021 apontou que o Brasil atingiu a marca de 213,3 milhões de habitantes. Destes, 49,95 milhões são de jovens em idade universitária, entre 15 e 24 anos. Os censos de 2019 apontam que apenas 17% da população brasileira possuem Nível Superior Completo[6]. Ou seja, por onde quer que se olhe, vê-se que a plena democratização da educação no Brasil está longe de ser uma realidade. Terá sido sempre assim?

O Ensino Superior no Brasil teve início com a criação de faculdades de Direito e Medicina, bem como de Escolas Militares oferecidas a um pequeno contingente populacional. As primeiras universidades são implantadas apenas entre 1930 e 1950, com oferta restrita de vagas até 1960, quando aumentará a pressão por expansão de oportunidades para a classe média em crescimento. Apesar disso, apenas nas primeiras décadas da redemocratização (a partir de 1985), o número de matrículas no Ensino Superior no Brasil vem apresentando aumento exponencial com relação aos anos do Regime Militar que se instaura em 1964. Porém, este número ainda era pequeno, se comparado ao que aconteceria anos mais tarde, quando a democratização do ensino deixou de ser apenas uma "preocupação" e se tornou política de Estado. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 1970, a população brasileira totalizava 93.139.037 almas. A população em idade universitária somava 18.539.088. O número de matrículas no Ensino Superior, no entanto, em 1970 era da ordem de 607.688. Já o Censo de 1980, dez anos depois, apontava uma população de 119.002.706 habitantes, sendo 25.089.191 em idade universitária e 1.790.000 matrículas no Ensino Superior. Em 1991, o número de matrículas nas IES mal superou 1 milhão e meio. Em 2000, o Censo do Ensino Superior feito pelo INEP registrou 2.694.245 matrículas. Em 2010, 6.552.707, o Censo do IBGE, naquele ano, apontou que esta faixa etária chegava a 34.242.406 brasi-

6 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 03 set. 2021.

leiros. Ou seja, a parcela da população em idade universitária que teve acesso ao Ensino Superior mais que duplicou na última década.

Tabela 1 – Evolução em % das matrículas no Ensino Superior em relação ao total da população em idade universitária (15 a 24 anos).

Ano	População Geral	População em Idade Universitária	Matrículas no Ensino Superior	%
1970	93.139.037	18.539.088	607.688	3,27 %
1980	119.002.706	25.089.191	1.790.000	7,13 %
1991	146.825.475	28.582.350	1.565.056	5,47 %
2000	169.872.856	34.092.224	2.694.245	7,90 %
2010	190.755.799	34.242.406	6.552.707	19,13 %
2020	213.556.808	49,95 milhões	8.604.526	17,5 %

Fontes: IBGE; INEP. Dados compilados e organizados pelo autor.

De 1970 a 2000, o crescimento da população universitária mal ultrapassou 7% década a década; exceto de 1970 a 1980, quando o número de matrículas mais que dobrou. A despeito desse crescimento, o Ensino Superior atendia ainda uma parcela muito pequena da população.

A partir dos anos 2000, uma série de políticas afirmativas em prol da democratização deste ensino possibilitou que, em 10 anos (de 2000 a 2010), o crescimento, década a década, em relação ao período de 1970 a 2000, mais do que duplicasse, ultrapassando 19%. Infelizmente, a não realização do Censo IBGE 2020 impede o *cálculo exato* do crescimento da década que vai de 2010 a 2020. Porém, podemos chegar a um dado aproximado comparando o número de matrículas no Ensino Superior registrado em 2010 e em 2020. Este cotejo permite ver que os dados colhidos pelo Censo do Ensino Superior destes anos respectivos indicam um crescimento de 31,31% no número de matrículas; acima, portanto, do crescimento da população geral, que foi em torno de 11%. Se considerarmos, como se disse anteriormente, que em 2014 houve 8,7 milhões de inscritos no ENEM e que o número de negros inscritos já chegou a 1,1 milhão em 2016, podemos deduzir que a democratização do Ensino Superior no Brasil, o nível de ensino mais elitista do país, apresentava tendência forte de crescimento. Se, como se disse anteriormente, o número de jovens em idade universitária no Brasil, em 2020, é de 49,95 milhões, comparando este número ao número de matrículas apresentado pelo INEP 2020, podemos chegar a um número aproxima-

do do crescimento real da população universitária: em torno de 17,5%; menor que o da década 2000-2010, mas, ainda assim, maior que o registrado nas décadas anteriores às políticas afirmativas.

De todas as políticas afirmativas que democratizaram o acesso nas duas primeiras décadas dos anos 2000, a principal foi a Lei n.º 12.711/2012, a chamada Lei do Sistema de Cotas, através da qual as Universidades Federais, Estaduais, os Institutos Federais e os CEFETs passaram a reservar parte das vagas dos cursos de nível superior para estudantes egressos do Ensino Médio público, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo, também para a população autodeclarada preta, parda e indígena. Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa do Instituto de Estudos Sociais e Políticas (IESP) da *Universidade Estadual do Rio de Janeiro* (UERJ) e publicado em outubro de 2020 concluiu que, em 2018, o Sistema de Cotas respondia pelo preenchimento de entre 51% e 75% das vagas nas Universidades Federais. Este ponto merece atenção porque é ele que constata, mais do que os outros, a real democratização do Ensino Superior.

Podemos dizer que, se, por um lado, as ações afirmativas oportunizaram a democratização do acesso à Universidade a uma parcela da população historicamente excluída dos bancos acadêmicos, por outro, acirrou a concorrência entre os não-cotistas, o que gerou descontentamento em outros grupos, fenômeno que tem merecido alguns estudos. O Trabalho de Conclusão de Curso "O sistema de cotas raciais: ingresso e permanência dos Estudantes negros no Ensino Superior", de Edilene Maria de Souza e Luciana de Jesus Santos, defendido em 2016, apresenta um argumento ilustrativo deste descontentamento. Segundo as graduandas, há autores para quem

> [...] não se pode implantar um sistema que somente beneficie um segmento social: os negros. Por mais que tenhamos conhecimento de todo o histórico de descaso contra os negros, mas, e os que são brancos e pobres? Perdem sua oportunidade de ingressar no Ensino Superior, ficando à margem desse processo sem possibilidades de adentrar nas universidades, fazendo, com isso, com que cresça o rancor, a discórdia, o descontentamento e o ódio entre os indivíduos. (SOUZA; SANTOS, 2016, p. 2).

As autoras citadas não revelam como chegaram a tal conclusão, mas acabam por serem porta-vozes de uma confusão muito difundida ainda hoje entre "cotas *sociais*" e "cotas *raciais*". Sem entrar no mérito,

importa perceber, no discurso delas, a síntese de um descontentamento para além de étnico, por comportar também um posicionamento de classe.

Há duas décadas, este debate tem sido acirrado e tem ocupado páginas e páginas da imprensa brasileira, a exemplo da icônica entrevista de Roberta Fragoso Kaufmann, ex-assessora do Ministro do STF Marco Aurélio Mello e Procuradora Geral do Distrito Federal, para a revista *ISTOÉ*, publicada na edição n. 2012, de maio de 2008[7], onde se pronunciou sobre o assunto, no auge das discussões que precederam a criação da Lei do Sistema de Cotas. Para ela, "cotas geram ódio racial".

Esta concepção não é exceção, muito menos, rara. Na verdade, alicerça percepções fundantes de práticas culturais que não se limitam a manifestações privadas de opinião. Elas fazem parte de um ideário conservador, cuja pauta envolve a devolução do poder político federal a grupos e partidos de direita, enquanto freia, ao mesmo tempo, as políticas fomentadoras de distribuição de renda e de inclusão social, como as políticas afirmativas para a democratização do Ensino Superior. Embora seja difícil mensurar quantas pessoas no Brasil pensam como Edilene Souza, Luciana Santos e a Procuradora Geral do DF, Roberta Fragoso Kaufmann, nos exemplos acima citados, um levantamento da *Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas* (CONAQ), através do projeto "Quilombolas contra racistas" mapeou, entre janeiro de 2019 e novembro de 2020, notícias dos principais jornais de circulação nacional, postagens em redes sociais e outros tipos de declaração pública e identificou que o número de declarações racistas nesse período, nestes meios, aumentou 143%[8].

Isto não se resume à opinião do público geral, projeta-se sobre as ditas "camadas superiores" da sociedade brasileira, inclusive, sobre a classe gestora.

Numa entrevista à revista *Valor Econômico*, publicada no dia 18 de janeiro de 2019, o professor da *Universidade Federal de Juiz de Fora* (UFJF) Ricardo Vélez Rodrigues, ao ser nomeado Ministro da Educação pelo governo Jair Bolsonaro, chegou a afirmar que "as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]"[9]. Para ele, "a ideia de Universi-

7 Disponível em: <https://istoe.com.br/4265_COTAS+GERAM+ODIO+RACIAL/>. Acesso em: 04 set. 2021.

8 Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/(final)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_ CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

9 Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 04 set. 2020.

dade para todos não existe". O ministro chegou a apontar a Alemanha como modelo a ser seguido, principalmente, pela ênfase dada ao ensino técnico naquele país, que, segundo ele, é o tipo de ensino "mais indicado" à população mais pobre. Comentando a realidade do desemprego no Brasil, o referido Ministro chega a citar o caso de um advogado que, embora portador de um diploma de nível superior, frente à crise, foi obrigado a trabalhar como motorista de aplicativo, "Nada contra o *Uber*", disse o Ministro, "mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis meses estudando legislação". As declarações lhe custaram o cargo em abril de 2019, quando assumiu a pasta Abraham Weintraub, que, por sua vez, também deixou a pasta, em junho de 2020, após inúmeras declarações de natureza semelhante. Em algumas delas, Weintraub chegou a dizer que as Universidades públicas eram "antros de balbúrdia" e mantinham, em seus *campi*, "extensas plantações de maconha"[10].

Mais recentemente, no dia 09 de agosto de 2021, em entrevista ao programa "Sem Censura", da *TV Brasil*, o atual Ministro da Educação, terceiro nomeado pelo governo Jair Bolsonaro, professor Milton Ribeiro, da *Universidade Presbiteriana Mackenzie*, disse que acha que:

> [...] os Institutos Federais serão a grande vedete do futuro [...]. Tem muito engenheiro e advogado dirigindo Uber porque não consegue a colocação devida [no Mercado de Trabalho]. Mas, se ele fosse um técnico em informática, ele estaria empregado, porque há uma demanda muito grande. Então, eu acho que o futuro são os Institutos Federais, como é na Alemanha hoje. Na Alemanha, são poucos os que fazem Universidade. A Universidade, na verdade, deveria ser pra poucos, neste sentido de ser útil à sociedade.[11]

Observemos a semelhança entre o discurso do atual ministro Milton Ribeiro e o do ex-ministro Ricardo Vélez: pró-elitização do Ensino Superior, reverência ao Ensino Técnico, a Alemanha como modelo de ensino e utilização do mesmo exemplo do motorista de aplicativo. Longe de ser um discurso orquestrado apenas entre os membros do atual governo – representantes deste tipo de pensamento −, as falas dos ministros, bem como das graduandas em Pedagogia já referidas e também da Procuradora-Geral do Distrito Federal acima citadas, reverberam preconceitos elitistas presentes no discurso de autoridades governamentais, desde o início das medidas de escolarização pública no

10 "Ministro da Educação reafirma que há plantações de maconha nas universidades". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acesso em: 04 set. 2021.
11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhCTlVunJKQ>. Acesso em: 04 set. 2021.

país, no século XIX, que colocam para o Estado brasileiro o desafio de fazer do Brasil uma nação letrada e moderna. Vejamos o quadro geral daquele momento, por meio da análise de fontes primárias, dados censitários relevantes para entendermos o início da instrução pública no país.

Uma educação para a elite

O primeiro Censo do IBGE (1872) desenha um quadro geral da condição étnica, econômica, educacional, religiosa, dentre outras características da população brasileira. O censo registra, naquele ano, uma população de 9.930.478 habitantes. Além dos dados censitários por gênero (homens e mulheres), o censo discrimina entre população escrava (1.510.806) e população livre (8.419.672). Quanto à etnia (que o censo da época registra como "raça"), o censo estabelece quatro subcategorias: brancos, pardos, pretos e caboclos, o que nos permite concluir que o censo deixa de incluir a população indígena aldeada e também, por extensão, as populações que naquele momento viviam em comunidades quilombolas isoladas. Considerando esta população geral, o censo registra que apenas 1.563.393 homens e mulheres livres "sabiam ler e escrever", frente a apenas 1.401 de escravizados com estas habilidades. Ao todo, apenas 15,7% da população brasileira era alfabetizada. O Rio de Janeiro, por exemplo, então capital federal, tinha uma população de 230.454 habitantes (HALLEWEL, 2017). Destes, 77,2% eram analfabetos (FERRARO; KREDLOW, 2004). Curiosamente, estamos falando da época áurea da literatura brasileira, em que escreviam autores hoje considerados clássicos: José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Raul Pompeia, Olavo Bilac, Francisca Júlia, Luís Gama, Cruz e Souza, Castro Alves e Franklin Távora.

Até a chegada da família real portuguesa, em 1808, não havia Instituições de Ensino Superior no Brasil, embora no restante da América Latina estas já existissem, desde a primeira metade do século XVI, conforme aponta Eustáquio Gomes (2002):

> Criada em 1538, a *Universidade de São Domingos* é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

Para o colonizador português, bastava que houvesse a Uni-

versidade de Coimbra para atender à formação superior no Reino de Portugal, o que a fez ficar conhecida, ironicamente, como a "primeira universidade do Brasil", chegando a formar, em três séculos de colonização, cerca de 2.500 filhos das elites brasileiras (HUMEREZ; JANKEVICIUS, 2015).

No século XIX, conforme registram Dorisdaia Humerez e Vítor Jankevicius, em sua *Evolução Histórica do Ensino Superior no Brasil*, ao longo do período colonial, passando pelo imperial e pelo republicano, pouco mais que dez faculdades foram criadas: *Faculdade de Cirurgia da Bahia-Salvador* e *Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, ambas em 1808; *Faculdade de Direito de Olinda* e *Faculdade de Direito de São Paulo*, as duas em 1827; em 1839, a *Faculdade de Farmácia de Ouro Preto*; em 1876, a *Escola de Minas de Ouro Preto*; em 1891, a *Faculdade Nacional de Direito*, no Rio de Janeiro; em 1892, a *Faculdade de Direito*, em Belo Horizonte; em 1893, a *Escola Politécnica* de São Paulo; a *Escola de Engenharia Mackenzie*, em São Paulo, em 1896; e a *Faculdade de Direito* de Goiás, em 1898. O escasso número de IES criadas num período de quase cem anos pode demonstrar o fato de que o Ensino Superior estava reservado apenas às elites, com o objetivo específico de formar dirigentes públicos.

Outra educação para os pobres

Além da necessidade de formação das elites dirigentes, no entanto, e visando a inserção do Brasil no mercado moderno do capitalismo industrial através da industrialização do mercado de café, havia a preocupação com a formação de uma mão de obra especializada na lida com o maquinário que deveria ser empregado nas lavouras no período que sucede a abolição da escravatura. Dermeval Saviani (2019, p. 159) afirma que

> [...] o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre atribuía à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem [da mão de obra escrava para assalariada] se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos, que dominavam a economia do país.

O período em questão é de replicação de elementos característicos da propaganda modernidade e urbanização europeia, quando, dentro da divisão social do trabalho que se desenhava então, o chamado

"trabalho braçal", realizado basicamente por escravos e pela população livre e pobre, é visto como inferior ao "trabalho mental", reservado às elites. Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, afirma que "o trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros, [...] inteligência há de ser ornamento e prenda" (HOLANDA, 1995, p. 83).

A modernidade e a urbanização postas, então, em tímido movimento conviviam com uma realidade ainda predominantemente rural. O Brasil só deixaria de ter a maioria de sua população concentrada nas áreas rurais a partir da segunda metade do século XX. O lado rural que passou a conviver com este propósito de modernidade, conservava tradições seculares dos muitos povos que o habitavam. O catolicismo, que compunha a religião oficial e majoritária do país, modela o pensamento e o comportamento das elites, fortalecendo um conservadorismo moral e político. Este seria responsável tanto pela preservação dos costumes da dita "família tradicional brasileira", como também implicava na manutenção de antigas estruturas com seus velhos privilégios de classe.

Nossa primeira necessidade, a lei de terras (1850)

Se havia uma preocupação com a formação de mão de obra especializada ou mesmo com a alfabetização da maior parcela da sociedade – a chamada "instrução pública" – esta estava mais presente nos discursos das autoridades que na prática propriamente dita. O Ensino Técnico "como o primeiro dever do Estado, [estabelecendo] a cooperação entre as indústrias [que representam o mundo moderno] e o Estado" (SAVIANI, 2019, p. 198), por exemplo, é coisa que só vai acontecer depois, a partir da Constituição do Estado Novo, em 1937. Entre 1840 e 1888, a média anual de investimentos públicos em educação era de 1,8% do orçamento do governo (SAVIANI, 2019). A título de comparação, hoje, segundo a *Agência Brasil*, o investimento público em educação é de 5,5% do PIB. De 2008 a 2017, a média anual chegou a 7,4%.[12] Então, no século XIX, o interesse pela educação pública era mais retórico que real. Ao mesmo tempo, isto se refletia nos registros de matrícula nas chamadas Escolas de Primeiras Letras:

12 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim>. Acesso em: 06 set. 2021.

.Tabela 2 – Evolução em % das matrículas em Escolas de Primeiras Letras em relação ao total da população brasileira no Século XIX.

Ano	Habitantes	Matriculados	%
1872	9.930.478	139.321	1,4 %
1890	13.811.264	258.302	1,8 %
1900	16.624.320	638.378	3,8 %

(HALLEWELL, 2007, p. 845).

A chamada "Lei de Terras", Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850, estabeleceu, já no Art. 1º, que os títulos de posse das terras devolutas do Estado não poderiam ser adquiridos de outra forma senão pela "compra". Com isso, revoga-se definitivamente o regime de sesmarias, vigente desde o século XIV em todo o Reino. A lei de sesmarias estabelecia que qualquer área cultivada pelo tempo de três anos poderia ser considerada propriedade de quem a cultivasse. A chamada Lei de Terras foi aprovada duas semanas depois da aprovação da Lei Eusébio de Queirós, a primeira do conjunto das leis abolicionistas das quais a Lei Áurea é apenas a coroação. Pela Lei Eusébio de Queirós, todo negro feito escravo desembarcado no Brasil a partir dali seria considerado livre, caso o seu comprador declarasse não dispor de recursos para enviá-lo de volta à África. Ora, livre, para onde o desafortunado africano trazido à força para o Brasil, iria? Encontrando algum sustento no cultivo de alguma terra onde se pudesse estabelecer que recurso poderia ter o recém-desembarcado (quase feito escravo) para comprar esta terra, trabalhar e viver nela? Da mesma forma, que recursos poderiam ter escravos gradativamente libertos, dali, 1850 até pós-1888?

O fim da escravidão produziu uma imensa massa de mão de obra não especializada e analfabeta. Maringoni (2011) aponta que "Em 1887, o Ministério da Agricultura contabilizava a existência de 723.419 escravos no País". Quinze anos antes, de acordo com o Censo Imperial de 1872, esse número era superior ao dobro disso; portanto, mais que 1 milhão e meio. Lembremos que a taxa de analfabetismo no Brasil, de acordo com o mesmo Censo, era de 82,3%. Dezoito anos depois, no Censo de 1890, este índice era de 82,6%. Qual a primeira necessidade do Brasil moderno? Educar uma pequena multidão de homens livres e pobres que sequer sabia ler e escrever e, ao mesmo tempo, investir no ensino técnico para essa população a fim de especializar sua mão de

obra e empregá-la na lavoura que se industrializava? Ou, quem sabe... financiar a vinda da Europa de uma mão de obra já especializada e excedente no já saturado mercado industrial de lá para aproveitá-la aqui, no mercado da ainda balbuciante industrialização do café? A resposta foi a aprovação da lei de terras.

A "Lei de Terras" não só mudou a forma da posse regular da terra no Brasil, ela financiou a vinda de estrangeiros à custa do tesouro nacional (art. 18), bem como custeou a permanência no Brasil desta mão de obra estrangeira, até que estes estrangeiros se tornassem financeiramente autônomos (art. 20). Maringoni (2011) diz que "entre 1871 e 1880, chegaram ao Brasil 219 mil imigrantes. Na década seguinte, o número saltou para 525 mil. E, no último decênio do século XIX, após a Abolição, o total soma 1,13 milhão".

É muito provável que a importação desta mão de obra já especializada, econômica e agora moralmente justificável − pela tese do darwinismo social muito em voga na época, e que defendia a necessidade de embranquecimento da sociedade para depurá-la e fazê-la evoluir −, tenha poupado o governo brasileiro, composto pelas próprias elites, de investir na universalização da "instrução pública", bem como na especialização da mão de obra ex-escrava e livre. A educação continuaria como sempre: para poucos.

Que escola e para quem?

A instrução pública durante todo o século XIX carecia de uma regulamentação oficial que se fizesse valer. Havia ideias pedagógicas em conflito e muito ensino improvisado. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), em *A formação da leitura no Brasil*, mencionam anúncios na antiga *Gazeta do Rio de Janeiro* de aulas particulares, sobretudo de Latim e Português, ministradas por "moços portugueses que haviam emigrado na intenção de tirar o melhor partido possível de seus talentos" (*In* ZILBERMAN; LAJOLO, 1996, p. 141); aulas régias dispersas e avulsas concentradas no ensino de Primeiras Letras; colégios como o *Pedro II*, na capital federal, e o *Instituto Brasileiro*, em Porto Alegre, ofereciam um ensino de nível secundarista, mas atendiam a uma parcela muito pequena da sociedade, não apenas pela questão econômica, mas também pelo próprio interesse de parte da elite. Como diz o relato de John Luccock, comerciante inglês que viveu no Brasil entre 1808 e 1818, em seu livro *Notas sobre o Rio de Janeiro*: "No Brasil, a educação e o cultivo do espírito ficam para trás do conforto caseiro. [...] A

grandessíssima maioria das pessoas entrava na vida sem que possuíssem o mais leve conhecimento dos primeiros rudimentos da instrução" (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 141).

Além das faculdades de Direito e Medicina, havia também escolas militares como a Real Academia Militar, fundada em 1810, e ainda a Academia Naval. Estas gozavam de *status* de Ensino Superior e, ao contrário das demais que existiam, não distinguiam classe social como critério de matrícula, o que facilitava a ascensão nas Forças Armadas de representantes das camadas mais humildes da sociedade brasileira. O relato do inglês Walsh Robert sobre estas academias militares é revelador quanto a isto. Segundo ele:

> Existe uma vaidade natural entre as classes inferiores de ver seus filhos condecorados com honrarias militares; eles têm preferência por essa atividade. Por outro lado, este mesmo orgulho leva as pessoas mais distintas a não desejarem que seus filhos sigam carreira militar num local onde teriam de se associar a pessoas de classe social muito inferior à delas. (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 131).

Igualmente revelador é o relato do tenente-general Vicente Antônio de Oliveira, em sua *Memória* (1816). Segundo ele, "nestas escolas militares não deve ser admitido aluno algum das duas outras cores, porque eles não devem passar além de saberem bem obedecer e bem executar o que lhes for ordenado pelos homens brancos seus oficiais" (apud NIZZA DA SILVA, 1977, p. 163).

Certo "pensamento de época" parece ter pairado sobre as mentalidades de todo o século XIX e sobrevivido até nós, no século XXI. Tanto os relatos do passado citados logo acima, quanto os do presente, citados no início deste ensaio, partilham de uma mesma essência elitista, uma mesma alma excludente e intenção segregadora. Ao que tudo indica, as condições sócio-históricas que possibilitaram a ontogênese e a persistência hoje desta mentalidade não são apenas análogas, são as mesmas.

Se for verdade, como quer Pierre Bourdieu (2014), que a estrutura educacional reproduz estruturas sociais, não será equivocado dizer que os discursos conservadores que ganham força no Brasil a partir de 2013 e avançam sobre a Educação Brasileira – com a crítica ao sistema de cotas, a resistência ao processo de democratização do Ensino Superior, bem como a aprovação do congelamento dos gastos públicos por vinte anos (PEC 55/2016) que limita também o investimento em

educação, a Reforma do Ensino Médio com a nova BNCC, em 2017, a revogação da Lei dos Royalties, que destina 75% dos recursos obtidos com o Pré-Sal à educação, a crítica à pedagogia emancipatória de Paulo Freire, o "Escola Sem Partido", a crítica à pretensa existência de um "kit gay" nas escolas, a crítica a uma pretensa "ideologia de gênero" que estaria presente nas práticas curriculares dos professores etc. – funcionam como força coercitiva que pretende empurrar a escola para a manutenção e legitimação de uma ordem social que, no Brasil, não se estabeleceu ontem, mas existe há pelo menos dois séculos, como resta demonstrado.

É preciso considerar que apenas três gerações separam as políticas afirmativas do início do século XXI para democratização do ensino mais elitizado do país − o Ensino Superior −, do final do século XIX, período marcado pela inserção do Brasil no mundo moderno, o que pressupunha alfabetização e letramento universal e mão de obra especializada. Esta proximidade histórica e a semelhança entre os discursos elitistas, presentes nas duas épocas distintas, sugerem que as condições que possibilitaram a gênese destes preconceitos não foram ainda superadas; como enfatiza o sociólogo Jessé Souza, no seu ensaio *A Elite do Atraso* (2017).

Tecendo a crítica ao que ele chama de "distorção sistemática da realidade brasileira" (SOUZA, 2017, p. 35), Jessé Souza pretende, neste livro, "reconstruir as razões de nossa própria conduta cotidiana" (p. 10), entendendo a escravidão como parte da nossa formação societária. Para ele, nossa professada continuidade cultural com Portugal é uma "fantasia" (SOUZA, 2017, p. 38). Para o autor, a nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão, o que não terá existido em Portugal, senão de forma muito mais dispersa e branda.

Com base nesta afirmação, é que o sociólogo desenvolve o que ele chama de "uma nova teoria explicativa abrangente e totalizadora" dos fenômenos sociais brasileiros. Para ele, há uma espécie de "sadismo social" que se perpetua nas práticas cotidianas de ainda hoje, por estar assentada sobre a escravidão e perpassar a relação dos senhores de escravo com as mulheres escravizadas às suas próprias esposas brancas, os seus filhos e filhas. Trata-se de um tipo de patriarcalismo exercido em esferas de proximidade e intimidade, tendo assim um caráter sexual e familiar (SOUZA, 2017, p. 43 a 52). Assim, longe deste tipo de relação se resumir a uma questão meramente ética e pessoal, Jessé Souza afirma que tais práticas se instalam como sistema, gerando o "familismo",

que se instala, não só não apenas no interior da família, mas se estende às relações entre famílias diferentes, criando um complexo sistema de alianças e rivalidades. Tais tessituras intersticiais é que dirigiriam, segundo ele, as "relações sociais e instituições concretas que produzem a semente social do Brasil que herdaremos sob forma modificada até hoje" (SOUZA, 2017, p. 53-54).

Isto explicaria, para ele, uma espécie de sadismo transformado em mandonismo e autoritarismo, que sai da esfera privada e invade a esfera pública. Deste modo, quando o país começa o processo de substituição paulatina do sistema societário rural pelo urbano, que reconfigura as relações sociais, a cidade funciona como prolongamento do campo, e, embora a opressão deixe de ser exercida diretamente pelo "senhor de escravos", o poder passa a emanar de gente sua irmanada ou por seus herdeiros diretos: burocratas, juízes, fiscais, juristas etc., que compõem, agora, a mão de obra especializada responsável pela administração do Estado; é gente portadora de valores europeus e que assume "formas múltiplas e mais concretas" de dominação, instantes, agora, "nas oposições entre doutores e analfabetos, grupos e classes mais europeizadas e as massas ameríndia e africana" (SOUZA, 2017, p. 54). Tais oposições são marcas de distinção que tinham, no entanto, um elemento pré-definido: a etnia. Para Jessé Souza:

> Embranquecer significa, numa sociedade que se europeizava, compartilhar os valores dominantes dessa cultura, ser um suporte dela. [...] alguém de origem africana é "primitivo", "incivilizado", incapaz de exercer as atividades que se espera de um membro de uma sociedade que se "civilizava" segundo o padrão europeu e ocidental. [...] A distinção entre os estratos europeizados em relação aos estratos de influência africana e ameríndia, com toda a sua lista de distinções derivadas tipo doutores/analfabetos, homens de boas maneiras/joões-ninguém, competentes/incompetentes etc., vai ser a base dessa nova hierarquia das cidades que se criam e se desenvolvem. (SOUZA, 2017, p. 71-72).

Em resumo, na visão do sociólogo, os privilégios de classe das atuais elites brasileiras se desenharam ainda no século XIX e toda a história da formação social brasileira, desde então, se desenrolará no campo da disputa, de um lado, para se ter acesso a bens materiais e simbólicos e, do outro, a luta por monopolizá-los.

Considerações finais

O advento da modernidade no Brasil, apesar de ter trazido *alguma* liberdade, em relação ao modo de produção escravagista adotado na época colonial e imperial, não trouxe nem igualdade, nem fraternidade, além de sofrer de grande lentidão em relação à ampliação de direitos sociais em comparação com o que houve nos países centrais no século XX. Ao invés disso, uma nova e mais profunda fissura social se estabeleceu. Mais profunda porque, além de material, tem componentes de natureza simbólica.

Afinal, como diz Bourdieu (2007), ao estudar a escola francesa como reprodutora da desigualdade social, "o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)" (BOURDIEU, 2007, p. 9). Isto é, o poder simbólico constrói percepções sobre o mundo, naturalizando condições puramente históricas, condicionando formas de lidar com o mundo que fazem aceitar injustiças, processos de exclusão e outras mazelas sociais.

Em tudo isto estão embutidas formas de lidar consigo mesmo, fazendo crer, a muitos daqueles que não tiveram acesso a um ensino de qualidade - que não puderam dispor de tempo livre para se dedicar aos estudos o quanto quisessem ou precisassem, a quem carecia de um ambiente doméstico equilibrado e organizado para pensar, sentir, desenvolver-se intelectualmente, a quem faltavam bons materiais de estudo e outras muitas ferramentas para o exercício pleno de uma cidadania instalada no mundo letrado, moderno e agora tecnológico, com autonomia - que eles não são dignos de uma vida melhor conseguida através dos estudos, ou, pior, acabam eles por serem convencidos de que, uma vez não tendo conseguido vencer na vida a partir dos estudos, isto se deveria única e exclusivamente a eles próprios, que não teriam se esforçado o bastante, que não teriam estudado o suficiente. Recaindo sobre eles mesmos, portanto, a culpa pelo insucesso, a ideologia hegemônica – cujo *drops* sádico mais saboroso é o discurso meritocrático – lhes faz crer que são burros, brutos, ignorantes, tanto que, não sabendo aproveitar e desenvolver o próprio talento acabam se vendo espremidos entre a marginalidade e/ou a sujeição aos modos mais precarizados de trabalho, que hoje recebem a nomenclatura mascarada de "empreendedorismo", onde o trabalhador se vê como empresário de si mesmo, enquanto se submete como escravo a um sistema abstrato de controle social por via do econômico.

Por fim, evidencia que, para os governantes do Brasil imperial e republicano, a grande questão era que escola construir e para quem, pois tal projeto esbarrava no paradoxo de conceber políticas de instrução/educação que atendessem a três distintas demandas e ordens de prioridade: 1) formação das classes dirigentes; 2) oferta de Ensino Técnico aos pobres livres e ex-escravos; 3) aposta no ensino primário e em campanhas de alfabetização da população geral através da "instrução pública".

Diante de tais ordenamentos econômicos, como acreditar que a Escola pode reverter a desigualdade estrutural e estruturante deste Brasil articulado ao capitalismo globalizado? É neste sentido que se pode concluir que Darcy Ribeiro teria mesmo razão ao dizer, décadas atrás, que a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto.

Referências

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: EdUnB, 1963.

BARTHES, Roland. Aula. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

_____; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Estado. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/542128>. Acesso em: 04 set. 2021.

BUENO, Eduardo. Brasil, uma história: cinco séculos de um país em construção. 2. ed. São Paulo: Editora LeYa, 2020.

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema Eurístenes; FERES Jr., João; BESSA, Águida; NASCIMENTO, Vivian. Levantamento das políticas de ação afirmativa. In: Políticas de ação afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018). Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

GOMES, Eustáquio. "País tem história universitária tardia". In: Jornal da Unicamp, 191 - ANO XVII - 23 a 29 de setembro de 2002. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/>. jun./set. 2002 </unihoje_ju191pag7a.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

HALLEWEL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. 3. ed. São Pau-

lo: EdUSP, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 1872. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhCTlVunJKQ>. Acesso em: 04 set. 2021.

_____. Censo Brasileiro de 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. Censo Brasileiro de 1980. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. Censo Brasileiro de 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html?=&t=downloads>. Acesso em: 08 set. 2021.

_____. Censo Brasileiro de 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior /censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

_____. Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/ Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

HUMEREZ, Dorisdaia C. de; JANKEVICIUS, José Vítor. Evolução histórica do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Evolucao-Historica-no-ensino-superior-no-brasil.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

KREIDLOW, Daniel; FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. Revista Educação & Realidade, v. 29, n. 2, p. 179-200. Porto Alegre, jul/dez. 2004.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. In: Desafios do desenvolvimento, revista de informações e debates do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Ano 8. ed. 70, 29 dez. 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673 %3Acatid%3D2 8>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SILVA, Maria Beatriz N. da. Cultura e Sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SOUZA, Edilene Maria de; SANTOS, Luciana de Jesus. O sistema de cotas raciais: ingresso e permanência dos estudantes negros no Ensino Superior. 7 p. TCC. 2016. Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França, 2016.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Editora LeYa, 2017.

SPIX, Johan Baptist von; MARTINS, Carl F. Philip von. Viagem pelo Brasil. 2. ed. v. 1, p. 57. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1968.

VINCENT, David. "Alfabetização e desenvolvimento". Revista Brasileira de Educação. v. 19, n. 58, jul./set. 2014.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1996.

AS PRÁTICAS DOCENTES COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL NA ESCOLA

Rosilene Batista Sales[1]
Cecília Rosa Lacerda[2]

Introdução

O Brasil é o país do mundo que mais importou escravos do continente africano no período escravista. O povo africano foi trazido de seu continente de origem para serem mão de obra escrava e principal força laborativa do desenvolvimento econômico da colônia. Portugal, a metrópole, concomitantemente, implantou no Brasil um processo de colonização, povoamento e exploração. Neste sentido, o africano escravizado foi desprovido de sua humanidade em função das condições exploratórias e sub-humanas a que foi submetido e adquiriu valor comercial de mercadoria, tornando-se a base econômica para as relações comerciais de venda e troca. É inegável a contribuição desta população para a formação do povo brasileiro e a dívida histórica da nação brasileira com este grupo.

Com a exceção da Nigéria, país do continente africano, o Brasil possui a maior população negra do mundo, que segundo Pinto e Ferreira (2014), em 1888, foi um dos últimos países a abolir a escravidão. Em um ato heroico relatado pela história oficial, pôs-se fim ao sistema escravista legal, contudo, não ofereceu aos ex-escravos às condições necessárias para sua integração à sociedade, corroborando para a marginalização desses alforriados e acentuando as desigualdades sociais.

> Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da "população de cor", fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica deste padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrenta-se o "homem de cor" aos grilhões invisíveis do seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. (FERNANDES, 1978, p. 197).

1 Mestranda no Mestrado Acadêmico Intercampi em educação e Ensino Universidade Estadual do Ceará; Professora da rede Municipal de Russas Ceará
2 Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE.

Com base no fragmento, percebe-se que a escravidão gerou consequências cruciais à população negra, entre elas, o racismo arraigado nas estruturas sociais discriminatórias e materializado em diversas práticas subliminares e discursos hegemônicos projetados para a inferiorização da população negra. Nessa perspectiva, criou-se a dicotomia entre superioridade branca e inferioridade negra para justificar a subjugação de um grupo social, dizimando sua história e contribuição histórica.

O presente texto é resultado de estudo que teve como motivação as seguintes questões norteadoras: quais as consequências do período colonial para a população negra? Como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola podem contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural existente na sociedade brasileira? O objetivo geral definido foi refletir sobre a herança colonial do regime escravista para a população negra, considerando o racismo estrutural como construto histórico desse período e a contribuição da escola para o enfrentamento do racismo estrutural.

Para melhor compreensão, o artigo foi estruturado em cinco seções, a saber: a) Introdução; b) Metodologia; c) Racismo estrutural: uma herança do período colonial; d) A Lei n.º 10.639/03 e seus desdobramentos; e) A prática docente em prol de uma educação antirracista; f) Considerações finais.

Assim, este ensaio é de suma importância para o entendimento das reverberações do regime escravista à população negra, estabelecendo relação entre o racismo estrutural e para a reflexão sobre a existência ou não da possibilidade da escola contribuir para a sua superação. A relevância do estudo se justifica pela necessidade de trazer à tona este debate sobre as desigualdades raciais no mundo contemporâneo e o papel da educação para a efetivação de uma sociedade mais justa e democrática.

Metodologia

A abordagem do estudo é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico como primeiro movimento metodológico na construção deste estudo iniciou com a leitura e fichamento de textos, livros, artigos, teses, dissertações e produções acadêmicas recentes de pesquisadores pertinentes ao tema, com vistas a ampliar o referencial teórico sobre a temática, que contribuíssem com reflexões consubstanciais para o aprofundamento da temática, entre eles, Almeida (2019), Brasil (1998), Brasil (2004a), Brasil (2004b),

Nascimento (1988), Gomes (2017), Gomes (2018), Passos e Pinheiro (2021), Freire (2006) e Walsh (2009).

Em seguida, realizou-se a análise documental da legislação educacional vigente, pareceres e resoluções que normatizam e orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando que esses documentos são fontes essenciais para compreender os princípios regentes da normatização e implantação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com vistas a oferecer instabilidade e precisão nos dados revelados na pesquisa.

Entre os dispositivos legais vigentes, destacamos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008 que modificaram a LDB, indicando para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados do país. O Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), e a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Racismo Estrutural: uma herança do período colonial

O racismo é um construto histórico e social erigido sobre as bases da colonização, ao longo de mais de quatro séculos de escravidão e exploração do homem pelo próprio homem, em regime que subordinava um grupo social a condição sub-humana de vida e de condições de trabalho degradantes. Isto significa que o racismo está arraigado na estrutura social da sociedade e, como tal, permeia as diferentes esferas da sociedade. Entendido como racismo estrutural, como nos aponta Almeida:

> [...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (2019, p. 33).

Assim, contata-se que o racismo estrutural situa-se nas bases sociais da sociedade, materializado em discursos e práticas que manifestam, consciente ou inconscientemente, escolhas e ideologias histo-

ricamente construídas. Neste sentido, o expurgo de ideologias racistas construídas no imaginário social e a superação do racismo deve ser uma luta empreendida pela escola e por toda a sociedade civil. Tão logo a sociedade brasileira compreenda as raízes amargas que firmam o racismo e busque mecanismos de sua superação, será assim o caminho para a construção de uma nova forma de sociabilidade.

O racismo configura-se em uma espécie de "cupim", que age silenciosamente corroendo e invisibilizando a população negra e minando as possibilidades de humanização destes sujeitos. A desvalorização da população negra dificulta o seu reconhecimento perante a sociedade e a efetivação da promoção de seus direitos.

Os resíduos históricos da colonização não foram exterminados com a abolição, permanecem engendrados no âmago da sociedade brasileira, difundidos sob a égide de uma falsa democracia racial que impede o afro-brasileiro de se reconhecer e lutar por seus direitos sociais historicamente negados.

O termo afro-brasileiro utilizado neste artigo refere-se à população negra formada por pretos e pardos, conforme o IBGE (2019), a partir dos argumentos de Abdias Nascimento (1914-2011), líder e senador afro-brasileiro. Segundo ele,

> [...] o quilombismo tem nos fornecido várias lições. Tentaremos resumi-las num ABC fundamental que nos ensina que: a) afro-brasileiro é o termo que devemos adotar para evitar a exploração das diferenças de cor, feita com o intuito de dividir a população negra em categorias como 'mulato', 'cafuzo', 'moreno', 'escurinho", e assim por diante. Estes eufemismos, sempre valorizando o que está mais próximo do ideal racista da beleza, isto é, o modelo louro europeu só serve para confundir nossa comunidade, que precisa de unidade para enfrentar o racismo que discrimina tanto o mulato quanto o mais retinto. (NASCIMENTO, 1988, p. 105).

Os atos racistas e preconceituosos contra a população negra põem em xeque cotidianamente a democracia racial. Esta discrepância entre o que se propaga e o que, de fato, acontece na prática serve de armadilha ideológica para o cerceamento das discussões das questões étnico-raciais no Brasil.

Diante dos argumentos expressos anteriormente, a educação voltada para as relações étnico-raciais é uma necessidade na sociedade pluriétnica e multirracial e a formação docente é uma dimensão basilar para a efetivação deste processo, tanto para a atuação docente comprometida com a promoção da cidadania, quanto para o desenvolvimen-

to profissional do educador. Este estudo aponta para a necessidade de pensar as políticas de formação de professores no âmbito das relações étnico-raciais, especificamente, no que concerne aos desafios e possibilidades da efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais.

Partimos do pressuposto que é importante refletir e problematizar sobre as implicações das propostas de formação docente na prática de uma educação antirracista a ser desenvolvida no interior das escolas. As políticas de formação docente para a diversidade instituída no Brasil se deram em um percurso histórico e político de lutas e mobilizações e tomamos como base os três marcos legais para a formação do professor no Brasil, com base nas considerações de (Rios; Silva, F; Silva, A; 2020):

> Inicialmente, podemos situar três marcos legais para a formação do professor no Brasil, sendo: Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n.º. 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946); a promulgação da Lei n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) – Habilitação Específica para o Magistério; e a chegada dos anos 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e, nesse período, a emergência de políticas educacionais voltadas para a diversidade.

A demanda educacional de políticas de formação docente para a diversidade emerge da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96) e aponta para a necessidade de reformas educacionais no âmbito desta formação com interface na diversidade. Nesta direção, Gomes (2017, p. 14) pontua:

> Entender a urgência das políticas para a diversidade é compreender que direitos iguais significam a presença dos sujeitos diversos em condições de igualdade nos vários lugares, setores e espaços sociais. As políticas para a diversidade não devem ser vistas como um problema, um incômodo, uma ação de cunho simplesmente partidário ou algo que deva ser calado e invisibilizado. Quando reconhecemos a importância destas políticas no conjunto das políticas públicas, nos colocamos no cerne da luta por direitos e, dentre estes, o direito à diversidade.

Na prática, o desenvolvimento profissional docente em face da diversidade étnico-racial, viabiliza a ressignificação dos saberes oriundos da formação inicial que subsidia os professores na construção de práticas pedagógicas críticas necessárias para a formação integral dos sujeitos. A formação do professor e a sua inserção nas políticas públi-

cas devem ser compreendidas como práticas educativas imbricadas de sentidos e significados, conduzidas por uma intencionalidade. A formação dos seres humanos não é desenvolvida somente nos espaços de educação formal, contudo, o espaço escolar contempla um ambiente privilegiado para a abordagem das questões étnico-raciais, que possa valorizar a diversidade étnico-racial, fortalecendo o combate incisivo de práticas raciais de discriminação.

Para efetivar a premissa do fortalecimento pedagógico da luta contra práticas raciais, faz-se necessário ir além da exploração dos conteúdos históricos presentes nos livros didáticos, e ou no currículo escolar, implicando assim contrapor a superficialidade do conhecimento eurocêntrico apresentado no material didático e fomentar metodologias que possibilitem a promoção da representatividade da população negra e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Tal prática exige rupturas com as fronteiras epistemológicas estabelecidas pelos colonizadores e o resgate da condição humana dos colonizados. Desta forma, passa-se a assumir uma postura crítica através de uma consciência objetiva, que é refletida por Gonzales, apontando que

> [...] a produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado 'inferior'. (GONZALEZ, 1988, p. 74).

Disto decorre que a ampliação da produção intelectual negra incide sobre sua representatividade de forma positiva em diferentes setores da sociedade, corroborando para que esta população negra tenha consciência sobre o papel social que ocupa, pois este é o primeiro passo na direção da superação das engrenagens coloniais. Contudo, sozinha, ela não pode efetuar mudanças significativas, sendo necessário transformar a ausência em presença, ocupando espaços antes reservados para a classe dominante.

A Lei n.º 10.639/03 e seus desdobramentos

A sanção da Lei n.º 10.639/03, em 10 de janeiro de 2003, indicou para a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das redes de ensino brasileira, pública e privada. Em 2021, ano que a referida lei completou 18 anos de promulgação e alcança a maioridade, são inegáveis os avanços e conquistas, tendo em vista o enfrentamento e superação do racismo na escola e a descolonização do currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2004, determinam que:

> Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira. Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
> Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.
> Art.79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves, relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2004, e o professor Antônio Carlos Billy Malachias, consultor do Ministério da Educação para a implementação das diretrizes curriculares supracitados, por ocasião da realização do Colóquio, ambos reafirmaram no texto de divulgação do evento a importância das diretrizes para desrracialização do currículo e para o enfrentamento do racismo:

> As diretrizes curriculares oferecem as bases filosóficas e pedagógicas adequadas para os sistemas de ensino, os estabelecimentos, as educadoras e os educadores em suas práticas e ações cotidianas "orientadas para a desrracialização do currículo e para o enfrentamento e a superação do racismo". Elas também contribuem para a formação de estudantes aptos para a convivência na diversidade e na democracia, respeitando os valores humanos, para a cidadania e

> para o futuro ingresso no mundo do trabalho, acrescentam. (Jornal da USP, 2021 – *on-line*).

A escola é o espaço do encontro da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, fortalecendo sua dimensão plural, inclusiva e democrática. Para tanto, se faz necessária a construção de uma escola pautada em um projeto político-pedagógico que garanta os princípios da autonomia, igualdade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério em prol do desvelamento do racismo e práticas discriminatórias com vistas a superá-los. Para Petronilha e Billy (2021): a luta antirracista exige aprendizagens entre os diferentes grupos étnico-raciais e, como indicam as diretrizes, "trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, diversa e equânime (Jornal da USP, 2021, *on-line*).

A legitimação de uma raiz sócio-histórica preponderante reverbera no âmbito educacional para a imposição de um currículo monocultural, que implica na depreciação e a desvalorização dos diferentes povos originários a partir da narrativa da história brasileira relatada sob a égide do colonizador e resumida apenas em fatos da história. O paradigma que emerge das diretrizes curriculares discutidas para a escola consiste no desvelamento crítico da história, a partir da concepção de mundo e de sociedade do colonizado, sem esvaziar a condição humana dos oprimidos da história. Neste sentido, nos fala Petronilha (2021): "conhecer a história e não apenas fatos da história". Isto subjaz uma educação comprometida com um projeto de sociedade igualitária e democrática e como forma de transformação da realidade e superação das desigualdades étnico-raciais.

A prática docente e a Educação Antirracista

A mudança na práxis educativa no interior da escola em prol de uma educação antirracista é urgente, pois não se trata apenas de obrigatoriedade de inserção de conteúdos no currículo oficial escolar, mas também da denúncia da selvageria e feridas causadas pelo período colonial, que ainda permanecem vivas no interior da sociedade brasileira. A reivindicação pela garantia dos direitos humanos e promoção da justiça social deve ser um compromisso não somente da escola, da população negra, mas do Estado brasileiro e de todas as esferas da sociedade civil.

No contexto escolar, a ação docente é um ato que incorre sobre a desnaturalização de qualquer forma de violência e exclusão da popu-

lação negra. A mudança de paradigmas é urgente e necessária, considerando-se, segundo Freire (2006), que a educação é uma experiência humana de intervenção no mundo, imbricada de intencionalidade, de viés de mão dupla, podendo reproduzir a ideologia dominante ou constestá-la. De acordo com o autor, é um erro tomá-la sem considerar suas contradições e antagonismos, como também considerá-la apenas como reprodutora da sociedade.

Assim sendo, a prática educativa é uma ação imbricada de sentidos e significados, que tem potencial tanto para contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais como para a naturalização de práticas e discursos racistas. Neste sentido, a escola, por meio do ensino da história e da cultura negra como alternativa possível de enfrentamento do racismo presente nas relações sociais, constitui-se um espaço de resistência na luta por uma educação antirracista.

Não se trata de simplesmente desqualificar a cultura eurocêntrica para dar visibilidade à população negra, mas incluir em lugares do conhecimento a presença destes sujeitos e problematizar a exclusividade da cultura eurocêntrica, que sobrepõe os saberes europeus acima dos saberes negros. Por outro lado, significa romper com a perpetuação hegemônica presentes no campo do conhecimento. Conforme Gomes (2018):

> A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, e pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas, principalmente, graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações e às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento. (GOMES, 2018, p. 240-241).

Nesta perspectiva, concordamos com Passos e Pinheiro (2021), que compreendem que o currículo é uma arena de disputa do saber com reverberações sócio-políticas, históricas e culturais que sistematiza as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados na escola. Neste ensejo, a emergência da abordagem das relações étnico-raciais no âmbito escolar aponta para a necessidade de construção de novas pedagogias, com proposições para além da dimensão do desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas comprometida com o desvelamento de um viés moderno/colonial que se autointitula como o centro epistemológico.

Pensar um trabalho docente embasado em um aporte teórico-metodológico, pautado em uma perspectiva transformadora e eman-

cipatória na sociedade multicultural e pluriétnica, traz a premissa da efetivação da garantia de direitos para todos. Neste sentido, as práticas pedagógicas visam desestabilizar qualquer projeto nacional de silenciamento da população negra imputado pelo discurso hegemônico.

> [...] diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Pedagogias que dialoguem com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. (WALSH, 2009, p. 27).

Com base nos apontamentos do autor, entende-se que a emergência de contrapropostas hegemônicas que indiquem para a descolonização é uma necessidade vital, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade contemporânea. Em razão disto, a prática docente dirigida para a emancipação humana sinaliza para a necessidade intrínseca de uma formação docente que prepare para a atuação da profissão em consonância com os fundamentos filosóficos e pedagógicos que norteiam uma educação para as relações étnico-raciais.

A sincronia entre as exigências impostas pela educação antirracista e a formação docente reverbera para a busca de alternativas concretas, reais e pedagógicas de enfrentamento do racismo dentro e fora do espaço escolar. A efetivação de uma pedagogia decolonial considera o aluno como sujeito ativo e sujeito histórico produtor de conhecimento, para tanto, e ao mesmo tempo, fundamenta-se na necessidade de efetivação da justiça curricular, que, segundo as considerações de Torres Santomé (2013), "[...] é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais" (p. 9).

A construção de uma sociedade mais democrática e justa torna-se cada vez mais necessária, para tanto, a escola não pode se eximir de sua responsabilidade junto com o Estado Brasileiro e toda a sociedade civil. Assim, urge a necessidade de desvelar o cunho segregacionista das práticas e discursos racistas, que permeiam sutilmente nas relações sociais, que de forma sorrateira e subliminar condiciona o corpo negro

à condição de subjugação, atribuindo ao mesmo o caráter predominantemente negativo na tessitura da sociedade.

Conclusão

O estudo realizado constatou que, mesmo que esta discussão tenha sido pontualmente abordada no campo escolar, o racismo é estrutural e está enraizado na estrutura social que permeia as relações sociais. A agenda posta para a escola é urgente na busca pela consolidação de uma educação antirracista, que se fundamente sobre os pilares da igualdade, equidade e justiça social. Isto subjaz uma prática educativa mediada por um currículo que desconstrua as epistemologias das desigualdades e dos privilégios eurocêntricos, que aponte para um novo modelo de conhecimentos e saberes que avancem para o reconhecimento e a garantia dos direitos da população negra.

O debate sobre o racismo e as questões étnico-raciais constitui-se um desafio para a escola por ser um espaço constituído pelo encontro de múltiplas subjetividades e culturas, exigindo um posicionamento crítico frente às práticas racistas, lançando um olhar ativo e comprometido com a justiça social, efetivando práticas docentes que possam garantir aos educandos o conhecimento da história de formação do povo brasileiro a partir do ponto de vista do colonizado.

No percurso ao enfrentamento da reconfiguração e recrudescimento do racismo, a escola, juntamente com a sociedade civil, deve pensar ações para uma sociedade multicultural e pluriétnica, mais justa e igualitária, em que a promoção dos direitos humanos seja efetivada.

A naturalização da violência colonial perpassa os muros da escola, materializada na linguagem e nas ações discriminatórias presenciadas nas práticas escolares, seja através da mídia ou por episódios do cotidiano. A promoção e a construção da identidade racial da criança requerem que o professor na sala de aula mobilize o questionamento crítico dos padrões eurocêntricos estabelecidos e o lugar dos sujeitos negros na história oficial do Brasil.

A promulgação da Lei Federal n.º 10.639/03 é uma conquista histórica e política da população negra, representada pelo Movimento Negro no Brasil. Esta legislação é sancionada como parte de uma política de ação que possibilita as condições favoráveis para a inclusão da diversidade étnico-racial, a realização da justiça curricular e a minimização inegável da desigualdade social oriunda do período escravista.

Ao pensar práticas críticas de enfrentamento do racismo na escola, é necessário considerar as ações que desacomodam as concepções

introjetadas culturalmente da existência de uma cor de pele superior às demais e que a dignidade humana não pode ser definida pela cor de pele do indivíduo. A proposta pedagógica da escola deve nortear a atuação docente, voltada para a formação omnilateral dos educandos, possibilitando que os mesmos tenham acesso aos conhecimentos sócio-históricos produzidos e acumulados pela humanidade.

Portanto, o fazer docente em sala de aula, entrecruzando e estabelecendo relações do passado com o presente, por exemplo, aponta para a compreensão crítica do educando sobre a formação do povo brasileiro e, como tal, apresenta-se como proposição para o conhecimento da história e identidade cultural da população negra de forma afirmativa. Por fim, este estudo indicou a emergência da reflexão sobre os desafios para uma educação antirracista e a necessidade de outras discussões, que possibilitem a construção de leituras que reverberem para mudança dos paradigmas sociais e democráticos.

Referências

ALMEIDA Silvio Luiz. Racismo estrutural. São Paulo: Editora Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 ago. BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, seção1, n. 48, p. 1-11. Brasília, mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323 secretarias112877938/orgaos vinculados 82187207/12988>. Pareceres e Resoluções sobre educação das relações étnico-raciais. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Programa Nacional dos Direitos Humanos. Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTB Assessoria Internacional, 1998.

BRASIL. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021

FERNANDES, Florestan. A integração do negro numa sociedade de classes. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 33. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. A Atualidade das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira. In: Cátedra da Educação Básica. São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pW2DepP7_o0&t=19s>.

Acesso em: 26 ago. 2021.

GOMES, Nilma L. Políticas públicas para a diversidade. Revista Sapere Aude, v. 8, n. 15, p. 7-22. Belo Horizonte, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.).

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Revista Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82. Rio de Janeiro, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. p. 223-247. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

JORNAL DA USP. Cátedra de Educação Básica discute ensino de cultura africana. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=447375>. Acesso em: 26 ago. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. Informe de distribuição restrita do senador Abdias Nascimento. Revista Thoth, n. 6. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1998.

PINTO, Márcia Cristina C. e; FERREIRA, Ricardo F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. Pesquisas e Práticas Psicossociais [on-line]. v. 9, n. 2, p. 257-266, 2014. ISSN 1809-8908.

PASSOS, Maria Clara A. dos; PINHEIRO, Bárbara Carine S. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). In: Dossiê, v. 7, n. 1, p. 1-21, jan./mar., 2021. ISSN 2525-6904.

RIOS, Jane Adriana V. P.; SILVA, Fabrício O. da; SILVA, Ana Lúcia G. da. Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 57, p. 109-124, 03 abr. 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo Escolar e Justiça Social: o Cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insugir, re- existir e re-viver. In: Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. p. 12-42. CANDAU Vera Maria (Org.) Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

O ENSINO DO CRISTIANISMO ANTIGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Paulo Samuel Viana Castro[1]

O ensino de História na realidade brasileira e o Cristianismo: uma pequena introdução

A religião cristã, sobretudo o Catolicismo, sempre foi marcante na história do Brasil. Desde o período da colonização portuguesa, o Cristianismo foi se impondo paulatinamente como credo predominante. Na contemporaneidade, a fé cristã ainda mantém sua força, mas somada ao crescimento de outras denominações cristãs, a exemplo do Protestantismo, que se ampliou vertiginosamente nas últimas décadas. Toda esta realidade gera influências em diversos setores da sociedade, não estando a educação longe deste cenário.

Não é objetivo das reflexões aqui presentes abordar a relação entre credos religiosos e instituições de forma geral, bem como suas possíveis implicações. O que aqui se pretende é abordar a história do Cristianismo no contexto da Educação Básica na realidade brasileira, sobretudo, no ambiente escolar. Contudo, ao interpelar a associação entre educação brasileira e temas que tocam configurações de natureza religiosa, como é o caso da história do Cristianismo, não podemos descartar estes campos como lugares de disputa e poder.

O sistema educacional brasileiro, de um lado, não é algo dado, mas fruto de uma trajetória marcada por debates e engajamentos, sob características políticas e sociais. As discussões em torno dos documentos e diretrizes que regulam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram por um processo de elaboração mediado por forças de natureza diversa, são mostras deste campo em disputa. Para Silva e Fonseca (2010, p. 17), por exemplo, esta legislação representou uma virada, pois são mudanças "conquis-

1 Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG); graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Metodologia do Ensino de História (FAVENI).

tadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988".

Se fizermos um recorte mais delimitado, no campo específico do ensino de História, isto não é diferente. Se tomarmos como base a relação entre o ensino de História e o currículo escolar, perceberemos um terreno marcado por debates oriundos da preocupação de seus atores e de demandas políticas de Estado. Conforme afirmam Silva e Fonseca:

> Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação Básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (Silva e Fonseca, 2010, p. 16-17).

E isto não é tudo. Até o próprio campo da História Antiga, área que aqui iremos abordar com mais ênfase em decorrência do assunto que iremos refletir, conforme explicitado mais adiante, foi prejudicado pela ausência de um olhar mais atento por parte da legislação que orienta os currículos a serem trabalhados no ambiente escolar. É isso que recordam Coelho e Belchior (2017, p. 65) ao tratarem a proposta da primeira Base Nacional Comum Curricular, anunciada em 2015, onde se percebeu "portanto, que a proposta original tinha uma lacuna inaceitável: a ausência de referências à História Antiga e à Medieval", levando a uma nova reformulação da Base de então. Problemas estes que, em anos anteriores, já haviam sido levantados por historiadores brasileiros destas áreas, a exemplo de Funari, Franco Júnior e Guarinello.

Por outro lado, o campo religioso não está isento deste jogo de forças. A História e o ensino como um todo são utilizados como espaços privilegiados para demarcar fronteiras e estabelecer limites, favorecendo formas de pensar que se mostram preocupantes à medida que se baseiam em crenças que fundamentam práticas intolerantes, marcantes no pensamento religioso conservador. Neste sentido, as Ciências Humanas contribuem de forma direta nas reflexões em torno destas questões, sobretudo a História, pois além de incluir em seu conteúdo programático temas que abordam a história do Cristianismo, possibilita caminhos de reflexão e desconstrução.

Como objeto principal para as considerações aqui propostas serão apontadas algumas reflexões que podem contribuir para uma prática docente, com vistas à promoção de uma consciência política e social e em desfavor de todo e qualquer pensamento fundamentalista e discriminatório. Tal pressuposto é fundamental, sobretudo no campo religioso, que, embora sendo um fenômeno plural, na realidade brasileira ainda se constatam práticas intolerantes, principalmente com as minorias, acentuadas com a chegada de governos autoritários e antidemocráticos.

Para este capítulo, tomaremos como limites, temporal e espacial, a história do Cristianismo em sua conjuntura inicial, quando de seu aparecimento no contexto do Império Romano. Sem dúvidas, a problematização da história do Cristianismo pode ser evocada em diversos recortes cronológicos diferentes. Na História Geral, a mesma pode ser abordada no período medieval, no contexto da Europa feudal; na História do Brasil, a crença cristã também perpassa diversos períodos, a exemplo do contexto imperial ou nos anos iniciais da República, tomada neste período de transição entre uma forma de governo a outra.

Não obstante, a escolha do Cristianismo dito primitivo (ou antigo) se justifica pela necessidade de uma maior abordagem reflexiva e historiográfica, haja vista ser um tema carregado de problemas, tais como o caráter descritivo no qual ele aparece ou a ausência de caminhos teórico-metodológicos para tratá-los no ambiente escolar, gerando uma perda de importância para os debates da religião na contemporaneidade.

Nossa base documental será o livro didático, mas através de uma abordagem geral, sem mencionarmos nominalmente a coleção ou editora. A seleção desta base documental se fundamenta naquilo que autores da educação já afirmaram inúmeras vezes, que o livro didático "é um dos instrumentos que mais está presente na maioria das salas de aulas brasileiras, sem desconsiderar, entretanto, os inúmeros recursos possíveis de uso em conjunto ou independente do livro didático" (SILVA; Magalhães do Ó; PIMENTEL, 2015, p. 207).

Outro aspecto importante a ser destacado é a dimensão referencial com a qual a disciplina História será tomada. Contudo, tal decisão não impede que as reflexões sejam também transpostas para outras disciplinas concernentes às Ciências Humanas. Somado a isto, temos a abrangência de assuntos voltados para o campo do ensino religioso, que sob propriedade laica contempla as religiosidades em sua diversidade propiciando, também, possíveis reflexões nesse campo.

No próximo tópico, abordaremos mais precisamente o recorte da história do Cristianismo antigo, propondo caminhos tanto de natureza

teórica como metodológica. Não são caminhos largos, como as estradas reais ou os modernos viadutos das grandes metrópoles, mas são pequenos trajetos que na prática docente podem ser alargados ou, até mesmo, redirecionados com a utilização de estruturas próprias, a depender da realidade de cada um dos atores educacionais, professores e alunos.

A abordagem da história do Cristianismo antigo no ambiente escolar: algumas reflexões metodológicas

Uma vez eleita a História do Cristianismo em seu período inicial, quando o movimento em torno da figura de Jesus de Nazaré ganha força no Império Romano até chegar ao seu apogeu no século IV d.C., quando a crença cristã se torna a religião oficial (Edito de Tessalônica - 380 d.C.), precisamos compreender o desenrolar desses fatos históricos como inseridos em um contexto mais abrangente, àquele relacionado com as sociedades grega e romana.

É vinculado mais especificamente ao mundo romano, quando este é constituído em sua forma imperial, que o Cristianismo tem lugar. Mesmo cientes dos problemas colocados pela divisão quadripartite da História (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), precisamos nos localizar no contexto da História Antiga, sendo estes limites nosso ponto de partida. Da relação entre ambos os campos, História Antiga e Educação, ainda encontramos a emergência de profundos debates, fundamentais para as reflexões aqui propostas.

Ao tratar sobre o ensino de História Antiga, Belchior (2021) alerta para o fato de que ainda é preciso superar noções inerentes à sua construção enquanto área disciplinar. Conforme o citado autor afirma, "há muito tempo, a História Antiga é ensinada nas escolas de forma ufanista" (BELCHIOR, 2021, p. 93) . Um exemplo disto é o próprio conceito de antiguidade "clássica", que reforça a ideia de que estas sociedades, Grécia e Roma, conservam certa superioridade sobre os outros povos do mundo antigo. Tal construção é fruto de um verdadeiro projeto civilizador do mundo ocidental em que a Europa se tornou condutora deste encargo.

A própria forma com a qual a história do Cristianismo é apresentada não está desvinculada desse projeto eurocêntrico, onde tais sociedades denominadas "clássicas" foram colocadas como balizas para o mundo ocidental. Neste sentido, Belchior (2021, p. 95) é enfático ao afirmar que o Cristianismo, ao ser colocado na dinâmica da história geral, é um exemplo no qual "faz com que inconscientemente identifi-

quemos o cristão como civilizado e o não cristão como um bárbaro, isto é, como alguém que necessita de intervenção", contribuindo até para uma compreensão de tempo específica, linear e progressista.

Esta compreensão inicial, antes de mais nada, é muito importante, pois reflete diretamente na forma como os conteúdos são dispostos nos subsídios escolares. Ademais, há de se considerar a força com a qual tais sociedades exercem sobre o imaginário dos alunos ratificado pela produção cinematográfica, imperando noções de civilidade e supremacia, quase protótipos de organização ideal, o que também não pode ser descartado na abordagem histórica.

Neste viés, o professor já tem à sua disposição elementos que ajudam na problematização de conceitos que dizem respeito à antiguidade e que ainda são recorrentes nos dias atuais. Neste sentido, além do próprio conceito de *clássico*, há outros, como *política* e *democracia*, logo relacionados a estas sociedades antigas sem nenhuma ponderação. A abordagem destes conceitos é imprescindível, pois na maioria das vezes são tomados de forma anacrônica, mas que não deixa de constituir uma oportunidade para refleti-los em paralelo com a realidade contemporânea.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os temas e as habilidades das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, temos a emergência do mundo antigo no componente curricular da História, sendo este conjunto abordado desde o período do 6° ano do Ensino Fundamental. Ao abordar a antiguidade clássica pela primeira vez, a BNCC propõe como objeto de conhecimento "o Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma" (BRASIL, 2017, p. 420), sendo "discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas" (BRASIL, 2017, p. 421) a habilidade a ser contemplada.

Embora já no 5º ano do Ensino Fundamental apareça como objeto de conhecimento "o papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos" (BRASIL, 2017, p. 414), é no 6º ano que o tema do Cristianismo nascente ganha maior destaque, mesmo sob os paradigmas já pontuados, com seu caráter passageiro e descritivo.

De todo modo, localizar a formação do Cristianismo nos primeiros séculos de nossa era, como possibilita a BNCC, é lançarmos luzes para o fato de que tal crença surge em meio a um contexto histórico definido, o Império Romano, e que por isso traz em seu bojo marcas culturais, sociais e religiosas da sociedade de então, aspectos que não

podem ser desconsiderados quando tomamos a história em seu conjunto. Além do mais, para os alunos do Ensino Fundamental, a temática do surgimento do Cristianismo é também oportunidade para fazê-los refletir sobre a própria dinâmica histórica, que perpassa tanto o indivíduo como a sociedade, características fundamentais para o estudo das relações humanas.

Este mesmo caminho teórico-metodológico pode também ser proposto para o Ensino Médio. Embora o "novo" Ensino Médio, reformulado a partir da Lei n.º 13.415/2017, estabeleça itinerários formativos como possibilidade curricular de escolha para os estudantes, temas como os que aqui estamos refletindo são incorporados nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para esta etapa educacional, as sociedades clássicas são abordadas como desdobramento das temáticas do Ensino Fundamental, com o objetivo de gerar "a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano" (BRASIL, 2017, p. 547). Neste sentido, como já salienta a Base Curricular, o campo epistemológico se alarga, favorecendo uma conduta investigativa e questionadora, gerando impactos na tomada de uma posição crítica e cidadã.

Ao considerar o contexto sociocultural do aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2002) estimulam a compreensão dos processos históricos na dicotomia ruptura-continuidade, tocando sensivelmente no fato de que o Cristianismo ainda se faz presente de maneira notável nos dias atuais. Esta última característica, inclusive, pode ser tratada como baliza para a abordagem da história do Cristianismo no Ensino Médio, haja vista os Parâmetros Curriculares Nacionais já conterem como dado relevante o posicionamento "diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado" (BRASIL, 2002, p. 28).

Ao adentrarmos na forma com a qual os conteúdos sobre a história do Cristianismo estão dispostos nos manuais escolares, sem dúvidas, percebemos avanços, principalmente se compararmos com décadas passadas. Contudo, muitos elementos ainda precisam ser colocados com maiores interrogações. Neste caso, para uma abordagem crítica dos subsídios que estão sendo utilizados na instituição escolar, a atuação do professor é fundamental.

Uma primeira temática que precisa ser evidenciada é a própria figura de Jesus. Seu peso é notável, pois em torno dele o movimento cristão se articulou e ganhou força. Na maioria das vezes, ele é tomado como ponto de partida, o que não poderia ser diferente, haja vista sua

incontestável importância no desenrolar dos fatos. O que é preciso ser considerado, sobretudo pela figura docente, é a forma como o mesmo é tomado. É primordial desvinculá-lo de todo e qualquer sentido teológico, mesmo que a consciência histórica do aluno a respeito de tal tema seja construída sobre esta base.

Para isso, é preciso situarmos historicamente a figura de Jesus, um judeu camponês que desenvolveu sua atividade itinerante em uma província do Império Romano, não isento das influências culturais e religiosas da sociedade de então. A ideia primordial não é desconstruirmos a experiência religiosa dos alunos quanto à figura de Jesus, na maioria das vezes, mediada por instituições religiosas, mas proporcionar olhares mais amplos sobre o mesmo.

Para isto, podem ser mencionadas fontes antigas, contemporâneas ao nosso recorte temporal, que não deixaram passar despercebida a figura de Jesus. Neste repertório, podemos citar os escritores do mundo politeísta como Tácito (55-120 d.C.), Suetônio (69-141 d.C.) e Plínio, o Moço (62-114 d.C.), que além de registrarem a presença de Jesus e dos cristãos, expuseram suas visões sobre o assunto. Somado a isto, ao fazer uso de outras fontes, ampliamos o horizonte da pesquisa histórica, importante na compreensão da disciplina para a Educação Básica.

As mesmas influências culturais e sociais que ressaltam o caráter histórico de Jesus podem também ser levantadas para a abordagem das primeiras comunidades cristãs que, paulatinamente, se expandem por toda a extensão do Império Romano. Com este entendimento, alguns materiais didáticos assumem a proposta de trabalhar o Ocidente clássico em três blocos, um primeiro abordando Grécia, um segundo abordando Roma e um terceiro tratando da cultura greco-romana.

Neste último, o Cristianismo nascente é inserido, estando em lugar oportuno ao passo que enfatiza as influências que esse credo também recebe, seja da cultura greco-romana ou até do ambiente judaico no qual os primeiros seguidores de Jesus estão incorporados, ressignificando sentidos e experiências religiosas já estabelecidas.

Quando passamos para a presença dos adeptos desta nova crença nas diversas partes do Império Romano em si, logo um fato ganha proeminência, as perseguições em desfavor dos cristãos. Embora as medidas persecutórias contra os cristãos sejam reflexo de uma política imperial intolerante, elas precisam ser abordadas com prudência, pois muitas vezes são vistas como realidades antagônicas (bem/mal).

> Há uma forte tendência historiográfica em identificar a relação Cristianismo antigo e Império Romano a partir de campos polares, onde o primeiro é apresentado como a 'força do bem', sendo portador de uma longa história de dor e sofrimento imposta pelo segundo par do binômio, caracterizado como a 'força do mal', que tenta impedir que a fé do senhor Jesus possa se manifestar ao mundo. (CHEVITARESE, 2006, p. 161).

Esta visão, que se cristalizou ao longo do tempo no mundo ocidental, por muito tempo esteve também nas discussões em torno da história do Cristianismo em sala de aula, ainda encontrando eco nos dias atuais, mesmo com o aprofundamento do tema diante do avanço documental e das abordagens. Chevitarese (2006, p. 161) ainda vai mais além quando afirma que tal tendência deve "ser vista como um manifesto discurso prosélito, cuja base se assenta no fundamentalismo religioso", devendo ser tomado com cuidado para que não perca de vista a complexidade das relações políticas e religiosas presentes no mundo antigo, marcadas por negociações e resistências, típicas de relações de força.

Por fim, toda esta trilha tendenciosa, se não problematizada, pode culminar em outro tema sensível nos caminhos percorridos pela crença cristã, seu iminente triunfo. Ao ganhar liberdade de culto (313) e, em seguida, se tornar religião oficial do Império (380), o Cristianismo consegue se sobrepor a todas as experiências religiosas do mundo politeísta, que consequentemente ganham a marginalidade.

Um ponto fundamental a ser evidenciado é o caráter processual desta conquista, ou seja, a dinâmica do desenrolar dos fatos, desde o aparecimento da nova crença, sua expansão, perseguição e oficialização, saindo da então obscuridade. Nesta análise, muitas foram as explicações que começaram a justificar a conquista cristã como resultado do caráter frio da religião romana, sendo o Cristianismo uma novidade que trouxe uma vivência religiosa radical, não mais fornecido pelo Politeísmo.

Por trás desta teoria se esconde a ideia de que a crença cristã é uma forma religiosa completa, com crescimento impulsionado pela decadência das instituições romanas. Sobre isto, Rosa (2006, p. 155) aponta para o fato de que "esta teoria radica num profundo desconhecimento do caráter do culto cívico tradicional", tomado ainda em nossos dias em decorrência do desconhecimento que temos do sentimento religioso dos gregos e romanos. Ao contrário desta visão, "havia entre os romanos, no modo como viam a si mesmos, uma forte convicção de

serem o mais religioso dos povos, o que contrasta estranhamente com a visão que a modernidade teve de sua religião" (ROSA, 2006, p. 137).

A ascensão do Cristianismo no Império Romano, sem dúvidas, vai gerar uma nova configuração no pensamento religioso, que agora terá como centralidade o Monoteísmo. As influências desta nova estrutura religiosa que se tornará mais próxima do poder político serão fundamentais para compreendermos o posterior desenrolar dos fatos, desembocando no Período Medieval. Neste caso, uma abordagem teórica do conhecimento histórico é fundamental, dando possibilidade para o professor discutir noções como ruptura e continuidade.

Considerações finais

Todos estes pontos, que se inserem nas abordagens sobre o mundo antigo, em especial Roma, são fundamentais à medida que nos possibilitam refletir acerca do olhar que temos para o passado e a forma como estes fatos estabelecem suas implicações no presente. Embora sejam poucos, tais caminhos metodológicos, inseridos em sala de aula, nos permite realizar uma abordagem mais consciente, mesmo com todos os limites que o ambiente escolar ainda nos coloca, como aqueles relacionados com a carga horária, recursos didáticos e a abordagem curricular dos conteúdos.

A crença cristã e as formas religiosas do mundo antigo constituem dois universos amplos, que não podem ser reduzidos a estruturas fixas e delimitadas. Se por um lado o crescimento do Cristianismo foi possível, graças a questões de naturezas diversas e historicamente articuladas, por outro, a religião romana não pode ser tratada sob um olhar reducionista, considerando somente seu caráter público. Estudiosos da civilização romana já haviam destacado que "a vida religiosa dos romanos era infinitamente mais complexa do que pensam aqueles que só consideram a religião oficial e ignoram as manifestações quotidianas" (GRIMAL, 2018, p. 73).

Estas noções sobre o Cristianismo antigo no ensino de história, apresentadas nestas páginas, são oriundas de perspectivas amplas. Embora tenhamos colocado o livro didático como fonte documental principal, dispomos de outros instrumentos para a realização de tal abordagem. Precisamos ter clareza de que "livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar, desde que não seja mais considerado o lugar de toda a História" (SILVA; FONSECA, 2010, p. 29). Somado a outras fontes de estudo, ele pode contribuir como um poderoso instrumento educacional. Neste senti-

do, a atuação do docente é imprescindível, pois, além de constituir a base reflexiva, é também participante ativo no processo educacional.

Referências

BELCHIOR, Ygor K. Por uma história antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/provocação. Revista Brathair, v. 1, n. 21, p. 92-106. São Luís, 2021. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/2500>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC /SEMTEC, 2002.

CHEVITARESE, André Leonardo. Cristianismo e Império Romano. In: MENDES, Norma M.; SILVA, Gilvan V. da. (Orgs.). Repensando o império romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural. p. 161-173. Vitória: EDUFES/Mauad, 2006.

COELHO, Ana Lúcia S.; BELCHIOR, Ygor K. BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. Mare Nostrum, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017. DOI: 10.11606/ISSN 2177-4218. v8i8p62-78. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861>. Acesso em: 07 set. 2021.

GRIMAL, Pierre. A Civilização Romana. Lisboa: Edições 70, 2018.

ROSA, Claudia B. A Religião na Urbs. In: Repensando o império romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural. p. 137-160. MENDES, Norma M.; SILVA, Gilvan V. da. (Orgs.). Vitória: EDUFES/Mauad, 2006.

SILVA, Isaíde B.; MAGALHÃES DO Ó, Glauceane; PIMENTEL, Luciana Maria F. História e livro didático. In: Ensino e linguagens da História. p. 205-234. JUNIOR, Antônio Germano M; ARAÚJO, Fátima Maria L. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, p. 13-33. São Paulo, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf > DOI: 10.1590/s0102-01882010000200002>. Acesso em: 06 set. 2021.

O LOCAL NA PERSPECTIVA DO DISCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AULAS DE HISTÓRIA EM ENSINO REMOTO

Perpétua Socorro Lopes Sampaio[1]
Silvia Elizabeth Moraes[2]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir os desafios ainda existentes acerca do estudo da história local durante as aulas de História. É perceptível o estudo da história da humanidade ainda trabalhada de forma linear e fragmentada, e, nesse sentido, procuramos discorrer esta problemática a partir do método da pesquisa bibliográfica, no qual foram abordadas as ideias dos seguintes teóricos: Barros (2007), Bittencourt (1993), Fonseca (2009), Martins Filho (2005), Nadai (1993), Guimarães (2020), dentre outros, e, em seguida, destacamos um relato de experiência acerca da temática em estudo.

No primeiro momento, destacamos a identidade local e, ao mesmo tempo, distante dos sujeitos, destacamos o que há por trás deste distanciamento e as possíveis soluções para que o estudo histórico comumente explanado entre os alunos favoreça uma aproximação maior do contexto local dos discentes.

No segundo momento, discorremos sobre as origens e as especificidades dos estudos históricos de caráter linear, que contribuíram para a falta de diálogo com o próprio universo cultural dos educandos, ou seja, a sua realidade social e econômica construída a partir do seu espaço local. No terceiro momento, relatamos uma experiência realizada durante as aulas de História em tempo remoto. Tal experiência envolveu alunos de primeiros anos do Ensino Médio e teve como objetivo orientá-los sobre as suas visões e saberes acerca do processo histórico do seu espaço local.

1 Mestranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduada em Pedagogia e História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialização em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professora da Rede Estadual do Ceará.

2 Doutorado em Educação pela Unicamp e atualmente é professora da pós graduação da FACED/UFC atuando na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino. Seu atual projeto de pesquisa intitula-se Cidadania Planetária e Ecologia de Saberes: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e internacionalização no currículo da Educação Superior brasileira.

Buscamos, portanto, com este artigo, refletir melhor a importância do estudo do espaço local no Ensino de História, enfatizando a necessidade de os professores (as) explorarem a história local no espaço escolar, propiciando a formação cidadã e a construção da identidade sócio-histórica dos educandos.

Identidade local e sujeitos: proximidade e distanciamento simultâneos

Sentir-se como um sujeito que faz parte do processo histórico a partir do seu local ainda é pertinente na consciência de cada indivíduo que compõe uma cidade. Cada localidade é carregada de princípios e valores que, ao se somarem, resultam em uma identidade significativa para cada sujeito. Porém, há de se refletir que estes princípios e valores devem ir além daquele pensamento de que o local é constituído apenas por artefatos arquitetônicos, pessoas ilustres, igrejas e outros que são características da camada tida como dominante.

Sabemos que a construção das nações teve grande influência do poder político, econômico e religioso sobre a maioria, que são os sujeitos que compõem a classe dominada. A inculcação de ideias hegemônicas sobre o conhecimento da história local distanciou de forma intensa os indivíduos da compreensão do seu verdadeiro papel como cidadãos de um espaço. Sobre esta questão, vejamos a citação abaixo que explica mais claramente, ao afirmar que:

> Dentre aqueles que refletiram sobre os aspectos institucionais da questão urbana no século XIX, alguns autores mostram uma tendência a entender a cidade não como um estado derivado da natureza, mas como uma parte da própria natureza. Procuram entender a origem da cidade a partir da associação de agregados e células sociais básicas, como família ou outros agregados elementares que dariam origem às formações mais complexas que corresponderiam às "instituições". Em perfeita conformidade com os interesses dos grandes Estados que buscam legitimar neste período as suas instituições, para estes autores pioneiros a cidade parece se constituir essencialmente e, por vezes, até exclusivamente, em torno de *instituições sociais*. (BARROS, 2007, p. 14).

Afirma-se, portanto, que as instituições sociais eram ícones na legitimação, no que diz respeito à construção do espaço local. Concordamos que a família e a igreja, e outras instituições sociais, fazem parte do processo histórico de uma localidade. Contudo, estas instituições

não são o bastante para dar conta do verdadeiro sentido da identidade porque os sujeitos carregam em si uma gama de visões sobre a sociedade, seus anseios, seu imaginário e intuições que ultrapassam os muros dessas instituições sociais. Neste sentido, Barros (2007, p. 26) esclarece, nas suas pesquisas sobre a Cidade e a História, ao destacar que:

> Gordon Childe (1950) é talvez o primeiro arqueólogo a se libertar do tipo de modelo "artefato", mediante o qual os arqueólogos de seu tempo costumavam conceber a cidade, talvez aprisionados por uma leitura arqueológica demasiado específica. Procura desenvolver, ao contrário, uma visão global da cidade – e não apenas uma análise linear das suas construções e artefatos. É já um arqueólogo no sentido mais moderno – historiador da cultura material que revolve o artefato urbano para decifrar a sociedade nos seus múltiplos aspectos, e que se vale de conhecimentos interdisciplinares para enxergar a cidade mais como sistema do que como artefato arquitetônico.

A sociedade atual está passando por diversas transformações no âmbito da tecnologia digital, principalmente no que tange à larga informação entre as pessoas. Estas transformações também constituem uma oportunidade de se explorar mais conhecimentos sobre o próprio lugar de pertencimento, que, a nosso ver, ainda continua distante dos sujeitos. Os acontecimentos que marcam a construção de uma identidade local não se devem limitar apenas aos livros de cunho oficial e aos discursos ufanistas, mas devem levar em conta as tradições do seu lugar, o seu artesanato e outros elementos que contribuem para a verdadeira formação de cidadãos pertencentes a uma cidade. Compartilha desta ideia Martins Filho (2005, p. 68-69), ao destacar o seguinte exemplo:

> Nossa ligação mais pessoal com o passado não se faz através de livros ou artigos, mas através de nossas famílias e comunidades. Nossos ancestrais, tanto imediatos como remotos, e a vizinhança na qual vivemos constituem nossa mais íntima conexão com o passado. As percepções de nossas famílias, as atitudes e os valores de nossas comunidades têm sido transmitidos através de gerações culminando na nossa própria geração. Para muitas pessoas, a história mais interessante é a mais próxima da nossa terra e da nossa casa – a família e nossa comunidade.

A afirmação acima nos faz refletir que a escola, sendo um lugar também de interação do conhecimento, precisa desenvolver projetos que articulem com a identidade local dos seus discentes. Sabemos que o currículo escolar não é neutro, pois o que é desenvolvido no "chão" da

escola já é programado por esse currículo, o que deixa uma lacuna para o diálogo com o universo cultural do aluno(a). Acreditamos que não só a escola, mas também outros espaços de educação precisam conscientizar a todos, rumo a um pensamento crítico e próximo de sua realidade, ou seja, a partir do seu local, pois, como diz Fonseca (2009, p. 129), "O local é uma janela para o mundo". É hora de encurtar o distanciamento entre o global, nacional, regional e local, pois compartilhamos nossas vivências dentro de um planeta chamado Terra, ou seja, "O mundo está dentro das nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos por pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais" (FONSECA, 2009, p. 129).

Portanto, devemos olhar e ler nas entrelinhas de cada artefato arquitetônico os documentos iconográficos, a cultura material e imaterial, as estórias contadas nas calçadas e outras fontes que compõem e que contribuem com a formação da identidade histórica de uma determinada localidade. Este olhar, bem como a leitura, necessita ser feito a partir do próprio sujeito que se encontra neste espaço, e não daqueles que impõem uma visão de cunho elitista, linear e fragmentada, que contribui com o distanciamento entre o sujeito e o seu lugar.

Entre o ensino histórico linear e o ensino histórico local

Na parte anterior, destacamos a distância da história local entre os sujeitos, a qual certamente tem o seu lugar de origem a partir do como foi construída a identidade histórica de um povo dentro da perspectiva linear. Esta identidade histórica de cunho linear foi exposta também nos currículos e nos materiais pedagógicos da escola, quando o currículo e a transposição didática do ensino de História eram divididos entre a História Sagrada e a História Profana. O ensino de História de forma linear, como podemos perceber, teve uma grande contribuição desses dois tipos de História (Profana e Sagrada) e, como observamos, também pregavam ideologias diferentes. Vejamos o que Bittencourt (1993, p. 194) esclarece sobre esse momento histórico educacional:

> A História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado Nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional. As divergências entre as facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foram perceptíveis pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à

> constituição de uma História laica, de caráter positivista ou cientificista.

Conforme a citação acima é perceptível o quanto a ideologia cristã era forte durante o processo histórico da formação da nação brasileira. Era de se estranhar que a educação formal de cunho cristão seria uma ponte ideal para tornar os sujeitos passivos, conformistas e alienados diante de sua realidade. Vejamos de forma sucinta o que pregava o ensino da História Sagrada:

> Era uma história tranquila, com um caminho seguro, construída como uma narrativa. As épocas da História Santa eram articuladas por acontecimentos maiores, cuja importância era indiscutível, dentro de um quadro cronológico preciso – *"História primitiva desde Adão até Abraão – do ano 4.000 até cerca de 2.000 antes de Cristo*". Os fatos eram selecionados de maneira a priorizar os religiosos, vindo em sequência os principais acontecimentos políticos e militares. Os heróis eram valorizados pelas virtudes morais, pela piedade e, sobretudo, pela fé "no verdadeiro Deus". (BITTENCOURT, 1993, p. 202-203).

A citação acima nos faz lembrar sobre a maneira como os conteúdos históricos ainda são construídos no livro didático, ou seja, assuntos compartilhados a partir da ordem cronológica, assim como os acontecimentos são escritos na Bíblia. Esta situação nos faz constatar uma história linear ainda persistente nos bancos escolares. Como podemos observar, esta História Sagrada negligenciava o papel do homem como ser racional, que fez surgir discursos contraditórios a esta visão simplista sobre a História Humana. Foi a partir destes discursos que se almejou uma construção histórica de cunho profana. Desta forma:

> Da negação da História Sagrada, baseada nos fundamentos da fé cristã, criou-se uma História Profana segundo os pressupostos dos iluministas que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como o fundamento da História da Humanidade e cujo agente principal era o Estado. (BITTENCOURT, 1993, p. 208).

Acreditamos que a História Profana apenas modernizou o conceito da História da Humanidade, pois a essência do linear ainda permaneceu. Uma vez que a fé cristã tinha um domínio sobre os sujeitos da História, agora entraria em cena a História Profana, que trazia o Estado como o precursor ideológico da formação histórica. Conceitos de patriotismo, cidadania e civismo eram pregados entre os sujeitos. Assim, estas definições tinham por objetivo:

> A preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente. No plano de estudos referido, sob a denominação "educação cívica e moral da Pátria", dever-se-ia estudar a "biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da Proclamação da República. (NADAI, 1993, p.147).

Diante das informações concernentes aos dois tipos de História (Sagrada e Profana) percebemos o quanto os sujeitos tidos como "comuns" e a identidade local ficavam na margem dessas duas historiografias. Certamente, as dificuldades e os desafios de se discutir a história local na disciplina de História devem-se ao fato de essa historiografia ter sido marcada por conhecimentos de cunho elitista, positivista e narrativo. Segundo Martins Filho (2005), a preocupação de estudar e valorizar a história local partiu de duas vertentes: no âmbito das universidades e no novo contexto da população em geral. Dentre os estudos das universidades, houve a contribuição da História Social sendo que um dos seus representantes, o professor Pierre Goubert, argumentava que:

> [...] a nova história social representou uma mudança de foco, deixando de se preocupar apenas com classes abastadas e voltando-se para o conjunto da sociedade, para estudar o homem comum, tanto nas cidades como no campo [...] a segunda vertente é que nas últimas décadas e, sobretudo nos últimos anos, parece claro que as pessoas têm mostrado uma grande curiosidade e um interesse crescente no conhecimento da História. (MARTINS FILHO, 2005, p. 64).

Concordamos com tal assertiva de modo especial com a segunda vertente, pois o contexto aos poucos está sendo transformado e, junto com isso, vêm também as inovações das mentalidades. Estas mudanças a cada dia sofrem influências das tecnologias digitais e não há mais necessidade de a história humana ser compartimentada, excludente de alguns fatos, ou seja, aqueles acontecimentos que ficaram nos bastidores da historiografia estão chegando aos poucos nesta sociedade da informação.

O ensino de História tem o desafio de propor um conhecimento mais complexo sobre a identidade histórica do sujeito, motivo pelo qual cabe mencionar algumas interrogações formuladas por Fonseca (2009, p. 115):

> Neste mundo contemporâneo, o que significa falar em nação, identidades locais, regionais e mesmo identidade nacional? O que é ser mineiro, gaúcho e nordestino em nosso país, diverso e plural?

> Como o ensino de História na Educação Básica tem tratado esta problemática?

As interrogações pertinentes acima continuam oportunas nos espaços escolares, pois ainda existem materiais didáticos que trazem vestígios da historiografia de cunho linear. Diante destes vestígios, cabe aos professores e professoras trabalharem aquele currículo que chamamos de ação, ou seja, métodos inovadores que fomentem os educandos a desenvolverem a sua criticidade diante de um conhecimento histórico simplista e a começarem a repensar de forma crítica sobre o seu papel de cidadão e cidadã a partir do seu local.

Análise crítica sobre as construções de significados e valores sobre a localidade de Jaguaruana-Ceará realizadas pelos discentes do primeiro ano do Ensino Médio

Até agora discutimos sobre a necessidade que ainda temos de fomentar uma melhor compreensão acerca do valor que a história local nos traz para percebermos o nosso processo histórico de cidadãos do mundo. Diante desta necessidade, resolvemos colocar esta problemática (estudo da história local) no "chão" da sala de aula, ou seja, trabalhamos este tema por meio do currículo em ação, que vai além do currículo oficial. Vejamos a importância de se desenvolver um currículo em ação:

> [...] a construção do currículo precisa ser pautada pelo princípio da flexibilidade e da autonomia, rompendo com o distanciamento, muitas vezes evidenciado, entre o currículo prescrito, que é sancionado pela administração central e adaptado por uma estrutura organizacional da escola, e o currículo em ação, que se efetiva no cotidiano das instituições educacionais, que se situa em um contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula [...]. (SCHIABEL, FELÍCIO, 2018, p. 834).

A partir da citação acima observamos que nós, professores, devemos nos aproximar melhor das vivências e das realidades dos nossos alunos. Assim, resolvemos discutir entre duas turmas do primeiro ano (Ensino Médio) o conteúdo histórico intitulado *"A construção da História"* de forma diferenciada, ou seja, além do que é comumente discutido no livro didático. Neste conteúdo são abordados conceitos sobre a história, fontes históricas, noção de tempo histórico, entre outros que demonstram como é construída a história humana. Porém, percebemos que trabalhar este assunto de forma diferenciada, fazendo com que o(a)

aluno(a) percebesse de perto o quanto ele(a) é um sujeito histórico a partir do seu espaço local, seria mais dinâmico e enriquecedor para a construção de um conhecimento histórico mais crítico.

Nossos estudos, como já percebido, foram discutidos durante as aulas de História e em tempo remoto, devido à pandemia da COVID-19. Assim, nossas aulas foram divididas em seis encontros: o primeiro foi para conhecer o próprio conteúdo *"A construção da história"*. O segundo foi para questionar os alunos sobre a história do seu lugar (Jaguaruana-CE), ou seja, o que eles já sabiam sobre a construção histórica da sua cidade, fatos marcantes que ocorreram em Jaguaruana, quais os valores simbólicos do seu povo, entre outros. Esse segundo momento foi importante, devido à oportunidade de os discentes refletirem sobre qual valor histórico a sua cidade possui. Ainda sobre esse segundo encontro com os alunos, observamos que:

> [...] o ensinar e o aprender História não é algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim algo a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana, em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade de forma ativa e crítica. (FONSECA, 2009, p. 125).

No terceiro encontro, sugerimos que os educandos se dividissem em equipes para elaborarem uma pesquisa acerca da construção histórica de Jaguaruana, a partir do campo da cultura, economia, religião, educação, entre outros. Estes campos de estudos foram apenas sugestões, pois as equipes tiveram autonomia para desenvolverem suas propostas de pesquisa. Foi solicitado que cada membro das equipes procurasse se comunicar pelos grupos de WhatsApp, devido ao isolamento social. Quanto às fontes históricas (materiais, imateriais e orais), as informações foram buscadas na Internet.

As seguintes temáticas foram propostas:

- Jaguaruana: terra da rede;
- O desafio do saneamento básico na cidade de Jaguaruana;
- As enchentes de Jaguaruana;
- A história de Jaguaruana;
- O Carnaval de Jaguaruana;
- A Escola Correia Lima: um marco histórico da educação dos jaguaruanenses;
- As quadrilhas de Jaguaruana;
- Entrevista com uma antiga professora leiga da cidade de Jaguaruana.

As temáticas acima foram apresentadas por meio de slides e houve uma entrevista ao vivo, pelo Google Meet, realizada pelos próprios alunos. Tais apresentações ocorreram em três encontros, devido ao fato de a carga horária do ensino remoto ser reduzida.

Ao analisarmos as apresentações dos educandos acerca da cidade de Jaguaruana, percebemos nas expressões dos alunos um fascínio pelo artesanato. Inclusive, quando a equipe relatou que as redes de Jaguaruana, além de serem um rico artefato artesanal, constituem também um produto econômico e de renda para muitas famílias, embora este artesanato aos poucos esteja caindo no esquecimento devido ao surgimento de outras fontes de rendas, como, por exemplo, os viveiros de camarões.

Quanto ao saneamento básico, a equipe relatou que as políticas públicas do município precisam ter um olhar mais cuidadoso sobre alguns bairros que permanecem na insalubridade, situação que incomoda de forma intensa a comunidade em geral de Jaguaruana.

Com relação à temática sobre as enchentes, observamos que dois eventos marcantes deste espaço local foram as cheias de 1985 e de 2008. A equipe que explanou este assunto conseguiu envolver os demais colegas da sala virtual ao apresentarem imagens sobre os danos que essas cheias causaram ao povo de Jaguaruana, nos quais se incluem habitações alagadas, intervenção nos estudos, pois as escolas acolheram as vítimas das enchentes, e alimentação precária.

Duas equipes destacaram o processo histórico-político de Jaguaruana, enfatizando a sua origem e a elite política. Tais equipes explanaram de forma cronológica nomes de prefeitos que governaram Jaguaruana e enfatizaram, também, os vários significados de nomes (Caatinga do Góis, Vila União e Jaguaruana) atribuídos a esta cidade.

As equipes que relataram sobre as quadrilhas e o Carnaval de Jaguaruana expressaram que esta cultura imaterial é bem valorizada no seu espaço. A quadrilha, momento de diversão e de envolvimento com a arte, costuma abordar temas sobre a realidade social no decorrer da dança. O Carnaval, segundo a equipe, é o momento mais esperado pelo povo de Jaguaruana, pois é por meio desta grande festa que os amigos de todo o Vale de Jaguaribe se encontram para se divertir com o "mela-mela" e com as bandas locais. Os alunos relataram que Jaguaruana até hoje mantém viva a história dos blocos (Chico Zé de Joana, Anunciata e Bloco do Povo).

Os discentes que explanaram sobre a história da Escola de Ensino Fundamental Correia Lima demonstraram emoção, ao discutirem

que esta instituição marcou de forma intensa a educação do povo de Jaguaruana e que agora seu povo via esta instituição se tornar um campus do IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará). Observamos na fala da equipe o valor sentimental do espaço desta escola, ou seja, apego ao que a escola representa para a comunidade.

Por fim, os alunos se organizaram e trouxeram uma convidada (avó de um aluno) para participar de uma entrevista com a temática "Depoimento de uma professora leiga da cidade de Jaguaruana-CE". Esta senhora compartilhou com as turmas o relato sobre a sua função como professora, nas décadas de 1960 e 1970, e sua contribuição como educadora neste espaço local. A professora relatou acerca dos desafios que enfrentou, tanto no âmbito de estrutura física (espaço educacional), como também no de recursos didáticos. Esta experiência compartilhada com os alunos, conforme percebemos, levou os educandos a refletirem sobre as mudanças em termos de oportunidades educacionais.

Portanto, acreditamos que esta experiência de envolver os alunos como pesquisadores da sua própria história, a partir do local, foi mais gratificante do que dar continuidade ao acúmulo de muitos conceitos que estão expostos nos livros didáticos e que muitas vezes objetivam apenas um ensino para memorizar. Como afirma Guimarães (2020, p. 18):

> Conhecer como podemos compreender é bem mais que acumular informações: é reconhecer a importância variável do que se tem de informações e, de modo sensível, saber como articulá-las e como utilizá-las de modo construtivo, integrando uma visão de conjunto que, apontando as redes de relações e implicações entre conceitos e práticas, permita agir sobre partes dos problemas globais a partir da ação local, estando ciente da relatividade e da historicidade dos saberes.

Assim, verificamos que esta experiência com os alunos acerca das suas percepções da história local nos possibilitou observar que nossos educandos têm potencial e autonomia para empreenderem uma pesquisa pautada na criticidade. Para isto, é necessário que nós, educadores, acreditemos nos alunos e que sejamos também facilitadores deste processo de conhecimento crítico e complexo, o qual precisa ser vivenciado no "chão" da sala de aula.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido nos possibilitou compreender os desafios que o estudo da história local ainda enfrenta: o diálogo com o próprio contexto dos educandos é ainda negligenciado. Entretanto, observamos que a partir deste desafio existe também a possibilidade de os professores e professoras de História fazerem a diferença, no sentido de ousarem em suas metodologias, com a inserção de novas fontes de estudos para que o aluno (a) se sinta parte do processo histórico. A formação do cidadão num sentido amplo passa primeiramente pela valorização de sua origem, de sua cultura e daí transpõe fronteiras relacionando o local com o global e com o planetário.

A inovação de um currículo oficial escolar ainda é uma prática que causa pânico, pois exige determinação, pesquisas e conscientização crítica. Os conteúdos históricos contidos no currículo oficial ainda são lineares e fragmentados, distantes do universo cultural dos discentes. Percebemos que esta realidade tem se tornado um ciclo vicioso nos espaços escolares. Desta forma, esperamos que nossa experiência compartilhada com educadores e educadoras e relatada aqui neste texto possa fomentar mais práticas inovadoras acerca da construção do conhecimento histórico local, de forma mais complexa, superando assim a historicidade fragmentada que ainda, por vezes, é imposta em sala de aula.

Referências

BARROS, José D'Assunção. Cidade e História. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História Profana. In: Revista Brasileira de História - Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, v. 13, n. 25. São Paulo: ANPUH; Editora Marco Zero, 26 set. 1992/ago. 1993.

FONSECA, Selva G. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GUIMARÃES, Carlos Antônio F. Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MARTINS FILHO, Amílcar V. Como escrever a história de sua cidade. Belo Horizonte: Instituto Cultural Amilcar Martins (ICAM), 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: Revista Brasileira de História – Orgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, v. 13, n. 25. São Paulo: ANPUH; Editora Marco Zero, 26 set. 1992/ago. 1993.

SCHIABEL, Daniela; FELÍCIO, Helena Maria dos S. (Re)Construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 3. São Paulo, jul./set. 2018.

SABIAGUABA COMO TEMA GERADOR NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS

Edvar Ferreira Basílio[1]
Diana Nara da Silva Oliveira[2]
Edna Ribeiro de Castro[3]

Introdução

Pensar em um currículo contextualizado, diferenciado do modelo disseminado pela escola contemporânea, construído democraticamente e que contemple as identidades dos lugares e daqueles para os quais se destinam os processos educativos, é tarefa necessária e desafiadora. É pela perspectiva de construção de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares que se move a confecção deste texto, incitado pela consciência de que os saberes constituintes das multiformes comunidades escolares devem ser respeitados e que realidades podem ser transformadas a partir dos anseios, das necessidades e da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Esta proposta tem como objetivo principal contribuir para a (re) construção das práticas de ensino e conhecimentos por meio de um efetivo diálogo entre diferentes saberes, de modo a torná-los integrados, integradores e significativos. O princípio é o lugar e a cotidianidade do(a) aluno(a), trazido para o centro do processo educativo a fim de que seja contemplada nas práticas docentes a conjuntura natural, histórica, política, econômica e cultural que delineia o contexto socioespacial que cerca o educando. Os pontos de partida são a Área de Preservação Ambiental (APA) e o Parque Natural Municipal das Dunas (PNMDS) da Sabiaguaba, complexo natural localizado no município de Fortaleza-Ceará.

Em termos metodológicos, este estudo se utiliza de revisão bibliográfica e pesquisa documental e se norteia pela pedagogia de proje-

1 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação pela mesma instituição; Professor da Rede Estadual do Ceará
2 Doutoranda em Educação Pela Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará; Professora substituta na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- UECE.
3 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora assistente do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA.

tos com base nos estudos de Kleiman e Moraes (1999). Como subsídio ao entendimento da importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na educação, recorremos aos estudos de Basílio, Oliveira e Ribeiro (2020), Fazenda (2011), Moraes (2005) e Peduzzi (2000, in CARAPIÁ FAGUNDES & BURNHAM, (2001). As discussões em torno de temas geradores se inspiram na pedagogia de Freire (2009) e na formação e evolução urbano-demográfica da cidade de Fortaleza-Ceará e encontram sua principal fundamentação nos trabalhos de Souza (2009) e Silva (2009).

Na análise documental, esta investigação se apoia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), no Plano de Manejo do Parque Natural Municipal das Dunas da Sabiaguaba, elaborado pela Secretaria do Meio Ambiente de Fortaleza-Ceará (Fortaleza - 2010), e nos Decretos Municipais nº 11.986/2006 e 11.987/2006.

Este trabalho se divide em três seções distintas, além de sua introdução e conclusão. Inicialmente, apresentamos considerações sobre interdisciplinaridade e educação a partir de experiências de pesquisa na Educação Básica e Superior como exemplos de experiências exitosas. Em seguida, apresentamos a área de preservação ambiental do Parque Natural Municipal das Dunas de Sabiaguaba na conjuntura socioespacial da capital cearense; na sequência, demonstramos caminhos que delineiam possibilidades de (re)construção de práticas de ensino e conhecimentos com a introdução de Sabiaguaba como tema gerador inter/transdisciplinar na Educação Básica. Na conclusão, discorremos acerca da necessidade de se edificar um currículo que transponha as balizas do tradicionalismo pedagógico e que entrincheire a aprendizagem ativa, autônoma, crítica, reflexiva e socialmente relevante.

Interdisciplinaridade e educação: diálogos possíveis

O tema em questão apresenta múltiplas possibilidades de exploração por professores em formação inicial ou continuada, por docentes em exercício nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e por pesquisadores da área de Educação e afins. Vislumbra-se auxiliar na construção de metodologias de ensino e de aprendizagem que incorporem a inter/transdisciplinaridade em oposição a práticas curriculares fragmentadas e dissociadas da realidade socioespacial dos aprendizes. Neste sentido, apoiamo-nos em MORAES (2005), que assim conceitua interdisciplinaridade:

> Uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade do currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre as disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado (p. 39).

Nesta concepção, a ideia de interdisciplinaridade converge para a construção de um conhecimento em rede, articulando as diversas áreas para promoção de uma percepção integrada da realidade, através de uma interface em que os conhecimentos especializados se interligam e se complementam.

Convém destacar que a interdisciplinaridade possui uma dimensão epistemológica que deve fundamentar o processo de formação inicial docente e uma segunda dimensão que é metodológica e consiste no desenvolvimento prático de projetos interdisciplinares. Estudos realizados por Moraes (2008) em escolas públicas de Fortaleza revelaram que, embora os professores reconheçam a riqueza do trabalho interdisciplinar, falta-lhes um conhecimento mais aprofundado sobre como conduzir metodologicamente um projeto, o que leva à resistência ou descrença quando se lhes apresentam alguma proposta de trabalho neste sentido. Um trabalho interdisciplinar exitoso necessita também de um desejo que brota das vivências cotidianas, no chão da sala de aula, além de apoio institucional. Em suma, precisa ser negociado entre as partes envolvidas, conforme destaca Fazenda, a respeito da importância do trabalho coletivo nascido de um desejo em lugar de uma imposição:

> A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado. (FAZENDA, 1994, p. 115).

O trabalho interdisciplinar revela-se possível e enriquecedor no contexto do Ensino Superior, como também demonstra Moraes (2005) na condução de projetos elaborados por alunos, a partir da disciplina de Didática em cursos de Graduação. Neste estudo, os alunos ampliaram a percepção do trabalho docente para além da dimensão técnica, articulando-o com temáticas locais, nacionais e globais. O estudo revelou

que a pesquisa interdisciplinar comporta uma variada gama de possibilidades de articulações teórico-práticas, capazes de abranger uma diversidade de assuntos relevantes, sem perder de vista o eixo condutor da disciplina. Neste sentido, o estudo corrobora o pensamento de Pineau, quando afirma que "uma pesquisa interdisciplinar é caracterizada por um segundo grau de ligação entre disciplinas que completa, por exemplo, a exploração de um mesmo problema... pela partilha oral ou escrita desta exploração" (PINEAU, 2005, cit. por SOMMERMAN, 2006, p. 31). Macedo entende, também, que a disciplinaridade é ponto de partida e a interdisciplinaridade é ponto de chegada desta, havendo, pois, a culminância de um processo de compreensão:

> Temos de destacar que a perspectiva interdisciplinar é uma releitura crítica da lógica disciplinar que organiza a educação. Com algumas superações, a interdisciplinaridade traz consigo, dialeticamente, a necessidade de se levar em consideração, ainda, a disciplina. (MACEDO, 2009, p. 52).

Com base neste entendimento, a pesquisa interdisciplinar pode constituir-se em uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem para os cursos de formação docente, na medida em que contribui para a articulação teórico-prática, vinculando conhecimentos curriculares aos saberes locais e globais. Assim, um contato com o pensamento e metodologia interdisciplinar durante a formação docente, seja na forma de disciplina, seminários ou projetos de extensão, poderá contribuir com a atividade do futuro docente, além de possibilitar uma percepção diferenciada do exercício docente.

A interdisciplinaridade como uma prática relevante para o processo formativo inicial, coloca a necessidade da compreensão de sua exequibilidade, posto que um trabalho interdisciplinar necessita de parcerias, tanto quanto de fundamentação teórica, e mais ainda de planejamento. Em relação à metodologia interdisciplinar, Japiassu (1976, p. 125-136) orienta a realização de cinco etapas: a) constituição de uma equipe de trabalho – que possa se impor como organização autônoma, com regularidade de encontros, nem muito numerosa nem muito restrita, onde cada especialista exponha suas pesquisas e contribuições e também os limites encontrados; b) estabelecimento de conceitos-chaves do empreendimento comum – a negociação de uma linguagem comum, que traduz os conceitos de modo compreensível a todos; c) estabelecimento da problemática de pesquisa – definição de um tema gerador que contemple o problema e seus conceitos-chaves, ao mesmo tempo que

seja consensual entre os membros da equipe; d) repartição de tarefas – momento da definição das responsabilidades de cada membro, sendo necessário o estabelecimento prévio de regras de divisão do trabalho e de uma liderança quanto a uma das disciplinas envolvidas no projeto; e) colocar em comum todos os dados ou resultados parciais coletados pelos diferentes especialistas – momento de identificação das conexões entre as áreas envolvidas para maior aprofundamento, com vistas à generalização de resultados.

Na abordagem sobre o objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade, Sommerman (2015) apresenta as contribuições do pesquisador americano Allen Repko, da Universidade do Texas, quanto aos aspectos metodológicos da interdisciplinaridade. Em relação ao conceito, o autor destaca que para Repko a disciplinaridade não se opõe à interdisciplinaridade, antes é seu ponto de partida, posto que "'inter' significa 'entre, através, no meio' de modo que, se disciplinar significa um campo específico de estudo ou especialização, 'interdisciplinar' significa 'entre dois ou mais campos de estudos', significa 'algo proveniente de campos de estudos'" (2015, p. 181). E acrescenta que este "algo" trata-se de *insights*, algo definido como uma "contribuição acadêmica para a compreensão clara de um problema", no caso de uma pesquisa interdisciplinar, "uma compreensão integrada de um problema". Ou seja, um estudo interdisciplinar beneficia-se da contribuição de diferentes olhares e abordagens na compreensão de um problema, mas também na identificação de seus fundamentos e conflitos. Desta forma, a condução de um estudo interdisciplinar envolve necessariamente os seguintes passos, segundo Repko (2008, p. 247, cit. por SOMMERMAN, 2015, p. 189):

> Identificar conflitos entre os saberes das disciplinas envolvidas e localizar o motivo desses conflitos; - Criar um fundamento comum entre esses saberes ou *insights;* - Utilizar esse fundamento comum para integrar os saberes ou *insights* conflitivos; - Produzir uma compreensão interdisciplinar do problema e testá-la.

Os pontos elencados pelos autores realçam a importância de acordos no estabelecimento de uma linguagem comum não apenas para todos os envolvidos na pesquisa, mas a todos os interessados em seus resultados. A experiência da negociação para a prática interdisciplinar no âmbito das disciplinas cria condições para a evolução da interdisciplinaridade entre diferentes campos do saber, para além das disciplinas de um mesmo curso, para além dos cursos de Graduação e até mesmo

para além da Instituição. Quando a pesquisa ultrapassa os muros institucionais e alcança uma efetiva troca de saberes com outros setores da sociedade, tem-se, então, a experiência da transdisciplinaridade.

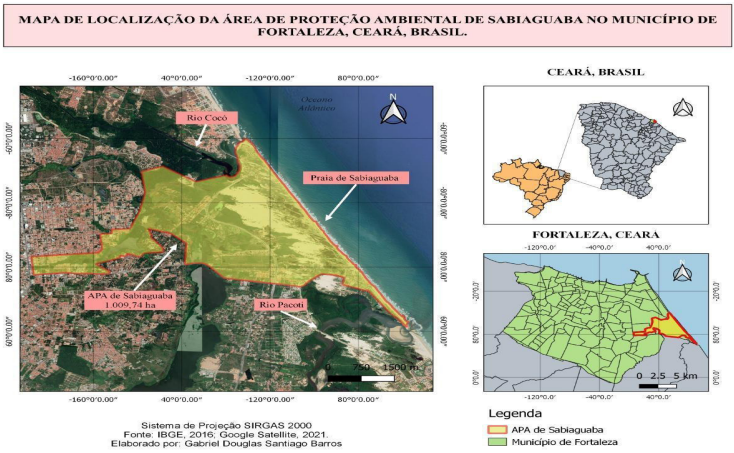
A abordagem aqui utilizada converge para um horizonte transdisciplinar, que situa as relações ou reciprocidades entre as diversas disciplinas no interior de um sistema total "[...] tomando por base uma axiomática geral compartilhada capaz de instaurar uma coordenação, em vista de uma finalidade comum" (PEDUZZI, 2000, in CARAPIÁ FAGUNDES & BURNHAM, 2001, p. 40). A transdisciplinaridade possibilita ao docente contextualizar discussões no âmbito local, nacional, e planetário permitindo "ligar os saberes e lhes dar sentido" (MORIN, 2000, p. 21), proporcionando foco e relação entre as disciplinas do currículo e situando o desenvolvimento curricular no paradigma da complexidade, que, segundo Morin & Le Moigne (2000), é o maior desafio do pensamento contemporâneo.

Sabiaguaba no contexto socioespacial da cidade de Fortaleza – Ceará

Um dos assuntos mais comentados e discutidos na área do meio ambiente em Fortaleza-Ceará no transcorrer do ano de 2020 foi a possibilidade de construção de um condomínio residencial direcionado ao público de alta renda, em área equivalente a 50 hectares, no bairro de Sabiaguaba, localizado no extremo leste do município. Poderia ser somente o anúncio de mais um dos inúmeros empreendimentos imobiliários em uma metrópole que se expande velozmente por meio da edificação de prédios comerciais, edifícios residenciais e casas dos mais variados padrões, não fosse o local destinado à sua instalação: um complexo natural interdunar com características ambientais que se configura como um perfeito desenho do que fora o sítio urbano original de Fortaleza-Ceará.

A Figura 1, a seguir, exibe a localização destes recortes espaciais no município em questão e traz muitas possibilidades de trabalho pedagógico em sala de aula nos mais diversos públicos-alvo, pois possibilita que pensemos o processo de construção do ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Além de trazer possibilidades de recursos metodológicos como uso de mapas, imagens, dados estatísticos, geográficos e históricos, podendo ser abordados pelas áreas de Ciências Humanas e da natureza.

Figura 1 - Localização da APA e do Parque Natural Municipal de Sabiaguaba.



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir do SIRGAS (2000) e IBGE (2016).

Conforme o Plano de Manejo elaborado pela Secretaria do Meio Ambiente e Controle Urbano (FORTALEZA - 2010) da Prefeitura Municipal de Fortaleza, organizado em parceria com diversos órgãos e setores governamentais e da sociedade civil, o que popularmente se convencionou chamar de Dunas da Sabiaguaba é um Parque Natural Municipal (PNMDS) e uma Área de Proteção Ambiental (APA), criados pelos Decretos 11.986 e 11.987, ambos de 20 de fevereiro de 2006 (FORTALEZA - 2010). A Figura 1 exibe a localização destes recortes espaciais no município em questão.

Circunscritas no litoral oriental de Fortaleza-CE, as unidades de conservação mencionadas fazem parte das bacias hidrográficas dos rios Cocó e Pacoti, possuindo respectivamente áreas de abrangência de 467,60ha (PNMDS) e 1009,74ha (APA), sendo necessário diferenciar maiúsculas e minúsculas e ajustar de acordo com expressões regulares, assim descritas por Fortaleza:

> Sabiaguaba é um importante ambiente natural composto por: dunas móveis, fixas e semifixas, lagoas interdunares, bosques de manguezais e matas de tabuleiro, praias arenosas e rochosas, recifes coralinos, nascentes de água doce, áreas de desovas de tartarugas, de aves raras e migratórias, mamíferos, répteis, anfíbios, artrópodes, sítios arqueológicos com mais de 4 mil anos FORTALEZA (2010, p. 1).

Foi nesse cenário que a atual capital do Ceará se estabeleceu como cidade, originada de uma vila acanhada, assentada sobre um imenso campo de areias, vindo posteriormente a consolidar-se como o segundo maior aglomerado urbano do Norte-Nordeste, atrás de Salvador-BA. Fortaleza abriga, atualmente, uma população de mais de 2,7 milhões de habitantes em seus limites político-administrativos e pelo menos 4,1 milhões moradores quando considerada em conjunto com as 18 municipalidades que compõem sua região metropolitana (RMF), a maior do eixo Norte-Nordeste brasileiro (IBGE-2020).

Os estudos de Souza (2009) e Silva (2009) demonstram que a outrora insignificante Vila do Pajeú foi durante muitos anos de sua trajetória ofuscada pela importância econômica de outros municípios interioranos cearenses, tais como Icó, Sobral, Acaraú e Aracati, que se afirmaram como pólos de produção e logística do motor da economia do Ceará à época: a pecuária bovina. Somente com a expansão da cultura algodoeira, direcionada à exportação internacional, e com a transferência definitiva da sede do poder político estadual da cidade de Aquiraz para Fortaleza, foi que a atual capital cearense conquistou indiscutível relevância no cenário político, econômico e cultural do Estado e da Região Nordeste. Estes fatores conjugados desempenharam profunda influência sobre o crescimento urbano e demográfico da urbe em questão, que passou a atrair pessoas das mais diversas regiões cearenses, sobretudo nos períodos de forte estiagem no sertão.

Podemos inferir que o crescimento acelerado, sem planejamento e desordenado da cidade, provocado principalmente pelos intensos fluxos migratórios, exerceu grande pressão sobre a paisagem natural de Fortaleza, resultando em lagoas, rios e riachos poluídos e assoreados, mangues desmatados e aterrados, dunas desmontadas, praias contaminadas e com faixa de areia flagrantemente reduzida.

É neste panorama histórico e socioambiental que o complexo da Sabiaguaba se enquadra e precisa ser compreendido. Trata-se de um dos últimos espaços de natureza remanescente da cidade, altamente valorizado e assediado pela especulação imobiliária, que tem atuado como um dos grandes agentes indutores da produção do espaço urbano fortalezense, empurrando, muitas vezes em associação com o poder público, as populações mais pobres para as longínquas, pauperizadas e violentas periferias suburbanas.

Isto tem feito de Fortaleza uma das metrópoles socialmente mais desiguais e ambientalmente mais degradadas do país, afetando de maneira negativa a qualidade de vida da maioria dos habitantes, em espe-

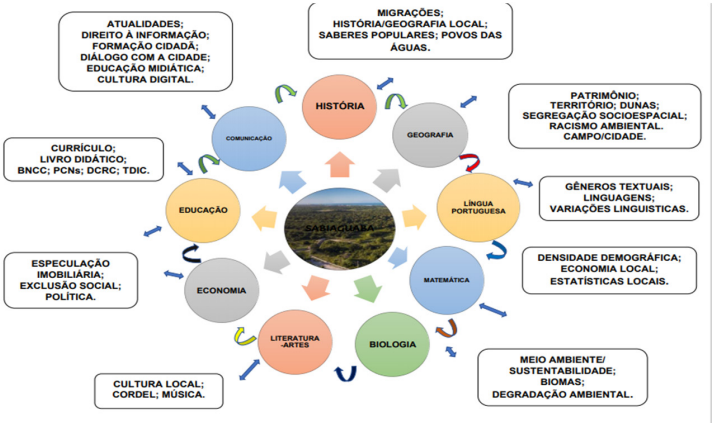
cial os de mais baixa renda, que lutam diariamente pelo direito à cidade na “terra do sol”.

Sabiaguaba como tema gerador inter/transdisciplinar

Com referência na BNCC-2017, um dos principais marcos legais do ensino nacional, é possível constatar que o complexo ambiental de Sabiaguaba, ao ser tomado como tema gerador inter/transdisciplinar, permite amplas chances de interação entre os múltiplos componentes curriculares e os diversos objetos do conhecimento contidos neste documento. Isto facilita o tratamento de diferentes temáticas de modo integrado e inter-relacional, contemplando de modo profícuo a educação ambiental como tema contemporâneo transversal. Nesta estratégia metodológica, que parte da realidade contextual da comunidade escolar, as práticas docentes são largamente privilegiadas, visto que “lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (Castrogiovanni, Callai, 2009, p. 124).

Pautando-se pelo esquema de inter/transdisciplinaridade difundido por Kleiman e Moraes (1999), elaborou-se uma representação gráfica que apresenta o tema Sabiaguaba como mola propulsora para procedimentos de ensino e aprendizagem, em uma relação dialógica e sistêmica com outros campos do conhecimento, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Sabiaguaba como tema gerador inter/transdisciplinar.



Fonte: Elaborado pelos autores.

No centro da Figura aparece o tema gerador Sabiaguaba, que se liga aos demais componentes curriculares através das setas maiores. Estes componentes, ou disciplinas, interagem entre si por intermédio de setas menores, apresentadas no esquema sugerindo movimento e envolvimento entre as partes. É quando ocorre a ação interdisciplinar. Múltiplas temáticas estão contidas nos retângulos, que se coordenam e se complementam em uma totalidade interdependente e sistêmica, retroalimentando-se de forma dinâmica e permanente. É quando acontece a transdisciplinaridade curricular.

Com base neste esquema, percebe-se a profusão de abordagens que podem ser instrumentalizadas nas práticas docentes com o objetivo de extrapolar as chamadas "grades" do currículo escolar. O ensino por meio de temas geradores tem como uma de suas principais particularidades a consideração pelo contexto social do educando, a partir do qual surge uma problematização que conduzirá à elaboração coletiva de conhecimentos. Foi com Freire (2009) que o ensino alicerçado em situações-problema surgidas de um tema gerador ganhou força. Para este autor, "a educação problematizadora se faz, assim, com um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com que e em que se acham" (FREIRE, 2009, p. 41).

Esta alternativa metodológica vem se mostrando frutífera para a ação docente em diferentes circunstâncias e para as mais diversas finalidades educativas, viabilizando a valorização do lugar onde acontece a vida cotidiana. Daí é que a estratégia metodológica de trabalho com temas geradores funciona como instrumento de superação da lógica tecnicista e utilitarista de currículo. A atividade docente em Ciências Humanas, em interação com as demais áreas do conhecimento contidas na BNCC-2017 (Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ensino Religioso) enseja o tratamento de múltiplas metodologias inter/transdisciplinares, de forma que os sujeitos sejam instigados e se tornem capazes de ler de maneira crítica e reflexiva a realidade imediata que os circunda. Especificamente com relação ao tema gerador Sabiaguaba, elencam-se na Figura 3 alguns objetos do conhecimento no Ensino Fundamental, além de outros já destacados, em consonância com a BNCC-2017:

Figura 3 - Eixos de conhecimento BNCC.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC 2017.

Esta produtiva interlocução entre os conhecimentos a partir de um ponto referencial converge para uma educação humana em sentido integral e tem como prerrogativa maior o pleno exercício da cidadania, coadunando-se com o pensamento de Fazenda (2011, p. 26), segundo o qual "interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação". É, pois, uma forma de olhar que orienta as interpretações e ações do e no mundo vivido.

Os lugares do cotidiano do aluno são ricos em oportunidades para a elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem em qualquer componente curricular ou como estratégia inter/transdisciplinar, como demonstra a Figura 4, que exibe trecho do Parque Municipal das Dunas de Sabiaguaba.

Figura 4 - Paisagem da APA de Sabiaguaba, em trecho de bairro do mesmo nome, região leste do município de Fortaleza-CE.

Fonte: Marlon (2020).

Obtida a partir de matéria jornalística em veículo de comunicação de grande circulação em todo o Estado do Ceará, a imagem pode ser exibida em sala de aula e permite ao professor introduzir uma série de discussões em torno de um tema que acarretou amplos debates na cidade do aluno. Intitulada *CE-010 é coberta por areia de dunas em Fortaleza; Governo aguarda autorização da justiça para remoção*, a reportagem do jornal enfatiza a presença da duna móvel como o grande problema a ser equacionado.

Ao estimular a observação e o olhar orientado para a criticidade e a conscientização do aluno sobre a paisagem que se apresenta, o docente pode instigar o educando a se questionar, por exemplo, se a duna que avança sobre a rodovia estadual que corta o parque natural é, de fato, o problema trazido na matéria jornalística. Por meio da facilitação docente, o aprendiz pode ser provocado a fazer diversas inferências a respeito do contexto que lhe é exposto, como podemos observar na Figura 5 a seguir:

Que motivos levaram a rodovia a ser construída neste local?
Que lugares estão ligados por esta estrada?
Quem se beneficiou com a edificação desta via?
Que impactos socioambientais resultaram desta construção?
Por que este ambiente natural precisa ser preservado?

Fonte: elaborada pelos autores.

As questões levantadas podem servir de orientação para os professores que desejam trabalhar com os temas geradores e transversais. De tal modo, nas últimas décadas, em virtude da influência dos PCNs, dos temas transversais e mais recentemente da BNCC, tem-se fortalecido progressivamente a ideia de que a escola e suas práticas pedagógicas precisam se congregar à realidade e ao contexto vivencial de seus alunos e de suas respectivas comunidades escolares. Evidentemente que este juízo não intenciona acomodar a escola aos valores e à lógica da sociedade vigente, mas advém de um parecer pertinente que recai sobre o ensino escolar feito em sala de aula, muitas vezes calcado em metodologias que não interessam aos educandos e são incapazes de alcançar as demandas sociais que os envolvem.

O domínio interdunar da Sabiaguaba é apenas uma das incontáveis chances de oportunizar a instrumentalização de metodologias de ensino e de aprendizagem que escapem do conteudismo, da reprodução de conhecimentos prontos e (supostamente) acabados, contidos no livro didático escolar e da dissociação entre teoria e prática escolar. Pensar e realizar estratégias de ensino e aprendizagem criativas e inovadoras a partir do lugar de vida do aprendiz pode estimular o aluno a ler e interpretar ativamente o mundo, instigando à responsabilidade coletiva e à busca por transformações sociais. Segundo Basílio, Oliveira e Furtado (2020, p. 211), de maneira "interdisciplinar e integrada é concebível estimular no aluno a autonomia, para que ele mesmo se permita observar, identificar, descrever, relacionar, interpretar e fazer analogias", destacando informações que podem gerar aprendizagens significativas a respeito da realidade local.

Este diálogo integrador é possível realizar por meio de abordagens inter/transdisciplinares que ressignifiquem a maneira de ensinar, aprender e de fazer educação. A inspiração de tomar Sabiaguaba como tema gerador e a partir desse recorte sugerir estratégias de ensino e aprendizagem vem se contrapor às práticas educativas que se coadunam

com as teorias tradicionais do currículo, caracterizadas, principalmente: por induzirem o educando à passividade, à memorização de conteúdo para a aferição em provas e testes; pela falta de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento; pelo professor como centro do processo educativo; pela desconexão entre o ensino, os espaços socialmente vividos e a vida do aluno.

Almeja-se nesta direção alicerçar saberes, tendo em vista uma cidadania planetária referenciada pelo cotidiano existencial e afetivo do educando. O caminho metodológico que sugere o emprego de temas geradores nos processos educativos leva a vida, o educando e os desafios sociais a serem superados a fazerem parte dos processos educativos, visto que "eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento desta realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real" (TOZONI-REIS, 2006, p. 104). Nesta mesma acepção, Gadotti (2008) afirma:

> A cidadania planetária deverá ter como foco a superação das desigualdades, eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura da justipaz (a paz como fruto da justiça). Não se pode falar em cidadania planetária global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos. Ela implica também a existência de uma democracia planetária. (GADOTTI, 2008, p. 32-33).

Amparando-se na linha de pensamento do autor, impele-se que o aluno deva tornar-se um cidadão de seu lugar, de seu país e planetário e, por isso, Sabiaguaba deve ser compreendida como elemento de uma conjuntura social mais abrangente, a metrópole, que por sua vez estabelece relações com outros contextos regionais, com o Brasil e com o mundo, visto que "cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente" (SANTOS, 1996, p. 273).

Conclusões prévias

A projeção do currículo escolar a partir do alto das dunas do complexo ambiental cearense da Sabiaguaba intencionou enfatizar

desde o título deste texto a busca pela interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como elemento intrínseco aos processos educativos. A presença da metáfora como figura de linguagem advém da perspectiva de orientação sistêmica e holística que precisa ser dada às práticas curriculares e, neste norteamento, utilizou-se como método a adoção de um tema gerador específico.

Esta estratégia didático-metodológica procede do consenso acerca da inviabilidade da escola alavancar a compreensão da complexidade das relações sociais, tendo como pilar um currículo fragmentado em disciplinas isoladas e saberes que não se comunicam. Inserida em um contexto social profundamente marcado pela superfluidade de interconexões, interações, interdependências, incertezas, dinamismo e mutabilidade, a escola contemporânea assiste agigantar-se o desafio da reflexão permanente de suas práticas pedagógicas e docentes.

A sugestão de promover processos educativos em Fortaleza-Ceará por meio de um recorte socioespacial do município é viável com base em qualquer outro fragmento ou temática do contexto natural, histórico, geográfico, político, econômico e cultural desta e de qualquer outra cidade. Tais temas podem ser insuflados pelos próprios estudantes, a partir dos desafios que se manifestam no cotidiano socioespacial vivido e com a mediação do professor/a interessado em construir coletivamente aprendizagens significativas. Para isso, salienta-se que o docente seja familiarizado com as singularidades locais e domine os conteúdos de seu campo de formação, a fim de que sejam transpassadas as rígidas fronteiras que apartam os múltiplos saberes e se alcance a inter/transdisciplinaridade desejada. É importante, também, ressaltar que todo lugar e/ou contexto social elevado à categoria de tema gerador seja considerado nas práticas docentes dentro de uma totalidade planetária da qual participa, interage, depende e é reflexo para definir a própria identidade local. Esta é uma condição indispensável para que se alcance o diálogo entre os saberes e não se caia na armadilha de reprodução daquilo que se busca justamente combater.

A expectativa que animou a execução deste estudo é que sejam pensadas possibilidades de ensinar e aprender a partir do lugar existencial e afetivo do aluno, para que se sedimente neste princípio uma cidadania com viés planetário, orientada para a justiça social, a sustentabilidade, a solidariedade e a fraternidade entre as pessoas.

Referências

BASÍLIO, Edvar F.; OLIVEIRA, Diana Nara da S.; RIBEIRO, Luis T. F. Interdisciplinaridades e construção de conhecimentos a partir das categorias paisagem e lugar no ensino de Geografia. Revista Humanidades & Inovação, v. 7, n. 13, 208 p. Palmas, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil: MEC/SEF, 1997.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina A. A Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus Editora, 1994.

FORTALEZA, Prefeitura de. Plano de Manejo Parque Natural Municipal das Dunas de Sabiaguaba - Área de Proteção Ambiental de Sabiaguaba. Fortaleza, dez. 2010. Disponível em: <https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/planejamento/plano_de_manejo_da_sabiaguaba.pdf>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 48. reimp. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educar para a Sustentabilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: Campo, conceito e pesquisa. Pe-

trópolis: Editora Vozes, 2009.

MARLON, Carlos. Dunas de Sabiaguaba margeiam a CE-010. Jornal Diário do Nordeste. Fortaleza, 22 set. 2020. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-010-e-coberta-por-areia-de-dunas-em-fortaleza-governo-aguarda-permissao-da-justica-para-remocao-1.2991678> Acesso em: 20 jun. 2021.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza. In: Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar. MORAES, Silvia (Org.). Campinas: Editora Mercado de Letras, 2008.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 86, n. 213/214, p. 38-54. Brasília, maio/dez. 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PEDUZZI, Marina. A articulação de enfoques quantitativos e qualitativos na avaliação em saúde: contemplando a complexidade dos objetos. Revista Interface -Comunicação, Saúde, Educação, v. 4, n. 7, p.126-128. Botucatu, 2000.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec Editora, 1996.

SOMMERMAN, Américo. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. In: Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e Pesquisa. PHILIPPI, Arlindo; FERNANDES, Valdir (et al.). (Orgs.). Barueri: Editora Manole, 2015.

SOMMERMAN, Américo. Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes. São Paulo: Paulus Editora, 2006.

SOUZA, Maria Salete de. Análise da estrutura urbana. In: De cidade à metrópole: (trans) formações urbanas em Fortaleza. DANTAS, Eustógio Wanderley C.; COSTA, Maria Clélia L.; SILVA, José B. da (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2009.

TOZONI-REIS, Maria F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Educar em Revista, n. 27, p. 93-110, 2006.

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A (DE)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Francisca Valéria de Sales Peixoto[1]
Sirneto Vicente da Silva[2]
Josefa Jackline Rabelo[3]
Francisca Maurilene do Carmo[4]

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como política educacional atrelada à agenda dos organismos internacionais. Com versão final de dezembro de 2018, apresenta caráter normativo, visando garantir aprendizagens e o progresso dos estudantes, através do desenvolvimento de competências julgadas como necessárias ao seu desempenho no mercado de trabalho. Deste modo, expressa, pelo domínio do currículo, a concepção de homem que se pretende formar, ajustando-a aos meandros de interesses dos organismos internacionais, a serviço do capital.

O modelo de educação para a formação de futuros trabalhadores, legalizado por políticas educacionais como a BNCC, utilizando-se apenas dos aspectos fenomênicos dos problemas sociais, arquiteta um discurso incrustado de fetiches na intencionalidade de produzir consenso na sociedade, ao apresentar a educação como um complexo indispensável para o exercício da cidadania, para a elevação do patamar

1 Mestranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Graduado em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará. E-mail: fvaleriasp3@yahoo.com.br.
2 Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Professor da Educação Básica. E-mail: sirneto-dh@gmail.com.
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutora na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. E-mail: jacklinerabelo@gmail.com.
4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará.

econômico do país e para a mitigação da marginalidade e das desigualdades, uma vez que as reformas educacionais estão intimamente associadas à conjuntura social. Isto posto, estas são apresentadas como promessa de solução para as mazelas geradas pelo atual sistema produtivo.

Nesta perspectiva, o presente estudo norteia-se por duas questões principais, a saber: qual é a concepção de formação humana proposta pela BNCC e qual é o papel da escola mediante a proposta da BNCC, no contexto da sociedade atual, levando em consideração o contexto da sociedade hodierna, determinada pelo modo de produção capitalista. Nosso pressuposto é que a BNCC faz adesão a um modelo de ensino baseado na pedagogia das competências e configura-se como um dispositivo de controle da formação dos sujeitos, aos desígnios dos organismos internacionais, para atender às vicissitudes do mercado como forma de manter a imponência do capital. Para tanto, este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de formação humana a ser implementada pela BNCC e o papel que é destinado à escola, considerando o contexto da crise que se encontra o capital, na tentativa de desvelar os reais interesses que se escondem por trás da proposta de ensino por competências impostas pelo Estado, que tutela os interesses dos organismos internacionais, portanto, do capital.

Assim sendo, este estudo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007), pois este método de análise busca compreender a realidade de um momento histórico em sua totalidade, a partir das contradições e mediações sociais, elementos preponderantes para o desvelamento do real, e apoia-se em pesquisa bibliográfica e documental. Para a compreensão sobre as pretensões do capital, embasamo-nos em Marx (2007, 2012, 2013); para discutirmos a categoria crise estrutural do capital, utilizamos os estudos de Mészáros (2004, 2008, 2011); no tocante à pedagogia das competências, amparamo-nos em Ramos (2006) e Kuenzer (2004); e no que concerne às políticas educacionais, tomamos as pesquisas de Rabelo, Jimenez, Mendes Segundo (2015), Freitas (2018) e Manués (2011).

Ademais, analisaremos a BNCC, o Parecer n.º 15/2018 e a Resolução n.º 2/2019, ambos do Conselho Nacional de Educação, documentos que normatizam e orientam o modelo de ensino por competências na Educação Básica.

Este trabalho, além da introdução, apresenta três seções. A primeira discute sobre a necessidade do capital em manter o controle da formação humana que é destinada à classe trabalhadora e seus filhos. A segunda analisa a formação proposta pela BNCC, cujo modelo de ensino fundamenta-

-se na pedagogia das competências. Por fim, a terceira parte apresenta uma síntese do estudo empreendido, através das considerações finais.

O controle da formação da classe trabalhadora: uma necessidade do capital

Com as velozes mudanças no mundo do trabalho e o dinamismo da sociedade tecnológica, a formação flexível surge como consequência do processo de mundialização do capital em sua busca incessante de estratégias para a superação da crise estrutural do capital e a permanência da exploração do trabalho alheio e do processo de acumulação de lucros (MÉSZÁROS, 2011).

Nesta esteira, com a articulação do Estado, o capital se apropria do complexo da educação para a formação de força de trabalho – de sujeitos empregáveis, disponível ao mercado –, através da inculcação nos indivíduos de uma ideologia de livre mercado, baseada na expropriação e exploração do trabalhador. Mészáros (2008, p. 35, grifos do original) é enfático ao afirmar que ao longo dos últimos 150 anos, a educação fornecida nas instituições escolares vem servindo "[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes".

Para tanto, uma das características das políticas neoliberais é ser pensada também para produzir consenso. Para Taubman (2009), as políticas atuais fundamentam-se em teorias de aprendizagem como a psicologia e a neurociência, para obter o desenvolvimento de comportamentos globais. Esta compreensão faz perceber nas políticas educacionais um projeto de formação ancorada no desenvolvimento de competências e habilidades, servindo como uma espécie de modelagem às preferências do mercado global competitivo e severo.

Assim, vem consolidando-se, ao longo de décadas, um projeto de educação desenhado pelo capital com parâmetros internacionais, suficiente para manter e nutrir o domínio sob a classe trabalhadora e sua irracional e frenética acumulação de lucros – endereçado aos países de economia periférica. Este projeto é justificado pela relação dos baixos indicadores econômicos e o fracasso escolar, convocando a escola a solucionar os problemas da sociedade que são produzidos pelo sistema capitalista.

Este sistema se encontra em profunda crise, considerada como crise estrutural por não se reduzir "[...] simplesmente há uma crise polí-

tica, mas trata-se da crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade" (MÉSZÁROS, 2011, p. 1001). Portanto, a solução não está nem na educação nem em outros complexos, visto que, ainda aludido o filósofo húngaro, a sociedade está "[...] diante de uma crise sem precedentes do controle social em escala mundial e não diante de sua solução" (MÉSZÁROS, 2011, p. 993).

Neste panorama mercantilista, que passou a exigir uma formação genérica e flexível compatível às necessidades globais do mercado, no fim da década de 1980 e, mormente, na década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, são atribuídas novas tarefas a serem desempenhadas pela educação, através de políticas educacionais elaboradas e financiadas por organismos internacionais, que norteiam e definem as diretrizes destas políticas nos países passíveis de exploração econômica (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015).

No Brasil, em conformidade a esta Conferência, as políticas educacionais são reconfiguradas em consonância às recomendações/imposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, fundações e institutos, que colocaram como tarefa da escola "[...] desenvolver as competências e as atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades" (OCDE, 2001, p. 01). Nesta tarefa, fica evidente o estreitamento da escola como investimento de retorno econômico, distanciando-a de sua formação integral, emancipatória, conforme assevera Marx (2013) e seus intérpretes.

Com esta influência na educação, surge a necessidade de ter o controle sobre a qualidade da formação pretendida. Para aferir esta qualidade, entre outras formas, utilizam-se exames internacionais para comparar indicadores que mensuram o desempenho dos países através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que servirão de justificativas para a implementação de políticas educacionais padronizadas congruentes à agenda neoliberal. Estas políticas são mediadas por interesses dos aparelhos privados de hegemonia e do Estado Regulador e Avaliador, pois esta agenda

> […] tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que este organismo pode propiciar, desde que seguidas as condicio-

> nalidades impostas, no caso específico traduzidas em regulações de políticas. (MAUÉS, 2011, p. 84).

Trata-se de uma agenda com mudanças necessárias na educação para que nada mude, ou seja, mudanças que contribuam para a manutenção do *establishment*. Este controle da qualidade da formação dos alunos da escola pública se dá por entender que se estes tiverem acesso a uma educação comprometida com a formação integral – com acesso à ciência, à cultura, à arte, ou seja, aos conteúdos produzidos pela humanidade que possibilitam a elevação do nível de conhecimento da classe trabalhadora, relacionado às suas necessidades, acima dos níveis das classes superior e média, se coloca em ameaça o domínio desta.

Com esta compreensão, os projetos educacionais passam a ser dispositivos de controle social com fito de "[...] excluir institucionalmente os produtores, não apenas do controle efetivo do processo reprodutivo, mas até da possibilidade deste controle" (MÉSZÁROS, 2004, p. 521). Assim, o movimento em torno das políticas educacionais apresenta-se não apenas como um dos elementos que contribui para a disputa de um projeto de educação, mas de um projeto de sociedade, um projeto de formação humana subsumida ao sistema capitalista. Neste sentido, Mészáros (2008, p. 44) corrobora a discussão, apontando que o capital tem como questão crucial "[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema", através da internalização de seu lugar na sociedade capitalista, visando assegurar a reprodução e ampliação do capital.

Logo, é requerida pelo capital uma formação eficiente e eficaz, que através de estratégias pedagógicas desenvolva competências e habilidades capazes de constituir capital humano necessário à versatilidade do mercado, dominar os códigos da modernidade para desenvolver-se de forma produtiva na sociedade. Uma educação pautada na pedagogia das competências de modo a desenvolver uma formação para a atuação de sujeitos flexíveis, competitivos e individualistas favoráveis ao mercado de trabalho. Conforme sustenta Kuenzer (2004, p. 9),

> [...] daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital e, portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho.

A intenção do controle de políticas destinadas à educação tem, portanto, a pretensão de possibilitar à classe trabalhadora uma forma-

ção despolitizada, sem compreensão das necessidades e lutas de sua classe. Uma formação que impossibilita apreender, pela raiz, os fatos que estão postos na sociedade, uma vez que a BNCC é projeto de (de) formação para a servidão.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de n.º 15/2018, que define e fundamenta a implantação da BNCC, apoiado no relatório Delors da UNESCO, justifica a utilização das habilidades e competências como necessárias para a preparação de capital humano que no futuro seja capaz de continuamente se adaptar às exigências da sociedade.

> Este novo cenário mundial, [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida, [...] requer uma nova estratégia de ensino, que propicie a obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem, para não ser atropelado pelo choque do futuro. (BRASIL, 2018, p. 8).

Por tal intenção, a pedagogia das competências, regulamentada e implementada no Brasil, recebeu numerosas críticas por estudiosos da educação ao ser apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Na atual versão da implantação da BNCC, a pedagogia das competências é evocada por ser cobrada no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), além de endossar a formação de indivíduos aptos ao sistema de produção capitalista.

No contexto de formação de indivíduos flexíveis, a formação, baseada no desenvolvimento de competências para aprender a aprender, fundamenta-se no plano do discurso, nos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade e na ética da identidade (RAMOS, 2006). A estética da sensibilidade apresenta-se como campo onde, supostamente podem se desenvolver o aprender a conhecer e o aprender a fazer, que permitiriam "[...] estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito*, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação e conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (RAMOS, 2006, p. 131, grifos do original). O princípio da política de igualdade corresponde ao plano do aprender a conviver, ligado aos direitos humanos e ao exercício da cidadania, desenvolvidos através dos valores da participação, solidariedade, respeito e senso de responsabilidade individual e coletiva. O princípio da ética

da identidade refere-se a aprender a ser, com o objetivo de construção da autonomia do indivíduo, condição fundamental para que este realize o seu próprio projeto de vida. No entanto, a autonomia precisa apoiar-se em competências intelectuais para que o indivíduo consiga resolver problemas, tomar decisões, adaptar-se a situações novas, dentre outras necessidades impostas pelo capital ao novo tipo de trabalhador. Neste quadro, Ramos (2006, p. 132) aponta que "As novas formas de produção pós-industrial valorizam estas competências, introduzindo no modo de produzir e no de educar, um humanismo que possibilita integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.

A BNCC, prevista na LDB n.º 9.394/96, é apresentada como um documento que responde às demandas dos estudantes e prepara-os para o futuro. Com este objetivo, já na introdução deste documento é afirmado que "[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p. 8). Estas competências gerais serviram como base para a elaboração das competências específicas de cada área. Com isto, percebe-se que o intuito é a formação ajustada ao mercado de trabalho, esvaziada dos conhecimentos históricos construídos ao longo do desenvolvimento humano, os quais contribuem para questionar e compreender a realidade que está posta.

Ramos (2006) aponta sua preocupação em relação ao deslocamento do conceito de qualificação para o de competências, conforme define a BNCC. A autora assegura que esta alteração segue o que determina o sistema produtivo, bem como as necessidades do mercado de trabalho, tornando o conceito socialmente concreto. Assim, torna-se viável, não somente requerer dos indivíduos mais eficiência no trabalho, mas reforçar valores e comportamentos relativos ao modo de produção capitalista, inclusive, fora do ambiente de trabalho. Para Ramos (2006, p. 131):

> É neste contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa às incertezas da contemporaneidade.

Em consonância com Antunes e Pinto (2017), esta concepção de educação que é defendida na BNCC a partir da pedagogia das competências é retomada com revigorada roupagem pedagógica de caráter instrumental a ser implementada controladamente nas escolas, transformando-as em fábricas de educação para o mercado. Isto ocorre pelo fato de a BNCC trazer em seu bojo um currículo pautado em competências e habilidades que busca atender uma formação humana demandada pelo capital, que se utiliza da exigência de exames padronizados para verificar o nível de aquisição de tais competências. Vale ressaltar que a aferição dos resultados dos alunos, além de desconsiderar as condições em que tais resultados foram produzidos, impõe às escolas um trabalho didático-pedagógico que prioriza o treinamento para os testes padronizados, forçando, portanto, o estreitamento do currículo escolar (FREITAS, 2018).

Assim, a avaliação que deveria ser um meio, passa a ser um fim. É um fim para a escola, é um meio para que os interesses do modo de produção atual sejam obtidos, distanciando a escola, os discentes e os docentes da compreensão da totalidade em que se dá a realidade em que vivem. Logo, a avaliação passa a ser determinante como é observado por Silva (2015, p. 375):

> Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isto nos leva a uma lógica paradoxal, a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames.

Deste modo, a escola vai se distanciando de sua função principal; ao professor é ampliada a responsabilização pelos resultados dos alunos nas avaliações; emergem políticas de homogeneização do livro didático, do currículo, da formação docente. Estas políticas tornam genérica a realidade, pois não levam em consideração as peculiaridades geográficas, culturais, econômicas e sociais, tratando os indivíduos como iguais em uma sociedade antagônica.

A BNCC passa a ser referência para as políticas de formação de professor, seja a formação inicial, seja a continuada afirmada pela resolução do CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual "[...] estabelece que a BNCC - Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores" (BRASIL, 2019, p. 1).

Nesta concretude, é indubitável perceber que no currículo está expressa a concepção de sujeitos que se pretende formar. E o professor é convocado a ser treinado para implementar de forma eficiente e racional a BNCC, esvaziando de conhecimento científico a formação do professor. Para efetivar este currículo nas escolas, o docente necessita ter acesso a uma formação que o torne

> [...] reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. (CONSED/UNESCO, 2007, p. 13).

Ou seja, os projetos educacionais, programas, metas, ações pedagógicas, sejam em esfera municipal, estadual ou federal, devem estar alinhados ao que é estabelecido na BNCC, visto que "[...] a implementação da BNCC-EM deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada" (BRASIL, 2018, p. 4).

Os interesses da burguesia e dos aparelhos privados de hegemonia é que determinam em que medida deve ser controlada a qualidade da educação disponível para a classe dominada, ou seja, a classe subjugada pelo capital – os trabalhadores e seus filhos.

Esta qualidade, que falsamente é uma palavra óbvia, vai depender dos fins que o capital pretende ter da educação (TONET, 2020). Portanto, de acordo com a agenda dos organismos multilaterais, se a BNCC ancorada na pedagogia das competências produz resultados satisfatórios às finalidades do mercado, então, ela produz uma educação de qualidade, embora apresente efeitos sem precedentes, reforçando/aprofundando as contradições e desigualdades sociais. Pois, a desigualdade é adensada por estar posto aos alunos da escola pública o acesso a uma formação atomizada, flexibilizada, genérica, excluídos de uma formação humanizada, desinteressada (GRAMSCI, 2014), para além do capital (MÉSZÁROS, 2011), evidenciando a intencionalidade que é ocultada nas políticas de ampliação da "inclusão excludente" (KUENZER, 2005). Neste projeto de educação, que serve para atender às vicissitudes do mercado de trabalho, está embutida uma formação de força de trabalho para ser explorada como uma mercadoria, o que constitui um projeto de destruição das capacidades subjetivas dos sujeitos, subsumindo-os à lógica do capital.

De acordo com Lukács (2013), o homem, ao agir sobre a natureza e modificá-la, transforma-se simultaneamente, sendo o trabalho um princípio educativo, ontologicamente essencial no processo de formação humana. Estas políticas educacionais pensadas e definidas pelo capital trazem embutidas em seus objetivos o poder destrutivo de modo que o "[...] que era uma finalidade central do ser social, torna-se meio de subsistência" (ANTUNES, 2013, p. 8). Sobre o trabalho, Marx explica que "como criador de valores de uso, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana" (MARX, 2013, p. 120).

Portanto, a implementação de políticas educacionais ressignificadas, como é o caso da BNCC, ressoa no retrocesso da educação, intensificando as desigualdades através de uma qualidade fetichizada que nega o papel da educação para a emancipação humana e o acesso aos conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história da humanidade, para a classe que frequenta as escolas públicas brasileiras – a classe trabalhadora e seus filhos.

Para o capital em busca de fazer funcionar a produção que assegure a lucratividade e sua existência, os "[...] seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital" (MÉSZÁROS, 2011, p. 802). O complexo da educação é compreendido pelo capital como espaço propício à formação de trabalhadores aptos ao mercado em mutação, o qual exige cada vez mais que os indivíduos se adaptem às demandas inerentes à produção e reprodução de riquezas.

Considerações finais

Sumariando o que dissertamos, podemos afirmar que a BNCC integra uma disputa de um projeto de educação adequado ao sistema produtivo da sociedade hodierna e, consequentemente, a um projeto de (de)formação para a servidão. Com esta análise, percebemos que a BNCC se fundamenta em uma concepção de formação ancorada na racionalidade pragmática, utilitarista, direcionada ao mercado.

Deste modo, a BNCC constitui-se como uma política sistematizada para produzir uma educação fragmentada, seguindo a direção que acentua a dominação da classe trabalhadora pelo modo de produção de riqueza, direção esta que faz urgir ainda mais a necessidade de uma contra hegemonia a este sistema recrudescedor de desigualdades

sociais, pois o dinamismo do sistema capital, que faz emergir reformas como estratégias de solucionar suas crises, vai aprofundando ainda mais a crise que agudiza a desumanização na sociedade.

Em uma sociedade amplamente dominada pelo capital, não se pode ingenuamente pensar em um projeto de educação voltado para os interesses da maioria, e que a finalidade da educação seja definida pela classe trabalhadora, mas entre as contradições apresentadas por este sistema, a classe que vive do trabalho necessita se organizar e resistir, ao passo que busca compreender a realidade a partir da análise da totalidade social, visando à emancipação humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 15, de 04 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=103561-pcp-015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: < https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819>. Acesso em: mar. 2020.

CONSED – UNESCO. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: UNESCO, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. 7. ed. v. 2. Edição e tradu-

ção Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, v. 30, n. 3. Rio de Janeiro, set./dez. 2004.

LUKÁCS, György. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MAUÉS, Olgaíses C. A política da OCDE para a educação e a formação docente a nova regulação? Revista Educação, v. 34, n. 1, p. 75-85. Porto Alegre, jan./abr. 2011.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial/Mundo do Trabalho, 2008.

MÉSZÁROS, István. O poder da Ideologia. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OCDE - ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. Investir dans les compétences pour tous. Communiqué, 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263231_2674034_1_1_1_37455,00.html>. Acesso em: 03 set. 2021.

RABELO, Josefa Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores M. (Orgs.). As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: O movimento de educa-

ção para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, Marise N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SILVA, Mônica R. da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputa. Revista Retratos da Escola, v. 9, n.17, p. 367-379. Brasília, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TAUBMAN, Peter. Teaching by Numbers: Decostrutung the Discourse of Standards and Accountability in Education. New York: Routhedge, 2009.

TONET, Ivo. Educação contra o Capital. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020.

CENTRO CULTURAL BOM JARDIM E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR, DIALOGICIDADE E COLABORAÇÃO EM PAULO FREIRE

Maria Eleni Henrique da Silva[1]
Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil[2]
Aurianderson Amaro de Araújo[3]

Introdução

A temática central deste artigo apresenta a análise autoetnográfica que busca compreender as relações entre as concepções teóricas de Paulo Freire, especialmente com as categorias temáticas dialogicidade, colaboração e educação popular e as propostas formativas de atenção social, difusão e fruição cultural do Centro Cultural Bom Jardim (CCBJ), equipamento da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT), gerido pelo Instituto Dragão do Mar (IDM).

O período da pesquisa compreende a análise em algumas ações dos últimos dois anos (2020 e 2021), período em que o mundo atravessa o contexto da pandemia da COVID-19, o que impactou nas realizações do centro cultural, além de demarcar o tempo de atuação dos dois profissionais que realizam o presente trabalho etnográfico: a gestora de comunicação e o articulador comunitário do CCBJ, sob orientação da professora e orientadora Eleni Henrique.

Com o propósito de compreender as relações gerais entre o equipamento cultural de base comunitária e as proposições teóricas freireanas, o CCBJ considera como eixos finalísticos: fruição e difusão por meio da **Ação Cultural,** pesquisa, formação básica, técnica e extensiva em seis programas de atuação (Dança, Música, Teatro, Audiovisual,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduada em Educação Física pela UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Professora Associada do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES/UFC. E-mail: melenihenrique@ufc.br.
2 Jornalista (UNIFOR). Especialista em Assessoria de Comunicação/Imprensa (FAC). Mestre em Educação (FACED/UFC). Professora de Comunicação Não-Violenta e Gestora de Comunicação do Centro Cultural Bom Jardim. E-mail: isabelmayaragf@gmail.com.
3 Especialista em Arte-Educação. Licenciado em Educação Física. Concludente do Curso Extensivo em Teatro (CCBJ / UFC). Ator, arte-educador, capoeirista, escritor, articulador comunitário. Pesquisador das Artes Cênicas (Teatro e Circo). E-mail: aurianderson.arte@gmail.com.

Cultura de Digital e Acessibilidade) pela **Escola de Cultura e Artes (ECA)** do **Centro Cultural Bom Jardim (CBJ)** e atenção social, por meio do **Núcleo de Articulação Técnica Especializada (NArTE)**, que atua nos eixos Educação Social, Cultura e Infância, Articulação Comunitária, Psicologia Comunitária e Assistência Social.

O CCBJ é uma política pública que se constitui em um centro cultural de base comunitária, que nasce da luta popular, em 2006, e mantém como diretrizes o acesso e a democratização no campo das artes, das culturas e dos Direitos Humanos, atuando, prioritariamente, no território do Grande Bom Jardim (GBJ), composto pelos bairros Canindezinho, Granja Lisboa, Bom Jardim, Granja Portugal e Siqueira.

O percurso metodológico segue a partir do apanhado nos últimos dois anos (2020 e 2021) das ações promovidas pelo CCBJ, relacionadas à perspectiva freireana, e foi observado que os três principais tópicos teóricos presentes foram: "educação popular", "dialogicidade" e "colaboração". A partir de então, foi realizado o mapeamento, em várias obras do educador referência Paulo Freire, o que possibilitou as análises conceituais junto às vivências do equipamento, por parte da observação participante. O referido apanhado das ações foi feito a partir das consultas aos documentos internos, por meio de conversas informais e entrevistas com os colaboradores do centro e vivências práticas dos profissionais do CCBJ, tecendo, deste modo, as memórias das ações do CCBJ relacionadas ao educador Paulo Freire. Por esta razão, a escolha da metodologia autoetnográfica sustenta a tessitura textual.

A abordagem autoetnográfica apresenta um caráter decolonialista e propõe em sua estrutura a etnografia, a memória e a reflexividade (ARRUDA, 2019). A autoetnografia, segundo Arruda (2019), é o uso das experiências pessoais vivenciadas em um contexto e o lançamento de um olhar sobre elas, mirando na reflexão mais amplificada sobre as possibilidades de olhares acerca desta experiência. Embora não haja uma regra, o pesquisador pode se utilizar de uma escrita mais livre, inclusive, utilizar-se da referência em primeira pessoa, narração mais fluida e poética, por exemplo. Ellis e Bochner (2000) conceituam a autoetnografia como um gênero autobiográfico de escrita e de investigação:

> [...] que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural. Para trás e para frente, os autoetnógrafos observam, primeiramente através de uma lente de ângulo aberto, focando-se no exterior em aspectos culturais da sua experiência pessoal; e, em seguida, olham para dentro, expondo um *self* vulnerável que é movido por e pode mover-se através de, refratar e resistir a, interpretações culturais. (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).

Educação como prática da liberdade (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1970); *Por uma Pedagogia da pergunta* (1985); *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (2000) foram as principais obras utilizadas para tecer o olhar sobre as ações realizadas. Foram verificadas as principais ações: a pedagogia freireana e as concepções sobre formação humana são inspirações para o CCBJ para o fazer arte e educação deste centro cultural. A Escola de Cultura e Artes do CCBJ e o Núcleo de Articulação Técnica e Especializada têm como diretriz metodológica a abordagem da Educação Popular de Paulo Freire, reforçando os preceitos de que o conhecimento prévio das realidades do povo, as palavras e questões geradoras e a colaboração no sentido freireano são fundamentais dentro do processo da arte-educação entre crianças, jovens, adultos e idosos.

Além disto, foi percebido que algumas ações do modo de operação do núcleo gestor do CCBJ, formado pelas gerências: executiva, administrativa, comunicação, atenção social, formativa e ação cultural e os eventos, cursos, ações e programações diversas, valorizam, estimulam e pronunciam os conceitos de Paulo Freire. Este artigo apenas introduz uma breve análise a estas relações, tendo em vista a necessidade de um aprofundamento maior para detalhamento nestas questões. Ainda assim, o estudo consegue reunir um recorte autoetnográfico à proposição de articulação entre os conceitos freireanos e a vivência artística, cultural, social e de gestão do CCBJ. A seguir, sistematizamos cada pilar teórico do legado de Paulo Freire com as experiências autoetnográficas e as vivências do equipamento com as ações, à luz da perspectiva freireana.

Educação Popular de Paulo Freire inspira o CCBJ na transformação por meio da arte, cultura e a promoção dos direitos humanos

A educação popular nasce nos movimentos sociais, assim como o CCBJ, vem de uma perspectiva popular e o método em suas ações não poderia ser outro, a não ser a perspectiva da prática libertadora das condições opressoras. Para ser autêntica, a educação popular deve estimular a tomada de consciência das classes dominadas, em forma de ação política que promova a libertação. Desta forma, a educação popular caminha no sentido de criar atitudes e comportamentos que conduzam à organização do povo, rumo a níveis superiores de atuação política, lutando por seus interesses, que provoquem o sentido crítico, autônomo e criativo.

O conceito de educação popular, a partir da perspectiva de Paulo Freire, é um dos caminhos metodológicos para as experiências formativas de atenção social, fruição, difusão e de gestão do CCBJ, mas antes de destacar a aproximação entre a Educação Popular em Paulo Freire e as instâncias de atuação do CCBJ é exposto um breve contexto sobre o CCBJ como um todo que compreende a participação social e o sonho da transformação social, como bem Paulo Freire aponta em sua literatura, ao destacar o empoderamento do humano e sua capacidade de transformação: "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1996, p. 35).

O empoderamento de indivíduos que residem em um território periférico e marginalizado é proposto pelo CCBJ, por meio do acesso democrático às artes e à cultura. Freire (1986), sempre envolto em sua preocupação com o social, lança sua contribuição ao conceito de empoderamento, que vai na contramão do pensamento da "autoemancipação individual".

Empoderar é um esforço crítico pela transformação social, é o que se chama de empoderamento social. Nesta corrente de pensamento, o educador chega à reflexão da possibilidade de enxergar o empoderamento como uma atividade social, que também não deixa de ser um empoderamento na perspectiva individual, desde que seja coletiva, afinal "ninguém pode se sentir livre individualmente sem este sentimento de ser social". Paulo Freire e Ira Shor (1986) complementam, dizendo que o *empowerment* da classe social estabelece as potencialidades e os limites da pedagogia libertadora.

O CCBJ representa a proposta de empoderamento vista em Paulo Freire, o empoderamento coletivo/social, por nascer da vontade popular, por ser o primeiro equipamento cultural público, de base comunitária, da cidade de Fortaleza, localizado na periferia, fora do corredor turístico e cultural tradicional do Ceará, e vem se posicionando, cada vez mais, como um polo de democratização ao acesso à cultura, principalmente das minorias que entornam um território de inúmeras vulnerabilidades sociais.

Este empoderamento é visto através dos alunos(as), artistas, instituições parceiras, familiares e moradores do território, principalmente neste período pandêmico, que tiveram que aprender a se adaptar e se reinventar aos processos tecnológicos e remotos devido ao distanciamento social como medida preventiva à proliferação da COVID-19. Para além dos resultados e conquistas alcançadas neste contexto de ca-

lamidade pública e necropolítica, o qual acarretou muitas dores e mudanças nos lares, nas ruas e vielas, nos processos e dentro do CCBJ, foi presenciado por estes autores o empoderamento de muitas pessoas, de grupos, de um território periférico, que souberam resistir através da arte e cultura que serviram de fôlego na luta pela sobrevivência.

Paulo Freire se apresenta para esta análise por defender a educação dialógica como indispensável no processo do conhecimento. "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 31). Portanto, para este caminho ser feito, deve-se seguir os passos da dialogicidade (FREIRE, 1983).

Freire (1985, p. 33) afirma que "o diálogo é um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos". Para esta relação é importante trazer a pontuação de Paulo Freire sobre a valorização da cultura no processo de libertação.

> Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. [...] É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que, inclusive, revela a presença interveniente do ser humano no mundo.[...] Da mudança em processo, no campo dos costumes, no gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, às forças retrógradas". (FREIRE, 2000, p. 17).

Nesta mesma obra, Freire (2000, p. 18) intervém sobre a educação e seu compromisso com a luta a serviço da seriedade, da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, do sonho e da solidariedade. "Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo [...] possa realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade".

Por falar em liberdade, a educação popular é prática libertadora e o pensador em destaque apresenta a proposição da educação de mãos dadas com a liberdade. Sobre sua afirmação "educação como prática da liberdade", devemos encarar não apenas como conceito ou aspiração humana. "Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade

e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação" (FREIRE, 1967, p. 6).

Outra passagem freireana que relaciona a educação popular vista como prática libertadora e percebida nas ações realizadas pelo CCBJ é a concepção de que a transformação do mundo se dá a partir dos "oprimidos(as) e injustiçados(as), através da superação da contradição antagônica opressor/oprimido" (FREIRE, 2000) e só assim é estabelecida a compreensão freireana da aproximação entre o amor e a indignação. Quem ama se revolta contra qualquer forma de opressão, quem ama não é inerte ou apático(a) mediante às diversas vulnerabilidades sociais, quem ama dialoga, resiste, protesta e semeia a esperança.

Assim é a trajetória de muitos e muitas que fazem o bom combate, inspirados(as) em Paulo Freire, como o CCBJ vem procurando firmar seus passos neste percurso amor-indignação-esperança, por meio da gestão dialógica/horizontal/colaborativa dos processos, da educação popular e da dialogicidade.

Participação social: dialogicidade e colaboração

"O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica" (FREIRE, 1967 p. 26). É com este desejo que o CCBJ vem realizando suas ações no campo da fruição e difusão cultural, atenção social e formação, promovendo e incentivando a participação social. Neste aspecto, o trabalho destaca duas categorias temáticas: dialogicidade e colaboração, relacionadas às práticas do equipamento.

O CCBJ mantém um diálogo intenso com a população do território, por meio de encontros da Gestão Compartilhada, uma vez por mês ou quando necessário, na tentativa de dar vazão ao potencial artístico e criativo da região. Além deste formato, a participação social acontece também nos processos internos, como a escolha de cursos, a quantidade de vagas, alguns critérios de seleção, detalhes estes que são propostos junto à parceria com a comunidade, por meio de processos dialógicos e colaborativos. Por exemplo, um edital de chamada pública para manutenção de grupos artísticos é consultado através da participação popular para a construção e acompanhamento da seleção.

A participação social por meio desta estrutura da Gestão Compartilhada é um dos pontos de aproximação com a proposta freireana. Segundo o documento norteador do CCBJ, o Plano Político Pedagógico

(PPP), o equipamento ousou existir há 15 anos, por meio desta instância participativa, os(as) moradores(as) do Grande Bom Jardim abriram o canal de diálogo com o Governo do Estado do Ceará, que resultou na construção do Centro, ou seja, o CCBJ nasce e se mantém através da luta popular. Reconhecendo as diversas dimensões da cultura, o Projeto Político Pedagógico (PPP) inspira a linha de atuação do CCBJ, propondo ações que promovam a participação coletiva de forma crítica e consciente.

Por estar voltado para a promoção do bem-estar, da qualidade de vida e da promoção de direitos, a partir de uma política cultural, o CCBJ, em 2017, consolida uma terceira vocação: a atenção social, por meio do Núcleo de Articulação Técnica Especializada (NArTE), com a missão de dar fluxo aos casos de violações de direitos, bem como realizar ações de prevenção das violações e promoção de uma cultura de paz, tudo isto a partir da arte-educação. Composta por uma equipe de atenção social (com psicóloga comunitária, educadoras sociais, educadores para cultura-infância, articuladores comunitários e assistentes sociais) para dar conta dos casos de violação de direitos que ocorrem dentro do seu espaço e, também, na comunidade que o circunda. Nesta vertente, o CCBJ completa sua forma de agir, enquanto instrumento revolucionário, por meio das artes e cultura.

Com a necropolítica que vulnerabiliza as comunidades, solidifica-se a responsabilidade de um centro cultural comunitário que possibilita uma política pública, que se propõe, com toda a pulsação e potência cultural, ser um lugar de prevenção às violações, a partir das atividades de arte-educação e ações sociopedagógicas, pautadas pela Educação Social freireana, promovendo atividades de arte-educação como ferramenta para a promoção de Direitos Humanos, vinculadas aos conceitos como: dialogicidade, vínculo e horizontalidade (FREIRE, 1967)[4].

Freire (1987) salienta o conceito de colaboração entendendo que é uma das características que delineiam o perfil da teoria da ação dialógica, portanto, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração e nunca por dominação que leva à opressão. Neste sentido, Freire (1987, p. 96) salienta: "O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu — um não-eu —, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu".

4 Extraído do PPP: o Projeto Político Pedagógico do CCBJ, até a submissão deste estudo, não foi publicizado e o acesso foi realizado internamente. O documento foi feito por meio de longo debate junto à comunidade e às equipes do CCBJ e está em fase de diagramação final para breve publicação.

A partir do entendimento de colaboração, Paulo Freire nos leva à comunhão, onde a prática libertadora só pode acontecer dentro da ótica do tu e eu, do enxergar a si e ao outro, só assim é possível a transformação social. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração” (FREIRE, 1987, p. 96). Freire reconhece o papel da liderança revolucionária e alerta que sua relação para com as massas se dá pelo princípio da colaboração: um esforço diretivo, que norteie os envolvidos, rumo à libertação, sem manipulação, conquistas e adesões.

Visão autoetnográfica: o Centro Cultural Bom Jardim enquanto prática de liberdade

Há detalhes neste mundo que acontecem a todo instante, no qual, com o passar dos anos e com o volume de informações que chegam à nossa mente, neste mundo tecnológico, passamos a ficar cegos e insensíveis perante eles. Mas agora é lançado um convite a vocês: parem por um tempo e façam um exercício que Paulo Freire adorava despertar em nós leitores, principalmente, quando ele trazia elementos práticos do cotidiano, como a imaginação! A partir de agora, embarque em uma viagem e como transporte para esta jornada é sugerido um meio bem peculiar, mas que faz todo sentido quando passamos a refletir sobre a forma de seu voo e evolução. Nosso transporte para esta viagem é uma borboleta!

É isto mesmo, viajar em cima de uma borboleta é se preparar para ver o mundo de um ângulo bem único e até divertido. Já pararam pra perceber como uma borboleta voa? É meio sem direção certa, não segue uma linha contínua e com uma vasta variação de velocidade.

Esta viagem vai acontecer da seguinte forma: estaremos com os pés no presente, mas vez ou outra, como as borboletas, vamos mudar de direção e voltar no passado ou partir para o futuro, até mesmo parar no tempo! Como as borboletas, seremos livres para criar o nosso próprio voo sem nos preocuparmos com a chegada, com o fim, mas aproveitando o percurso. Preparados, preparadas, preparades? Escolham sua borboleta, sua cor, tamanho, cheiro… subam, se segurem e se preparem para esta emocionante viagem!

Nós vamos começar explorando o presente: O CCBJ é o lugar que vamos explorar, iremos voar por entre os portões, as vielas, as salas que parecem fábricas de sonhos, vamos observar as pessoas, as árvores. Cuidado com os gatos, eles podem querer correr atrás de nós, tudo uma mera brincadeira. Vocês estão vendo este imenso prédio verde? Ele é mais do que um simples prédio…

Primeiro pouso - prática do acolher por meio do NArTE: após adentrar este imenso prédio verde, diferente não só pela estrutura física, mas pela energia que percorre as entranhas de sua essência, precisamos compreender as peculiaridades deste lugar, buscar entender as diversas culturas aqui estabelecidas e saber olhar com sinceridade e humildade para as pessoas.

Imaginemos que estamos no meio do CCBJ, na praça central. Convidamos vocês a virem conosco em direção ao portão de entrada principal. Olhando para lá, observamos duas pessoas: uma mulher e um homem, próximos a uma mesa de plástico branca, ao lado deles tem uma sala, colada ao Cine Clube. É a sala do NArTE - Núcleo de Articulação Técnica Especializada. Lá dentro vocês vão encontrar pessoas muito distintas, um plural de corpos, jeitos e modos. Um misto de gente criativa, amorosa, forte! Pessoas que se juntam e formam uma força de transformação. Talvez lá seja como um casulo, no qual se entra e começa um processo de amor, de afeto, de acolhida! Lá você encontra uma espécie de portal que te leva para outros mundos: Estão do outro lado da rua, do outro lado da praça, da igreja, do supermercado. Estes mundos são a própria comunidade, que são universos amplamente diferentes e com muita potência. O NArTE é a ponte pra lá! São eles que acolhem, acompanham, direcionam e redirecionam ações e demandas do eu para o território.

> Acreditamos em elementos fundamentais erguidos por Paulo Freire como fatores indispensáveis para qualquer processo pedagógico. Dentre muitos destes conceitos é importante destacar três: a impossibilidade de uma educação que não seja precedida por uma construção de vínculos; a necessidade de todo processo entre educador e educando ousar a horizontalidade; o respeito irrestrito que as educadoras devem possuir pela história e subjetividade de cada um dos educandos. Estes três fatores, encontrados fartamente nos livros "Pedagogia da Autonomia" (1996) e "Educação como prática de liberdade" (1967) [...][5].

Segundo pouso - prática do conhecer com a Ação Cultural: outro casulo que podemos adentrar neste universo CCBJ é a Ação Cultural, cuja magia se faz através do partilhar, do facilitar e fruir. Para chegar lá temos que atravessar o pátio, voar a favor do vento, deixar ele te levar. Passaremos pela biblioteca, pela sala de dança e dobrando à esquerda, chegamos neste lugar. Peçam licença e digam o que preci-

5 Trecho extraído do site: <https://ccbj.org.br/>, da aba de apresentação do NArTE: <https://ccbj.org.br/narte/principios-norteadores/educacao-dialogica/>.

sam! Lá eles têm o dom de fazer o impossível ser possível. Vão junto com você em busca de solução e te levarão para conhecer de uma forma sensorial as manifestações artísticas e culturais deste lugar.

Lá, neste casulo, se transformam os desejos em realidades! Lá se encontram pessoas que te trazem um carinho e atenção tão bons, que a vontade é de sentar e tomar um café a tarde toda, com uma boa conversa regada a uma pitada de humor. Neste setor do CCBJ chamado Ação Cultural você passa a conhecer mais deste universo da cultura e arte da comunidade e da cidade. Lá é onde é produzida toda a magia de qualquer intervenção artística, lá você dança, canta, conta e ouve histórias, lê um bom livro. Lá as emoções e sentimentos afloram e nos fazem conjugar o verbo *esperançar*, assim como Paulo Freire.

Terceiro pouso - prática de mergulhar: Escola de Cultura e Artes (ECA): depois de conhecer mais dos espaços de fruição artística do CCBJ com a Ação Cultural, que tal pegar esta motivação e colocar em prática? Entendo… Você pode não se sentir preparado(a) para alçar este novo voo, não é? Mas relaxe e viva o percurso. Vamos te levar para um lugar que fica lá na entrada do CCBJ, vizinho ao NArTE. Iremos atravessar novamente o pátio e, com isso, poderemos observar demais pessoas andando pra lá e pra cá, carregando diversos objetos, andando apressados, falando ao telefone, alguns até correndo…

É que no CCBJ existem outros setores que fazem esta máquina girar na base, são eles: Administrativo e Infraestrutura, que são a parte mais operacional do equipamento, cuidam dos processos, dão andamento às solicitações, contribuem para o melhor fluxo das diversas ações que acontecem. Fora eles, também temos a Comunicação que, assim como as borboletas, realizam metamorfoses constantes, entregando aos diversos públicos uma nova fase de tudo que acontece pelo CCBJ, por meio de uma diversa produção de conteúdo que conecta o CCBJ até você, numa batida de asas.

Pois bem, chegamos à ECA, a Escola de Cultura e Artes do CCBJ, aqui, se preparem, pois é um mundo de acontecimentos! Tem uma galera trabalhando para criar pontes para oportunidades. Aqui você pode mergulhar de cabeça nos campos artísticos e culturais. Aqui você pode experimentar no corpo, se aprofundar de diversas formas nas linguagens. Aqui temos uma energia muito boa, que te acolhe e lhe faz pegar impulso para o mundo lá fora! Aqui nós podemos reformar nossas asas, dar mais ferramentas a elas e investigar mais funcionalidades.

Seguindo este voo para as considerações finais deste trabalho, convidamos aos leitores(as) que se sentirem tocados por esta magia li-

bertadora que é o CCBJ a conhecer de perto, puxar uma cadeira e tomar um café, para prosearmos sobre amorosidade, esperançar e dialogicidade. São voos freireanos, que, certamente, você encontrará por lá. Venha realizar esta metamorfose potente rumo à libertação de muitos(as) oprimidos(as).

Considerações Finais

O artigo se comprometeu a fazer uma abordagem leve, poética e de fácil entendimento (autoetnográfica), abordando a relação do CCBJ com esta prática libertadora de pensar o mundo e dialógica de relação com os saberes da comunidade, apresentando sua história através de uma linha percorrida por um pensamento "imaginário": Uma pessoa que chega ao CCBJ, viajando em uma borboleta, cujo trajeto não é retilíneo ou estrategicamente assertivo, mas que se deixa levar pelos ventos poéticos desta construção.

No percurso, esta pessoa é acolhida pelo NArTE, depois é apresentada ao equipamento pela Ação Cultural e, em seguida, através da escola tem a possibilidade de mergulhar em uma prática freireana. Como círculo dialógico, se propõe a reflexão a respeito da importância de se cultivar o ciclo de troca, que vem da comunidade para a própria comunidade. O CCBJ é um equipamento público nascido da luta popular que se compromete a ouvir o povo em quase todas as circunstâncias de atuação e abre o diálogo para a oferta e troca, junto à comunidade periférica e todo o público da cidade, a fim de construir um legado formativo, artístico, cultural e social. Portanto, o CCBJ é percebido como uma "prática de liberdade". Nesta lógica do imaginário coletivo, o NArTE se mostra como uma prática de acolhimento que ampara e se preocupa com o indivíduo, como ser social e suas questões pessoais, por meio das frentes da arte-educação, da cultura de paz e direitos humanos, visando o fortalecimento dos vínculos e a prevenção das violações de direitos.

A prática do conhecer vem forte por meio da Ação Cultural e sua missão em apresentar o CCBJ à comunidade, e vice-versa, oportunizando o acesso democrático, aberto, diverso e gratuito às manifestações artísticas, que faz fluir o acesso à cultura e as mais diversas linguagens artísticas por meio das programações culturais (shows, exposições, espetáculos, intervenções urbanas, instalações artísticas, mostras audiovisuais, números circenses, saraus, contação de histórias, lançamento de obras e outras possibilidades artísticas), além dos programas culturais que potencializam e fomentam iniciativas artísticas locais.

A prática do mergulhar vem com a Escola de Cultura e Artes (ECA) que convida quem chega a um mergulho nos processos artísticos, nas concepções teórico-prática da cultura, inclusive nas matrizes freireanas que norteiam a Escola e condicionam estes percursos formativos e seus resultados à construção de outras ferramentas pedagógicas, culturais e sociais, alcançando outros espaços físicos e virtuais.

Em 2020, com a pandemia, os processos passam a ser remotos, tendo em vista o distanciamento social, inclusive os processos pedagógicos. Estes extrapolaram as fronteiras do território do Grande Bom Jardim, seguindo pela cidade de Fortaleza e sua Região Metropolitana, bem como em outros municípios do interior do Ceará, como Itapipoca, Redenção e Cascavel, chegando a 15 Estados brasileiros, 31 cidades fora do Ceará, 18 municípios cearenses e em 96 dos 121 bairros da capital Fortaleza.

Seja como prática de acolhimento, de conhecimento e/ou de mergulho, o equipamento condiciona estas práticas à prática de liberdade, dentro da perspectiva do ciclo de cultura também vista em Paulo Freire. Pontua que a prática libertadora só alcança a efetividade e a eficácia através da participação livre e crítica dos educandos. "É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a 'escola'", autoritária por estrutura e tradição. Segundo o patrono da educação brasileira, que comemora seu centenário de nascimento em setembro de 2021, período de escrita deste estudo, o círculo de cultura é peça fundamental no movimento de educação popular (FREIRE, 1967). Neste movimento cíclico, feito ciranda das brincadeiras de criança, é tencionada a dialogicidade nos polos de atuação dentro e fora do CCBJ, com e para a comunidade.

Nem sempre a porta de acolhimento é este setor, sendo a responsabilidade também dos outros pilares, contudo, o importante é que é vista a sincronicidade entre estes pólosfreireanos do CCBJ (Ação Cultura, NArTE e Escola) promovendo a passagem de quem vem ao encontro do equipamento, nestes três pilares finalísticos de atuação. Assim, o CCBJ vem há quase 15 anos construindo uma política pública dentro de uma comunidade periférica com um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs) mais baixos da capital, se posicionando cada vez mais como uma prática de liberdade, como sonhou Paulo Freire.

Por se tratar, portanto, de um espaço voltado para criação, formação, produção, circulação, difusão cultural e atenção social, o CCBJ é um bom exemplo de iniciativas que vêm transformando a realidade do território. A partir da luta popular e da inspiração freireana no seu

fazer, vem resistindo mediante o cenário de desmonte das políticas públicas e tentativas de descaracterizar a cultura e as artes, essenciais para o desenvolvimento socioeconômico. O CCBJ vem se colocando como potente impulsionador da transformação social.

Referências

ARRUDA, Agnes. O Peso e a Mídia: Uma autoetnografia da gordofobia sob o olhar da complexidade. Orientador Prof. Dr. Jorge Miklos. 2019. 116 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Paulista - UNIP. São Paulo, 2019.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as subject. In: Handbook of Qualitative Research, p. 733-768. DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia da Autonomia. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. (1983). Extensão ou Comunicação? Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

DIMPECARCA – UMA EXTENSÃO INTERCULTURAL E O NASCIMENTO DE CORDELISTAS BILINGUES NA UFPB

Racquel Valério Martins[1]

Introdução

O presente artigo corresponde a um relato de experiência da participação da *Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS* no projeto Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola que Atende Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento - DIMPECARCA, que é uma proposta de extensão (em caráter de renovação) e ampliação ao que foi desenvolvido através do PROBEX/UFPB nos anos de 2017 a 2020, junto a escolas das redes públicas de ensino estadual e municipal, na cidade de João Pessoa/PB, que atendem adolescentes residentes em Casas de Acolhimento.

Participaram as associações do PET Conexões de Saberes, PROLICEN e PROBEX desde o ano 2016 até o presente momento, atendendo aos públicos acima referidos. No ano de 2019, haviam sido acrescentadas as ações de extensão, o acompanhamento pedagógico personalizado, o qual, além de ser realizado na escola, também adentrou a Casa de Acolhimento. Portanto, através da renovação (em 2021) desta ação de extensão, se vem realizando formação continuada com as escolas associadas e acompanhamento pedagógico na Casa de Acolhimento de maneira remota devido à Pandemia do COVID-19, cumprindo assim com as medidas sanitárias e o distanciamento social orientados pelo Ministério de Saúde. Buscou-se realizar formação continuada nas escolas na modalidade remota, articulando a realidade dos adolescentes residentes em Casas de Acolhimento, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem, sensibilizando os profissionais da educação para maior e melhor atendimento em mediação da aprendizagem destes estudantes.

1 Investigadora colaboradora do Instituto de Iberoamerica de la Universidad de Salamanca; Investigadora do Grupo de Pesquisa GPFOHPE/UFC. Presidente da *Asociación de los Alumnos Brasileños de La Universidad de Salamanca - ABS*; Pós-Doutora em Educação e Direitos Humanos da Universidade Portucalense - PT; Doutora em Educação do Programa de Doutorado em Educação da Universidad de Salamanca - ES (USAL). Egressa do Mestrado de Antropologia em Ibero-América da mesma Universidade. Graduada e Pós-Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: racquelvm@gmail.com.

A participação da ABS teve como objetivo potencializar a conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica, a fim de promover a formação acadêmica e cidadã de discentes da Graduação e profissionais da educação das Redes Públicas de ensino Municipal e/ou Estadual que atendem crianças e adolescentes que apresentam distorção idade/ano. Para isso, foram desenvolvidos três distintos módulos, sendo dois do tema avaliação e um taller intercultural que foi certificado pela ABS--USAL com vistas à produção de um minicordel que está na etapa de edição e correção, e que logo aparecerão refletidos nos currículos dos participantes.

Módulo Contextos de Avaliação (Educação Infantil)

Começamos explicando o ato de avaliar como uma estimativa do valor de alguma coisa ou de algum trabalho, sendo imprescindível fazerem-se as seguintes perguntas: Quem vamos avaliar? Pessoa - tempo/espaço; O que vamos avaliar? - Objeto - conhecimento/competência e habilidade; e como vamos avaliar? - metodologia, para que então, possamos compreender que avaliação é diferente de prova, sendo esta uma ferramenta que pode ser utilizada no processo de avaliação.

Destacamos vários tipos de avaliação e o tempo de aplicação das mesmas, considerando que a avaliação permite ao professor conhecer os alunos e saber o que fazer para que aprendam. Contudo, um dos problemas relacionados a este tema é a ausência de critérios claros quanto ao que será avaliado e como será avaliado. Desta forma, por meio do diagnóstico, é possível elaborar ações que atendam às necessidades dos alunos. O professor pode, por exemplo, fazer entrevistas, aplicar exercícios, questionários e perguntas para ter uma avaliação mais abrangente e detalhada da situação de aprendizagem. Dentre os tipos de avaliação, destacamos a "Avaliação Materializada" - produção curricular.

Especialmente sobre a Avaliação Materializada, optamos por contar uma experiência realizada com alunos do curso de Pedagogia da UFPB no ano de 2019, quando foram desafiados a produzir um conto giratório, com uma dinâmica que ajudou para que o desafio fosse encarado como uma divertida brincadeira. Com a aplicação de dinâmicas de grupo lúdicas e análogas e com a utilização de contos infantis na busca de novas metodologias de ensino para combater os problemas enfrentados por docentes no dia a dia, essa experiência e, também, a de uma vivência de alunos de ensino fundamental de uma escola de Espanha,

que foram desafiados por seu professor a uma atividade similar, fica claro que o objetivo de ambas foi de incentivar uma maior aproximação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como desenvolver mecanismos de mediação.

Consideramos que o trabalho com a utilização de contos na educação se trata de um exercício para o desenvolvimento da comunicação com empatia em um processo de pensar e reflexionar sobre o papel social, educativo, com a humanização dos indivíduos que compõem as sociedades nas quais estão inseridos. E, enquanto crianças, tudo isto é pensado para incentivá-los a ler, escrever e, sobretudo, pensar em todos os demais desde muito cedo.

Sabe-se o quanto a leitura literária, assim como o incentivo à interpretação textual e a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, é necessária, mas que, infelizmente, tem sofrido negligências frente ao pensamento de acumulação de conteúdos presentes nas práticas das escolas e universidades. Portanto, a dinâmica e o lúdico instigam que sejam criadas muitas outras situações para tentar superar tais brechas, tanto na formação de professores, quanto na formação destinada à escola básica e a formação humana neste atual contexto de pandemia.

Outro aspecto, extremamente importante, é o fato de que a atividade lúdica propicia a criatividade, implicação pessoal, o pensar por si mesmo, a partir de si mesmo, um contraponto a um *modus operandi* recorrente na formação por agências formativas, predominantemente convertidas na reprodução de textos e de ideias e não sua produção. Além disso, a utilização de dinâmicas e contos colaborativos propicia a escrita, o pensar coletivo e a transformação pessoal em um espiral de ideias que levam os estudantes a experimentar um contexto de interdependência, frente ao outro e ao seu crescimento.

No livro, as ideias de transformações do mundo foram compartidas entre os futuros profissionais de educação, os quais elaboraram um conto na busca de didáticas que gerem um sentido de cooperação e colaboração no papel de transformador de realidades e do mundo, de acordo com as palavras de Freire (1979, p. 84), quem nos ensina que "a educação não transforma o mundo, transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo". Nesse sentido, o livro foi passado de um a outro para que cada aluno pudesse completar a história. Dessa forma, surgiram entre todas algumas indagações: Como posso transformar o mundo? Qual meu papel no processo de mudança e transformação do mundo?

No caso das crianças da Espanha, seu professor advertia que iam fazer um trabalho conjunto, onde cada um levaria para casa pelo tempo de dois dias e com sua imaginação daria seguimento ao texto até que ao final tivessem um livro. E, assim, nas duas situações o que houve é que entrelaçaram com as verdadeiras funções do educador e as transformações geradas por meio da educação.

Vale destacar que os exemplos foram transportados para este artigo que possui uma perspectiva puramente qualitativa e apresenta desenhos didáticos e metodologias para atenuar problemas de interação na sala de aula com a utilização de contos e o desenvolvimento de um processo de ensino com um olhar mais humano. Tanto o livro baseado na obra O Pequeno Príncipe, como a escrita de um conto pela aluna que finalizou a história escrita em colaboração com seus companheiros de classe, do qual estamos aguardando a publicação em uma coletânea de contos infantis organizada no Brasil, nos serviram de inspiração para pensar uma produção literária como resultado dos módulos trabalhados desde a ABS e GIR SEVIN da Universidade de Salamanca.

Um caderno para as ideias de um jovem que quer transformar o mundo e uma grande viagem

Um caderno para as ideias de um jovem que quer transformar o mundo foi a frase que deu início à dinâmica de grupo, que resultou no livro mencionado anteriormente, que revelou sonhos, inquietudes, ânsias e reflexões. Materializaram-se personagens expressando toda uma bagagem de experiências e sentimentos, além das batalhas travadas no cotidiano da formação do profissional da educação.

A segunda publicação (ainda em processo de edição da obra para a qual foi selecionado o texto) é um conto que irá compor uma coletânea de contos. Intitulado "Uma grande Viagem", o texto foi escrito por uma criança que, atualmente, está no primeiro ano da educação secundária, equivalente ao nosso Ensino Fundamental II, mas que o escreveu quando participou no desafio do *libro viajero*, que é como chamam o conto giratório na Espanha. O referido desafio foi feito aos alunos de terceiro ano de educação primária ou Ensino Fundamental I, com uma dinâmica bastante similar à realizada com os estudantes do "Curso de Pedagogia" da turma comentada anteriormente e que a ela lhe coube exatamente encerrar a história, construída por 23 alunos entre 8 e 9 anos de idade. A parte do texto que serviu para finalizar a história foi transformada no conto e, posteriormente, traduzida para o Português.

Assim como O Pequeno Príncipe, publicado há mais de 75 anos, as duas publicações trazem, nas suas simplicidades, críticas sociais dirigidas ao modo de vida moderno, evidenciando a forma distinta como os adultos encaram as coisas, ressaltando a importância de se manter sempre viva a criança que um dia fomos, renovando a cada dia nossa capacidade não só de sonhar, como de realizar (MARTINS, MARTINS, BARCELLOS, 2020, p. 2).

Por fim, um conto escrito em colaboração nos apresenta um caminho de formação centrada em um fazer pedagógico reflexivo, o que é uma oportunidade de conhecer mais um ao outro e suas histórias de vida e, consequentemente, se baseando no conhecimento científico na relação teoria-prática (MARTINS, MARTINS, BARCELLOS, 2020, p. 61).

Vale ressaltar a pertinência e urgência de que futuros professores, na sua formação, tenham oportunidade de vivenciar situações de ensino que como estas, que foram expostas, possam ser realizadas junto aos estudantes com os quais irão conviver, em uma espécie de fazer e construir coletivo. Desta maneira, eles experimentam estratégias de ensino-aprendizagem humanizadas, se humanizando. Tais situações favorecem a reflexão acerca da viabilidade de tais experiências serem realizadas nas escolas onde poderão atuar, assim como sobre a necessidade de possíveis adaptações, adequações e/ou recreações, fatores proporcionados pelo lúdico.

Módulo Contextos de Avaliação (Ensino Fundamental I)

Neste segundo módulo, fizemos uma exposição dos modos de avaliação aplicados em escolas públicas da Espanha, para as quais a avaliação também é um desafio. E foi dado destaque ao modelo "Avaliação Figura-Analógica".

Representando o Grupo de Investigação Reconhecido Sociedade, Educação e Violência na Infância da Universidade de Salamanca – GIR SEVIN, dirigido pelo catedrático de Sociologia da Universidade de Salamanca, Fernando Gil Villa, a exposição do professor Fernando González Alonso, professor da Universidade Pontifícia de Salamanca nos trouxe esclarecimentos sobre a autoavaliação do Estado de ânimo, buscando responder com imagens questionamentos como: Como me sinto? ou O que fizemos? E, então, pensar sobre nosso estado de ânimo, interpretando as imagens e realizando uma analogia. Também trouxe uma explicação sobre o que é avaliar, destacando que esta corresponde

a um processo de julgar, de pensar, de fazer analogias, pois é certo que observamos e descrevemos, comparando uns alunos com outros com o critério "padrão" para sua idade. Até mesmo quando usamos as notas, o que fazemos é uma analogia entre o que o aluno sabe sobre determinado tema e o que o professor pensa que corresponde a nota que lhe foi atribuída, em relação à nota máxima.

Chama-nos a atenção o fato de que a avaliação é humana por estar presente em muitas situações humanas, como olhar e escolher entre uma coisa ou outra, por exemplo. Faz parte, portanto, do processo de aprender, no qual é necessário desenvolver nossa capacidade de observar, analisar e julgar, para assim podermos diferenciar entre o que nos convém ou não. E com a afirmação de que os alunos por serem pessoas são também avaliadores e, por isso, deve ser potenciada neles a capacidade de avaliar com critérios, convida a todos a que exercitem a avaliação de uma maneira fácil, divertida e dialógica com uso de imagens que, além de facilitarem o diálogo, introduzem a criatividade porque potencializam a imaginação. Sugere-se que as avaliações podem, ou melhor, devem ser inventadas/criadas. Explicou sua proposta de Avaliação Figura–Analógicas, com a qual nos chama a atenção para os aspectos que devem ser avaliados nas classes Infantil e Fundamental I e II e que a avaliação precisa ser encarada como um comportamento ético baseado em atitudes.

Como pontos importantes para inventar avaliações de figura-analógicas, destaca que se deve buscar imagens ricas em significados; começar com poucas imagens; selecionar critérios fechados; preparar as perguntas adequadas; definir claramente o aspecto a avaliar; pensar em um procedimento simples e lúdico; e inventar muito mais avaliações junto com os alunos. No caso de alunos de educação infantil e Ensino Fundamental I, chama atenção para se avaliar, nas aulas, os aspectos emocionais e de funcionamento do grupo. E para os alunos de Ensino Fundamental II em diante, priorizar a avaliação dos aspectos cognitivos (de determinada atividade) e metacognitivos (sobre o processo).

Finaliza com muitas imagens acompanhadas de perguntas e destaca como atitudes éticas desenvolvidas no processo de avaliação: a empatia, a abertura ao entorno, a coerência, o respeito e a criatividade, o diálogo e a justiça, além do comportamento de se autorregular e se autocorrigir.

Módulo Taller Intercultural (Bolsistas e Voluntários do Projeto)

Neste módulo, abordamos curiosidades de bolsistas, crianças e adolescentes que residem em Casas de Acolhimento, quanto à cultura espanhola e mais especificamente quanto ao idioma; bem como à prática intercultural que corresponde a argumentar, questionar/dialogar e, então, intercambiar saberes e conhecimentos numa perspectiva de crescimento mútuo. Entre as muitas temáticas que poderiam ser abordadas nesta atividade, optamos por trabalhar com os falsos cognatos (falsos amigos) existentes entre o Espanhol e o Português, e com músicas.

Como se desenrascar no dia a dia na Espanha? Como não "meter a pata" em situações simples como à hora da comida? Como posso me apresentar, de modo que me entendam? Vocês sabiam da existência do Congresso Nordestino de Espanhol? Pois este surgiu justamente da necessidade de congregar, em primeira instância, professores, estudantes e pesquisadores da língua espanhola e suas literaturas e culturas que atuam no Nordeste e que pensem estas temáticas considerando a realidade nordestina provocando, em segunda instância, a integração do que se faz regionalmente com o que se faz nacionalmente, pois é importante pensar o ensino do Espanhol no nordeste a partir de três vertentes: "os estudos linguísticos", "os estudos literários" e "as metodologias do ensino de Línguas", ou seja, pensar que o Brasil não é um país linguisticamente homogêneo, embora possua uma norma padrão comum; podemos, por exemplo, observar diferentes manifestações literárias não canônicas nas diferentes regiões nordestinas, como a literatura de cordel e as literaturas negras, para citar algumas; e do ponto de vista metodológico do ensino, como trabalhar a partir das realidades dos estudantes.

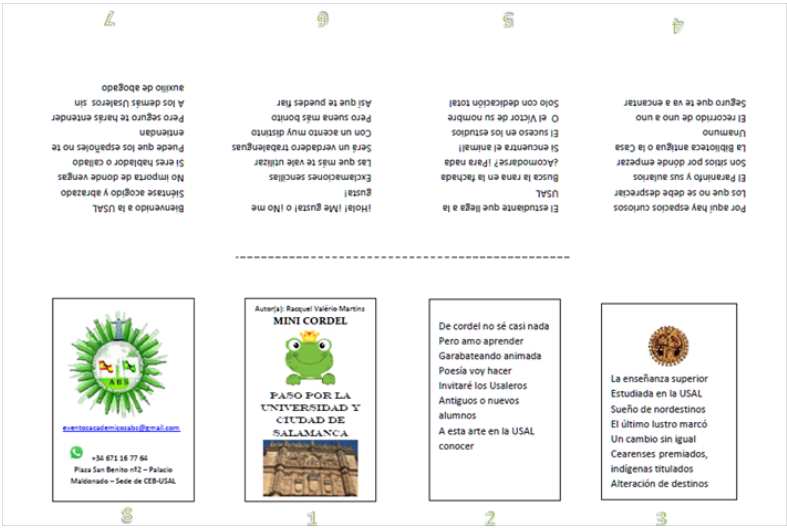
Assim, para atender expectativas dos participantes, seguimos neste terceiro módulo utilizando a ludicidade na Educação, com a utilização de ferramentas de vídeo, entre elas o TikTok, atividades lúdicas com bastante humor para enfrentar os momentos em que passamos por verdadeiros trava-línguas, diminuindo assim os problemas enfrentados no aprendizado de um novo idioma. O ensino do Espanhol através da música foi evidenciado a partir, entre outras, da música *"Tu enemigo"* de Pablo López e Juanes, com a qual a professora de Espanhol Margarita Robles-Goméz chamou a atenção para o fenômeno das imigrações e todos os problemas gerados em torno do tema, tanto no Brasil como na Espanha. Como suporte teórico, foram trabalhadas as obras Novo

dicionário de falsos amigos: armadilhas na tradução do Espanhol para o Português, 2ª edição, revisada e ampliada de BARROS LEAL (2015); e Estudos sobre a língua espanhola, seu ensino e suas literaturas no Nordeste brasileiro, de ANDRÉS; PINTO; GARCÍA (2018).

Acabamos o módulo, que evidenciamos a cultura nordestina, propondo a produção de um minicordel (seis ou sete estrofes), disponibilizando em um drive uma primeira estrofe, consensuada entre todos, e definindo o tempo de quinze dias para que os alunos desenvolvessem sua parte do texto na ideia de complementaridade, colaboração, cooperação e coletividade (versão final corrigida devendo ser entregue dentro do prazo do projeto). Como modelo, utilizamos um minicordel elaborado pela professora Racquel Valério Martins para distribuição na Feira de Boas Vindas do curso 2021-2022 da Universidade de Salamanca, o qual foi pensado para se trabalhar em propostas de todos os níveis de ensino, onde se pode avaliar, inclusive, o desenvolvimento motor das crianças na hora de montar em forma de folheto com um baixo custo de produção. Além dessa, outras atividades iniciadas desde o ano de 2018, como foi a apresentação do primeiro cordel publicado pelo professor Luís Távora, da Universidade Federal do Ceará, intitulado "História do Mundo em 100 Estrofes de Cordel", no evento de 7 de setembro, realizado no Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Salamanca – CEB, e a apresentação do livro do mesmo autor no VIII FORO INTERNACIONAL ABS, realizado em abril deste ano, com o objetivo de prosseguir com a proposta que fizemos de criar a CORDELTECA da USAL.

Propusemos, então, que o trabalho fosse realizado com uma estrofe por aluno. Letra Times New Roman, tamanho 8, espaço 1,15 cm, formatado segundo modelo elaborado para os minicordéis (Figura 1), no qual o folheto se faz com dobraduras no papel. O minicordel poderia ser realizado com o apoio dos participantes do grupo, ou seja, cada estrofe poderia ter participação de mais de um autor. O referido trabalho, depois de concluído, será utilizado para difusão do DIMPECARCA, onde cada aluno ficou responsável para, em sua estrofe, expor sua opinião e possíveis aprendizados, que comporão o conjunto da obra. A expectativa era que fossem elaborados dois minicordéis para atender o número de alunos da turma, tendo sido a mesma atendida.

Figura 1 – Modelo de MINICORDEL elaborado para a Feira de Boas Vindas da USAL.



Fonte: Arquivo ABS-USAL.

Alegra-nos muito poder apresentar como resultado deste trabalho o nascimento de novos cordelistas bilingues na UFPB. São eles: Conceição Aparecida Vieira, Bruna Izabela Sales da Silva, Jakeane de Almeida Arruda, Vanessa Costa Silva, Jéssica Kelly Feliz Gomes, José Carlos Nascimento da Silva, Maria Eduarda Alves Andrade, Janaina Barbosa de Melo Santos, Mayra Ellen de Lima, Jaqueline de Almeida Arruda, Suelinny Dulcinéia da Cunha, Gislaine Kelly Vicente, Wagner da Silva Pereira e Michelly Matias Miranda. Além de poder apresentar, também, uma amostra (com estrofes de 6 dos 14 autores) da belíssima produção do minicordel que está sendo concluída.

Considerações Finais

Como resultado do Taller Intercultural, que teve o prazo concluído no último dia 20, trazemos uma amostra dos textos a serem considerados para o minicordel, em espanhol, como foram desenvolvidos, e sua respectiva tradução livre para o Português (temporária), ambas as versões seguidas do nome do bolsista autor, bem como seu respectivo curso na UFPB, e com a referida amostra, a certeza de que trabalhar com a avaliação materializada, com a avaliação da figura-analógica e

com a valorização da cultura do nordeste, inclusive no ensino do Espanhol, é uma opção bastante acertada.

Consideramos que conhecer, aplicar e avaliar com as referidas avaliações, além de todas as vantagens evidenciadas, os resultados (produtos) podem ser vistos refletidos nos currículos pessoais. Assim, resta-nos parabenizar os mais novos cordelistas bilingues.

El Español en el ritmo de Nordeste	Nordestinando o Espanhol
De cordel no sé casi nada Pero amo aprender Garabateando animado(a) Poesía voy hacer Invitaré los becarios A esta arte en el DIMPECARCA conocer… (Todos)	De cordel sei quase nada Mas eu amo aprender Rabiscando animado(a) Poesía vou fazer Convidarei os bolsistaa Para esta arte no DIMPECARCA conhecer… (Todos)
DIMPECARCA es un proyecto rico, Presenta el español como ventana a un mundo mejor Gran ayuda a cada chico. Me voy a España, español no sé si voy a hablar Pero amigos en Salamanca haré y la cultura aprenderé Y volveré a Brasil lleno de historia para contar. (Maria Eduarda Alves Andrade, Pedagogia)	DIMPECARCA é um projeto muito bom, Apresenta o espanhol comojanela a um mundo melhor Grande ajuda a cada um. Vou a Espanha, espanhol não sei se vou falar Mas amigos em Salamanca farei e a cultura aprenderei E voltarei ao Brasil com muita história para contar. (Maria Eduarda Alves Andrade, Pedagogia)
Aprender otro idioma puede ser undesafío Poquito a poco nos vamos conociendo y aprendemos Se vuelve posible lo que antes parecía difícil, de eso me fio Porque la dificultad la convertimos en posibilidad De a través del lenguaje, construir nuevos-caminos Que transformen la sociedad. (Michelly Matias Miranda, Direito)	Aprender outro idioma pode ser um desafio Pouco a pouco nos conhecemos e aprendemos Se torna possível o que antes parecia difícil, isso confio Porque a dificuldade convertemos em possibilidade De através da linguagem, construir novos caminhos Que transformem a sociedade. (Michelly Matias Miranda, Direito)

Diversidad cultural y diversidad de sabores
En países tan diversos y a la vez encantadores.
La Empanada Argentina, la Paella Española, el Loco Criollo en Paraguay
Diferentes sabores, todo muy guay
A cada uno me gustaría de pruebalo lo
En diferentes países, unidos por el español
¿Y tú, te gustaría saberlo?
(Conceição Aparecida Vieira, Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem)

Diversidade cultural e diversidade de sabores
Em países tão diversos e ao mesmo tempo encantadores.
Empanada Argentina, Paella Espanhola, Loco Criollo em Paraguay
Diferentes sabores, tudo okay
A cada um gostaria degustá-lo
Em diferentes países, unidos pelo espanhol
E tú, gostaría saboreá-lo?
(Conceição Aparecida Vieira, Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem)

No soy poeta, pero una cosa le diré;
El aprendizajehace que sucedan milagros;
Con el bolígrafo en mano, para ti una estrofa lo escribiré;
Pues, soy del Nordeste, fruto de los fenómenos naturales;
Donde nacióel sueño de viajar a España
Y conocer las diversidades culturales.
(Jaqueline de Almeida Arruda, Letras Espanhol)

Não sou poeta, mas uma coisa lhe direi;
A aprendizagem faz que aconteçam milagres;
Com a caneta na mão, para ti uma estrofe escreverei;
Pois, sou do Nordeste, fruto dos fenômenos naturais;
Donde nasceu o sonho de viajar a Espanha
E conhecer as diversidades culturais.
(Jaqueline de Almeida Arruda, Letras Espanhol)

Somos tantos a escribir
Con una diversidad de ortografía y entonación
Nos gustaría llegar a tu corazón
La riqueza y diversidad del aprendizaje
Gracias por su atención
que cada vez más haz surgir inspiración.
(Vanessa Costa Silva, Pedagogía)

Somos tantos a escrever,
Com uma diversidade de ortografía e entonação,
Gostaríamos chegar ao teu coração.
A riqueza e diversidade da aprendizagem
Obrigada por sua atenção,
Que cada vez mais faz surgir inspiração.
(Vanessa Costa Silva, Pedagogía)

Em Dimpercarca aprendí que la mediación del conocimiento Va más allá de la enseñanza, Que la educación es una forma de transformar vidas, Pensamientos y valores humanos, una esperanza Además de una pantalla de computadora o una pizarra, Hay pequeños grandes seres en desarrollo, sin importar la edad, Son verdaderos tesoros para la sociedad. (Gislaine KelliVicente, Licenciatura em Letras - Língua portuguesa)	No Dimpercarca aprendí que a mediação do conhecimento Vai além do ensino, Que a educação é uma forma de transformar vidas, Pensamentos e valores humanos, um diferente destino Além de uma tela de computador ou uma louza, Existe pequenos grandes seres em desenvolvimento que ouzam Sem importar a idade, São verdadeiros tesouros para a sociedade. (Gislaine Kelly Vicente, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa)

Referências

CREARMUNDOS. Números 0, 1, 2. Disponível em: <http://www.crearmundos.net/portal/portal_crearmundos.html>.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

LEAL, César B. Novo dicionário de falsos amigos: armadilhas na tradução do espanhol para o português. 2. ed. rev. e ampl. Fortaleza, 2015.

LLUCH ANDRÉS, Antoni; PINTO, Carlos Felipe da C.; FERNÁNDEZ GARCÍA, Juan Carlos (Coords.). Estudos sobre a língua espanhola, seu ensino e suas literaturas no Nordeste brasileiro - Estudios sobre La lengua española, sue nseñanza y sus literaturas em el Nordeste brasileño. Coleção Complementos, Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, Colección Complementos, 2018.

MARTINS, Daniel V.; MARTINS, Racquel V.; BARCELLOS, Antônio Augusto B. Um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo. João Pessoa: Editora Amazon, 2020.

MARTINS, Daniel V.; MARTINS, Racquel V.; ISAÍAS, Hector R. Um caderno para as ideias de um jovem que quer mudar o mundo: agarrando sonhos. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS IMPLICAÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Francisca Joselena Ramos Barroso[1]
Maria Leticia de Sousa David[2]
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro[3]

Introdução

A escola enquanto lócus da prática pedagógica, promovida em uma perspectiva transformadora, exige de seus docentes uma reflexão teórica e prática desde a formação inicial. Neste sentido, o professor quando se posiciona de forma crítica e reflexiva frente ao contexto em que está inserido torna-se capaz de desenvolver a práxis pedagógica, tanto para a educação intencional e sistematizada, quanto para a sociedade, pois as práticas pedagógicas procuram atender intencionalmente as expectativas educacionais de cada comunidade social (SOUZA; PINHEIRO; ARAÚJO, 2018).

Desta maneira, a formação inicial é constituída por diversos saberes científicos e pedagógicos que são inerentes à aprendizagem da prática pedagógica do futuro professor. Assim, devido às transformações cada vez mais aceleradas que acontecem na sociedade e que interferem nas instituições de ensino, desponta "[...] a emergência de um professor atento e implicado no seu processo de construção de conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários peda-

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participa do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE.
2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista de Iniciação Artística do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) – Teatro com Fantoches. Integrante do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (Nedimpe) e do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (Gepesad), ambos da UECE.
3 Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), campus da UECE. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

gógicos [...]" (ALVES, 2008, p. 155). Por isto, os processos formativos que acontecem na universidade necessitam estar articulados com o dia a dia das escolas.

Nesta perspectiva, a universidade tem buscado ao longo das últimas décadas superar a racionalidade técnica, a qual situa o professor como um mero executor de atividades burocráticas, em que suas metodologias de ensino, muitas vezes, são pautadas na memorização e na transmissão passiva dos conteúdos por parte dos alunos. Este contexto, por sua vez, não permite que o profissional reflita sobre sua prática pedagógica, tornando-a repetitiva e sem relação com o cenário em que está envolvida.

É importante que a universidade articule seus processos de formação pautados no tripé ensino-pesquisa-extensão, para que, assim, os estudantes vivenciem experiências significativas que os permitam associar os fundamentos teóricos discutidos neste espaço com a realidade encontrada nos colégios. Quanto a isto, destaca-se que "[...] O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática [...]" (FRANCO, 2015, p. 607). Sendo assim, a extensão universitária se apresenta como fundamental à formação docente, porque aproxima, por exemplo, o licenciando da comunidade escolar, estimula a reflexão sobre as ações que ocorrem no cotidiano dela, impulsiona a troca de saberes com professores em exercício da docência, repercutindo também na constituição de sua identidade profissional.

Este estudo foi pautado no seguinte problema de pesquisa: Como a extensão universitária na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência? E o objetivo geral foi delimitado em: compreender como a extensão universitária na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência. Justificou-se como relevante o aprofundamento deste estudo em âmbito pessoal porque fomentou a leitura científica e o senso crítico. Para a universidade também, pois evidenciou a relevância dos projetos de extensão à formação docente. E, por fim, para a sociedade foi fundamental, já que contribuiu para o avanço da Ciência.

Com base nas ideias de Demo (1987), entende-se que a pesquisa é uma atividade científica pela qual é possível descobrir a realidade que permeia os espaços sociais, sobretudo o educacional. Esta realidade, contudo, não pode encontrar-se na superfície aparente, pois são precisos aprofundamentos. No entanto, este trabalho não pretende esgotar as discussões sobre o assunto, mas fomentar mais produções acerca dele. O mesmo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior - IES

localizada no município de Itapipoca-Ceará no ano de 2019 e pautou-se na abordagem qualitativa.

Os sujeitos participantes deste estudo foram oito graduandos de diferentes semestres de um curso de Licenciatura, que participaram de projetos de extensão nesta universidade. Para preservar a identidade destes foram adotados nomes fictícios. A fundamentação teórica consistiu em autores como Alves (2008), Franco (2015), Freire (1995), Tardif (2010) e Veiga (2008). O instrumento de coleta e de produção de dados foi um questionário com cinco perguntas abertas, no intuito de compreender como a extensão universitária vivenciada na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência. Frente ao exposto, informa-se que este texto foi estruturado na introdução, já apresentada. Em seguida, têm-se a fundamentação teórica logo após a análise dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, apresentam-se as conclusões e as referências.

Extensão universitária na formação inicial docente

A extensão universitária, enquanto pilar do Ensino Superior e base para a formação acadêmica, sendo voltada à realidade social, constitui-se por meio da relação entre universidade e escola, futuros professores e professores atuantes no magistério. Por isto, na formação inicial promover a inserção dos estudantes em projetos de extensão é um meio a mais de impulsionar o futuro docente a refletir, a pesquisar e a constituir sua identidade. Diante disto, Lorenzo, Fernandes e Araújo (2016, p. 1) afirmam que:

> [...] Enaltecemos como a universidade se faz presente e importante na ação de extensão e os resultados da interatividade para os educandos envolvidos, bolsistas e voluntários, assim como com os professores da Educação Básica, especialmente, por compreendermos as profundas transformações no ensino e na educação brasileira, somadas ao advento das tecnologias da informação e da comunicação [...].

A extensão universitária, desta maneira, possibilita o contato com as múltiplas formas de ser e estar na sociedade e, de modo específico, na realidade escolar. Portanto, por meio das ações extensionistas pode-se compreender o fenômeno educativo, aliado ao contexto e às relações que permeiam este cenário. Além disto, a universidade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, objetiva formar e estimular a consciência crítica dos graduandos. Por este viés,

> a universidade pública centra-se em três pilares essenciais, os quais sustentam sua lógica primordial de ensino-aprendizagem: ensino, pesquisa e extensão. Considerada como importante mecanismo na formação discente, ela consiste na interatividade entre a universidade e a comunidade do entorno, com a qual mantém ou deseja se inter-relacionar, formando vínculos com a sociedade que recebe assistência ou com a qual constrói conhecimentos intercomplementares, consubstanciando a práxis social. (LORENZO; FERNANDES; ARAÚJO, 2016, p. 6-7).

Logo, a extensão inter-relaciona-se com o ensino e a pesquisa e, por isto, mostra-se relevante "na" e "para a" formação de professores, pois é no contato com a prática que serão desenvolvidos os conhecimentos que nortearão as ações iniciais durante os primeiros anos de exercício da profissão. Assim sendo, são mobilizados saberes profissionalizantes que direcionam e interferem no desenvolvimento profissional docente e na prática pedagógica, uma vez que "[...] A formação [docente] busca a emancipação e consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios" (VEIGA, 2008, p. 17). Ou seja, a formação docente intenciona promover a emancipação e, também, a consolidação de um grupo de profissionais autônomos na produção de saberes e valores próprios.

Diante disto, na universidade se constituem diversas reflexões que ampliam as visões de mundo do sujeito e da profissão docente, já que o ensino aprofunda os conhecimentos teóricos e, consequentemente, científicos; a pesquisa impulsiona o olhar reflexivo sobre a realidade e a extensão traz os pressupostos da conjuntura educacional para as discussões acadêmicas. Então, ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis e indispensáveis à formação docente e, por conseguinte, para a aprendizagem da docência. Desta forma, Lorenzo, Fernandes e Araújo (2016, p. 7) destacam que:

> Articulando ensino, pesquisa e extensão, a extensão universitária consolida a relação universidade-escola ou universidade-comunidade e, por conseguinte, a sociedade e, através deste vínculo possibilita-se a mitigação da extrema desigualdade social existente entre as populações, em suas distintas espacializações.

Desta forma, o sujeito, ao adentrar na universidade, necessita vivenciar diferentes experiências que dialoguem com o ensino. Este aspecto pode ser contemplado a partir da participação em projetos de extensão, sendo bolsista ou participante voluntário, pois os saberes as-

similados irão marcar as suas carreiras docentes. Logo, pensar em um processo de aprendizagem exige uma tomada de posição no sentido de constituir ações colaborativas e cooperativas, criando uma rede de significados que se renovam a cada nova interação, contribuição e novos olhares dos sujeitos aprendizes (ALVES, 2008).

Em continuação, tem-se que o conhecimento científico passa por constantes mudanças, dadas em um determinado espaço de tempo e realidade. Deste modo, as práticas educativas que são desenvolvidas, sobretudo na escola, a partir dos diferentes saberes que integram a cultura acumulada historicamente pelos sujeitos, precisam sempre serem modificadas, para que a aprendizagem dos educandos aconteça satisfatoriamente e isso pode acontecer na inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, Lorenzo, Fernandes e Araújo (2016, p. 7) afirmam que:

> [...] cabe à universidade a função de mediar as condições de construção de distintos conhecimentos e saberes pautados nas realidades dos sujeitos e, para tanto, a extensão constitui-se como viés indispensável na formação de educandos, pois promove o desenvolvimento da práxis, a partir da ação dialógica e do domínio da linguagem técnica, com a utilização de tecnologias capazes de produção de conhecimentos e, de interação com a sociedade circundante percebendo-se os saberes e as realidades locais.

À vista disto, o professor se forma por meio das diferentes relações que estabelece diariamente nas mais diversas instâncias que compõem sua vida. E, desta forma, este não pode restringir sua prática pedagógica apenas à transmissão de conteúdos aos alunos, mas proporcionar ações que desencadeiem uma formação crítica e reflexiva sobre a realidade que o cerca. Neste sentido, os projetos de extensão que são realizados na universidade assumem a função de aproximar o licenciando ao longo de todo curso, por exemplo, da escola e de suas especificidades, para que sua formação se torne diversificada e consistente. Por isto, a extensão fortalece e valoriza os sujeitos que dela participam, elevando as condições de se compreender a realidade social, política, ideológica, histórica e educacional do âmbito que habitam.

A Educação, neste sentido, como uma prática formativa e social constante, permeia todos os contextos sociais e modifica o sujeito ao longo da história, possibilitando, com isto, transformações coletivas. Os processos de ensino e de aprendizagem, perante isto, articulam diversos conhecimentos promovidos pelas interações entre docente e

discente em âmbito escolar, necessitando, desta maneira, que a cultura acumulada pela humanidade que se transforma em conteúdos de ensino seja além de transmitidos, busque fazer também com que o aluno compreenda os significados destes e os integrem em sua prática diária.

Com isto, para além do ensino, fazem-se necessárias a pesquisa e a extensão na formação dos docentes, porque se compreende que apenas com o ensino o graduando não desenvolverá uma formação crítica frente à mudança social. Visto que, a extensão, além de proporcionar a mudança de ponto de vista com relação à escola e às suas atividades educativas, sobretudo no que se diz respeito à evolução e a consolidação da aprendizagem de cada aluno, também promove um olhar e uma compreensão mais crítica com relação às diferentes realidades encontradas nas instituições de ensino.

Perante estes aspectos, defende-se, com isto, "[...] a combinação de um currículo que leve em consideração a extensão universitária e a utilização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas que contribuam para atender às necessidades atuais dos alunos [...]" (BARBOSA; PONTELO; MARTINS, 2020, p. 2). Sendo assim, a participação de licenciandos em diferentes projetos de extensão traz implicações diretas à sua futura prática pedagógica, pois são constituídos saberes pedagógicos relevantes para a docência, além de promover a interação com professores em exercício do magistério, estimular a realização de pesquisas científicas e ampliar a visão dos discentes acerca da dinâmica escolar. Tardif (2010, p. 61) destaca que os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos e heterogêneos. Estes saberes expõem o próprio exercício do trabalho docente aos conhecimentos e manifestações do "saber-fazer" e do "saber-ser", que são relevantes ao exercício da docência. Neste contexto, estes saberes orientam a ação docente e, quando associados a vivências de inter-relação entre teoria e prática contribuem de forma significativa para os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a extensão universitária representa o intuito da universidade de aproximar os licenciandos de seu campo de atuação, a escola, para que, desta forma, estes venham a vivenciar experiências que os permitam associar os fundamentos teóricos discutidos na academia com a realidade empírica encontrada nas instituições de ensino. E, por isto, "[...] as atividades acadêmicas desenvolvidas nas universidades devem ser planejadas e organizadas de modo participativo para que resultem em novas propostas e desafios [...]" (BARBOSA; PONTELO; MARTINS, 2020, p. 3).

Em contraste, por vezes, de modo equivocado, o docente ainda é visto como um mero executor de atividades técnicas, como, também, um fomentador da transmissão passiva dos conteúdos obrigatórios estabelecidos na matriz curricular pelos alunos, ações estas que não permitem com que este venha refletir sobre sua atuação pedagógica. Para romper este cenário, a extensão proporciona relações acadêmicas entre o que os estudantes aprendem em sala de aula por meio das atividades de ensino e o que ocorre na sociedade, nos mais diversos tipos de situações. Desta maneira, o ensino e a aprendizagem devem pautar-se em uma abordagem pedagógica crítica que consiste em questionamentos abertos e dialógicos. Por isto, "O ensino e a aprendizagem do conhecimento teórico supõem, também, o contexto sociocultural em que ocorrem as aprendizagens [...]" (VEIGA; D'ÁVILA, 2008, p. 81). Sendo assim, é importante também entender o multiculturalismo que permeia a sociedade e possibilitar, com isto, a interculturalidade, ou seja, que a interação, o respeito e a valorização das culturas sejam realizados no âmbito escolar, bem como entre os diferentes sujeitos que circundam o fazer docente. A extensão, assim, faz com que a formação inicial docente seja ampla e relacione teoria e prática, além de promover práticas pedagógicas criativas.

Análise de dados

Nesta seção serão apresentados os dados produzidos e analisados por meio da pesquisa de campo, realizada em 2019, cuja abordagem foi qualitativa, como também relacioná-los com a fundamentação teórica. De início, é relevante mencionar que o desenvolvimento de ações de formação docente que fomentem a colaboração, a cooperação e a autonomia permitirão aos professores ressignificar os diferentes objetos de conhecimento que afloram diariamente em suas práticas pedagógicas. Logo, o desenvolvimento de aprendizagens coletivas na universidade estimula os alunos a trilharem caminhos singulares, mas ao mesmo tempo próximos. (ALVES, 2008).

Em consonância, faz-se necessário entender que a formação docente assume um perfil de inacabada, além de ser vinculada a história de vida dos sujeitos e os saberes que adquire nas relações com os outros, o que auxilia em sua formação para o exercício do magistério, porque "[...] O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo [...]" (VEIGA, 2008, p. 15). Ou seja, ao longo da formação, seja inicial ou continuada, ambas

indissociáveis e relevantes, o sujeito vivencia experiências valiosas que contribuem com a aprendizagem da docência.

Desta maneira, esta produção teve como objetivo compreender como a extensão universitária na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência. À vista disso, perguntou-se aos participantes se na concepção destes apenas o ensino em sala de aula era suficiente para a formação do professor e a aluna/bolsista Amanda respondeu: "Além do ensino, fazem-se necessárias a pesquisa e a extensão. Porque apenas com o ensino o graduando não desenvolverá uma formação crítica e reflexiva". Ou seja, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão promove aos estudantes uma formação reflexiva. Portanto, é fundamental à docência e à práxis transformadora uma licenciatura que associe teoria e prática (SOUSA; PINHEIRO; ARAÚJO, 2018).

Nesta perspectiva, a extensão universitária é viabilizada por meio de projetos de extensão diversificados que ocorrem na academia. Desta forma, é importante que os estudantes desde o início de seus cursos se integrem nos projetos, seja como bolsista ou como participante voluntário, a fim de relacionarem os saberes que aprendem nas aulas com a prática que emerge do contexto das escolas e, também, interagirem com outros sujeitos, o que corrobora com sua aprendizagem docente. Em continuação, afirma-se que "[...] a educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que dela participam [...]" (FRANCO, 2015, p. 608).

Indagou-se aos pesquisados sobre o porquê dos bolsistas começarem a participar dos projetos e as alunas/bolsistas Clotilde e Jéssica destacaram que se interessaram em participar dos projetos de extensão porque acreditavam que somente o ensino não era capaz de promover todas as experiências necessárias à formação, como também pela motivação de passarem mais tempo no ambiente acadêmico vivendo a dinâmica da universidade e, consequentemente, por perceberem que estas ações pedagógicas fomentam saberes desde do início à prática docente, assim como a publicação de textos científicos, os quais são, em geral, exigidos nas formações inicial e continuada. Desta maneira, a participação nos projetos de extensão possibilita ao aluno vivenciar várias experiências que complementam e consolidam os conhecimentos científicos aprendidos com o ensino. Segundo Alves (2008), pensar em processos de formação docente que potencializem a aprendizagem de forma coletiva implica imergir em um universo novo, que valorize os diferentes sentidos que os professores e alunos trazem para suas práticas pedagógicas, exercitando uma escuta diferenciada e que per-

mita que distintas vozes sejam ouvidas. Inter-relacionando com esta concepção, Freire (1996, p. 26) defende que "[...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar". Logo, o homem aprende em contato com o outro e à medida que aprende um determinado conhecimento também ensina algo relevante.

Em adição, perguntou-se que conhecimentos os(as) alunos(as)/bolsistas aprenderam mediante a participação em projetos de extensão, Gertrudes comunica que "A experiência de visitar a escola, podendo me aproximar do contexto escolar, da rotina interna e externa da mesma foi relevante para a minha aprendizagem docente". À vista disto, entende-se que a participação em projetos de extensão na formação inicial possibilita ao licenciando vivenciar, de certo modo, aspectos da rotina escolar, o que é relevante para a sua aprendizagem da docência, pois em muitas instituições de Ensino Superior esta aproximação com a escola ainda é realizada apenas em momentos pontuais e breves como os estágios. Para Veiga (2008, p. 16-17), a formação precisa ser entendida como

> [...] um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente desta formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada.

Frente a isto, a formação docente é um processo coletivo de aprendizagem sobre o que é e como desenvolver a docência. Como também é refletida quando a prática pedagógica surge por intermédio dos conhecimentos aprendidos em coletividade. No entanto, não é e nem deve ser uma constituição rápida e isenta de conflito, mas, sem dúvida, torna-se ainda mais produtiva quando partilhada. É relevante mencionar nesta discussão que "[...] as práticas formativas devem pautar suas situações de aprendizagem tomando como referência as experiências vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano, criando espaços para a realização de atividades colaborativas [...]" (ALVES, 2008, p. 160).

Desta maneira, entende-se que os saberes docentes não são elementos neutros, já que estão relacionados diretamente com o professor e sua identidade, assim como com a sua experiência de vida e profissional, bem como as relações que estabelece no cotidiano com seus pares no âmbito escolar (TARDIF, 2010). Deste modo, perguntou-se aos

sujeitos desta pesquisa que aprendizagens eles adquiriram por meio da interação com os outros participantes do projeto de extensão que participaram. Quanto a isto, a aluna/bolsista Ana destaca suas aprendizagens no projeto a qual está vinculada:

> A gente compartilha as nossas aprendizagens em relação às teorias que estudamos, quando tenho dúvidas converso com as meninas e vice-versa, também nos ajudamos na construção das contações de histórias. Existe companheirismo, aprendo bastante sobre o trabalho em equipe.

Portanto, quando os estudantes são inseridos em projetos de extensão, os mesmos compartilham diversas aprendizagens, relacionando-as com as teorias estudadas. Quando algum integrante tem dúvidas sobre alguma atividade é no diálogo e na interação com os outros que são sanadas. Porquanto, "[...] o docente se constitui através de sua interação com o meio e ao longo de toda sua formação [...]" (DAVID; BARROSO; CASTRO, 2019, p. 100). Além de serem fomentados o companheirismo e o trabalho em equipe, uma vez que "[...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*" (FREIRE, 1996, p. 96, grifo do autor).

Assim sendo, nos projetos de extensão é relevante que o professor-orientador não concentre as decisões em suas mãos. Ou seja, é fundamental que ele oriente, ouça e estimule os participantes a desenvolverem as atividades propostas, estando, portanto, sempre aberto ao diálogo e às críticas. Sendo assim, nestes encontros formativos todas as opiniões, saberes e experiências são relevantes, não existindo uma posição hierárquica dos professores em relação aos alunos. Porquanto, "A docência é uma prática profissional que requer o desenvolvimento constante de formação contínua, que provém de vários contextos e cenários [...]" (DAVID; BARROSO; CASTRO, 2021, p. 327).

Em consonância, o aluno/bolsista Sousa confirmou que "No projeto de extensão que participo há cooperação, respeito e dinamismo". Assim, as participações em projetos de extensão promovidos pela universidade fomentam o companheirismo entre os participantes, a cooperação no auxílio das dificuldades, o respeito com relação às diferentes opiniões que surgem e o dinamismo para com as constantes trocas de saberes. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico requer espaços de

ação sobre e de análise do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente. Este feito pressupõe uma prática educativa, dialógica e emancipatória entre professores e alunos (FRANCO, 2015). Desta forma, a inserção em projetos de extensão permite aos participantes refletirem criticamente sobre diversas questões que surgem do cotidiano da escola, interagirem entre si e constituírem novos saberes docentes relevantes ao exercício da profissão. Logo, a formação docente "Significa [...] uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas [...]" (VEIGA, 2008, p. 16). Isto é, a docência é constituída por diversos conhecimentos que abrangem as esferas social, pessoal e profissional dos sujeitos.

O último questionamento que foi feito aos participantes buscava saber quais foram as implicações da participação deles em projetos de extensão para sua futura prática pedagógica, dado que ainda não são docentes. As discentes/bolsistas Amanda, Sousa e Ana encontraram pontos convergentes, já que os sujeitos acreditam que são desenvolvidos saberes pedagógicos e profissionais nestas atividades formativas; além de modificarem os seus modos de ver a prática pedagógica depois desta participação. Neste sentido, ações promovidas pelos projetos de extensão se reorganizam, à medida que a vida, o cotidiano e a reflexão sobre diversos aspectos inerentes à docência são fundamentais para a elaboração da práxis pedagógica, ou seja, a reflexão antes da ação, durante e depois de realizada (SOUZA; PINHEIRO; ARAÚJO, 2018).

Conclusão

A formação inicial é fundamental à docência porque permite que o futuro professor constitua diversos saberes científicos e pedagógicos que, por sua vez, o auxiliarão em sua futura prática pedagógica. Logo, para que o educador desenvolva seu trabalho de forma transformadora e reflexiva os processos formativos que acontecem na universidade precisa estar interligado com o cotidiano das escolas de sua própria comunidade. Neste sentido, as universidades têm procurado planejar e realizar suas atividades baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão, para que os estudantes desde o início de sua formação vivenciem experiências formativas relevantes, associando os conhecimentos teóricos aprendidos com o ensino, com a realidade educativa encontrada em escolas, associação esta viabilizada por meio da pesquisa científica.

Portanto, as ações extensionistas que ocorrem nos projetos de extensão podem auxiliar os participantes a entenderem a prática educativa

formal, fomentar professores e estudantes a refletirem, pesquisarem, dialogarem e constituirem suas identidades profissionais. Sendo assim, o ensino, a pesquisa e a extensão são importantes na formação acadêmica e necessitam ser indissociáveis na formação de professores. Nesta perspectiva, os projetos de extensão por meio de suas atividades aproximam o licenciando da escola, a fim de entenderem suas singularidades, para que a formação destes seja reflexiva. Ou seja, somente com o ensino em sala de aula o licenciando poderá apresentar dificuldades em articular os conhecimentos teóricos que aprende com a realidade encontrada no sistema de educação. À vista disto, a extensão universitária possibilita uma formação mais ampla, quando integrada ao ensino e com a pesquisa.

Com relação à pesquisa de campo, evidenciou-se que a articulação entre o ensino-pesquisa-extensão possibilita aos participantes relacionarem os saberes aprendidos nas aulas regulares com as situações complexas e singulares que emergem do contexto das escolas. Além de promover a interação entre todos os integrantes, o que contribui para a aprendizagem da docência. Os alunos/bolsistas ressaltaram que as participações nos projetos de extensão os inserem nas escolas antes dos estágios, que normalmente acontecem no final dos cursos de licenciatura. Deste modo, estes sujeitos desenvolvem as atividades propostas junto ao seu grupo na escola, além de conhecerem um pouco acerca da rotina escolar, o que também contribui com a aprendizagem docente.

Os projetos de extensão nos cursos de Licenciatura não são desenvolvidos somente em escolas, outros espaços e cenários se evidenciam também como campos e contextos de realização da extensão. Neste texto, elegeu-se como centro de discussão o âmbito escolar, por ser em sua natureza e objetivo o campo de atuação de professores. Por último, é importante considerar ainda que por intermédio das falas dos participantes compreendeu-se que a relação entre bolsista e coordenadores de projetos, isto é, todos têm saberes relevantes e direito à fala, o que demonstra situação de respeito, companheirismo e trabalho em equipe. Por fim, conclui-se que a participação em projetos de extensão permite aos graduandos interagirem com os professores em exercício do magistério, construírem/reelaborarem saberes e mudarem sua maneira de ver a prática pedagógica.

Referências

BARBOSA, José Márcio S.; PONTELO, Denise Aparecida dos S.; MARTINS, Geovana F. O Projeto de Extensão Comunitária na formação inicial de professores em Pedagogia. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 12, n. 28, p. 534-554. Santos, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1000>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DAVID, Maria Leticia de S.; BARROSO, Francisca Joselena R.; CASTRO, Francisco Mirtiel F. M. Monitoria acadêmica: diálogos com a formação docente. In: Debates em história da educação e formação de professores: perspectivas da educação contemporânea. p. 82-101. RIBEIRO, Luís T. F.; SILVA, Samara M. A.; CASTRO, Francisco Mirtiel F. M. [Orgs.]. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DAVID, Maria Leticia de S.; BARROSO, Francisca Joselena R.; CASTRO, Francisco Mirtiel F. M. A reflexão na avaliação escolar e suas implicações para a prática pedagógica. In: Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários. p. 312-331. RIBEIRO, Luís T. F.; SILVA, Samara M. A.; CASTRO, Francisco Mirtiel F. M. [Orgs.]. Fortaleza: EdUECE, 2021.

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. 2. ed. 118 p. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

FRANCO, Maria Amélia S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Revista Eletrônica Educação e Pesquisa, v. 14, n. 3, p. 601-614. São Paulo, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiR0vr1srfjAhXAHrkGHf__C8sQFjAAegQIAhAC&url=http%A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fep%2Fv41n3%2F1517-9702-ep-41-3-0601.pdf&usg=AOvVaw0Qn02yUd- HilFpya4CI-8D>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 6. ed., 165 p. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LORENZO, Ivanalda D. N. Di; FERNANDES, Jefferson S.; ARAÚJO, Kaiame L. A extensão universitária e a práxis na formação inicial e continuada do discente. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, v. 1, p. 553-563. Cajazeiras, set/dez. 2016. Disponível em: <https://cfp.revis-

tas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/120/100>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOUZA, Luciane A. R. de; PINHEIRO, Adriana Z.; ARAÚJO, Deise Cristina de. Relação teoria e prática: docência e prática pedagógica. Revista Conexão Eletrônica, v. 15, n. 1, p. 1504-1509. Três Lagoas, MS, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/154-RELA%C3%87%C3%83O-TEORIA-E-PR%C3%81TICA-Doc%C3%AAncia-e-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.-P%C3%A1g.-1504-1509.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. 325 p. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina. [Orgs.]. Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas. 178 p. Campinas: Papirus Editora, 2008.

VIAJANDO PELO MUNDO POR MEIO DOS MUSEUS VIRTUAIS: PROPOSTAS E REFLEXÕES SOBRE AULAS DE CAMPO *ON-LINE*

Adriana Madja dos Santos Feitosa[1]
Edilene Ferreira de Sena[2]
Francisco Marcones Moura Silva[3]
Luís Távora Furtado Ribeiro[4]

Introdução

Durante a pandemia da COVID-19, o ensino remoto, pouco aceito e não conhecido entre professores universitários e futuros professores, constituiu-se regra nos cursos de licenciatura, cuja massiva utilização, por pouco compulsória, foi desvelando abordagens e práticas didáticas para o uso de plataformas digitais já existentes e com limitado uso educacional. Com este entendimento do desvelamento, objetivamos relatar a experiência de aulas de campo *on-line*, advindas do Estágio Docência no Ensino Superior dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará.

1 Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (1993). Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (2008). Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, está lotada na Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA), órgão suplementar da UFC no cargo de Pedagoga-Orientação Educacional, apoiando a coordenação do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP). E-mail: adriana.feitosa@eideia.ufc.br.
2 Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Ceará UECE/ FECLESC. Especialista em Literatura e Formação do leitor pela UECE/FECLESC e em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade ÚNICA. Mestranda em Educação no programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE/UECE. Bolsista FUNCAP e desenvolve a pesquisa de dissertação intitulada "Diálogos Socioemocionais: O que mudou no currículo do ensino médio de Quixadá/CE. E-mail: edilene.sena@aluno.uece.br.
3 Graduação em Licenciatura Plena e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (2012); especialização em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2014). Especialização em Ensino das Ciências da Natureza e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2016). Mestrando em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (2020). Professor da Educação Básica. E-mail: francisco.marcones@aluno.uece.br.
4 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Livre-Docente da Universidade Federal do Ceará. Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: luistavora@uol.com.br.

Fruto das experiências das atividades formativas desenvolvidas na disciplina Ensino de História e Geografia, para anos iniciais do ensino fundamental, buscamos responder à questão problema: de que maneira podemos utilizar ambientes virtuais dos museus para subsidiar aulas de campo nas atividades do ensino fundamental? Desta forma, intentamos refletir sobre as práticas das aulas de campo, compreendendo que estas relacionam o que foi estudado nos conteúdos das disciplinas, aprofundando seu contexto sociocultural. Neste sentido, apresentamos o formato *on-line* como alternativa para saídas de campo nestes tempos de pandemia.

Este trabalho tem como fonte de análise os registros das observações das práticas desenvolvidas com graduandos do curso noturno de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2020, partindo em especial dos estudos teórico-práticos sobre aulas de campo, voltados para os ensinos de Geografia e História, de Ribeiro (2010). Deste modo, foi considerado o recurso didático da aula de campo presencial, analisada e praticada pelo autor e também professor da disciplina,[5] à qual foram feitas adequações e relações para o formato remoto.

Neste ensaio, inicialmente, abordaremos a aula de campo e sua importância para a articulação entre teoria e prática, fazendo algumas considerações sobre os passos que devemos realizar para a execução desta importante atividade didática. Ainda nesta parte, faremos um confronto entre aula de campo presencial e *on-line*, apresentando as potencialidades e as dificuldades de cada uma para o desenvolvimento no ambiente escolar, neste momento difícil e desafiante para o ensino de Licenciatura.

Em outro tópico, apresentaremos um roteiro de aula de campo virtual no Museu do Louvre, França. Passo a passo, orientamos como deverá ser o acesso, além de mostrar alguns ambientes que podem ser visitados. De forma didática e dinâmica, discutiremos sobre a aula de campo *on-line* como meio para conhecer monumentos históricos, artefatos artísticos, esculturas, pinturas, vestígios das histórias antiga, moderna e contemporânea, oportunizando, aos estudantes e professores, o conhecimento acerca da história da humanidade em um passeio virtual.

Por fim, reconhecemos que as aulas de campo realizadas por meio dos museus *on-line* são recursos didático-pedagógicos viáveis a serem planejados e executados nos processos formativos de professores que atuarão nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, uma vez

5 Professor da disciplina Ensino de Geografia da Faculdade de Educação (FACED da Universidade Federal do Ceará).

que aproximam, ampliam e quebram as barreiras geográficas, culturais, sociais, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem dos futuros professores nestes tempos de Ensino Remoto Emergencial - ERE, bem como se constituindo uma alternativa para o ensino presencial dos conhecimentos histórico e geográfico.

Aulas de campo: relação teórico-prática

As aulas de campo são atividades desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior que buscam integrar a relação entre teoria e prática. Trata-se de um instrumento didático-pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem que propicia, aos estudantes e professores, aprofundarem as ideias e os fundamentos teóricos, permitindo o contato direto com a matéria estudada e, assim, observar, identificar, reconhecer, localizar, perceber e compreender os conhecimentos aprendidos. Rodrigues e Otaviano (2001, p. 35), refletindo sobre a implementação do trabalho de campo, nos dizem que esta estratégia de ensino pode ser desenvolvida:

> [...] desde as séries iniciais do ensino fundamental como recurso aos professores de Geografia, História, Ciências e outras disciplinas, partindo-se da ideia de produção do conhecimento baseado na realidade e no cotidiano do aluno. A visão de mundo do aluno é incorporada ao processo de aprendizagem, que está associado a uma leitura crítica da realidade e ao estabelecimento da relação de unidade entre teoria e prática.

Sob este ponto de vista, o trabalho de campo é atividade que integra diferentes linguagens, portanto, se apresenta interdisciplinar, multidisciplinar e até transdisciplinar. Os vários conhecimentos dos campos de conhecimento da história, da geografia, da matemática, das línguas portuguesa e estrangeiras, podem ser inter-relacionados em distintos estudos e pesquisas de uma aula de campo, aproximando estudantes e professores de diferentes turmas, anos e séries. Ribeiro (2010, p. 178) nos diz que a "[...] aula de campo reúne alguns dos princípios mais importantes para a teoria e a prática". Além disto, significa também uma ocasião favorável para aplicar atividades fora da rotina escolar, levando os estudantes a vivenciarem outras experiências como visitas a museus, mangues, parques, comunidades indígenas, fábricas etc. A visita de campo pode ocorrer no final de estudo de uma temática e integrar

diferentes disciplinas, pois trata-se de um momento síntese dos estudos, quando os aprendizes verificam *in loco* o que aprenderam, identificando semelhanças e diferenças entre o que foi estudado e o que foi vivido.

Antes da prática em campo, é preciso aprofundamento teórico do tema da visita, seja de natureza histórica, científica, artística e/ou cultural (RIBEIRO, 2010). Neste modelo de ensino, é preciso que os estudantes e professores reflitam e planejem colaborativamente cada etapa da atividade, para que o momento prático não perca seus propósitos educativos. No planejamento de um trabalho de campo, consideram-se três momentos fundamentais e imprescindíveis: a preparação, a realização, e o resultado/avaliação (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001).

A formação de grupos também é uma estratégia oportuna para que todos possam compartilhar as práticas desenvolvidas de forma individual ou coletiva sobre a aula. Por isto, é importante combinar as atividades que antecedem a aula de campo e depois avaliar as ações de realização e, também, aquelas posteriores à atividade. A organização da aula de campo deve ocorrer com antecedência, a fim de que, no momento da aula, não haja imprevistos e tudo ocorra dentro do que foi pensado. Os professores, juntamente à coordenação, devem agendar o local a ser visitado, providenciar o transporte e a autorização dos pais/responsáveis (quando se tratar de estudantes menores de idade).

Existem diversos fatores que dificultam a realização desta atividade, como, por exemplo, o clima, ambientes inseguros ou problemas financeiros relacionados ao custo da viagem para as aulas de campo de forma presencial. A execução deste tipo de ação sempre tem custo e, dependendo da visita e do local, pode ser alto, tanto para os pais quanto para os órgãos públicos de ensino, os quais, muitas vezes, obstaculizam sua efetivação. A proposta de realizar aulas de campo a partir de veículos virtuais elimina todos estes fatores, tornando possível a atividade (SCOTT, 2007).

Nestes tempos de pandemia da COVID-19, as aulas de campo virtuais têm se mostrado convenientes para os aprofundamentos dos estudos teóricos, não obstante a perda da principal característica desta atividade, ou seja, a integração social dos participantes. Ademais, estes momentos oportunizam experiências que aproximam, ampliam, quebrando as barreiras geográficas, culturais, sociais, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que, mesmo de forma virtual, estas aulas podem oferecer aos estudantes uma oportunidade de ver, ouvir e, pessoalmente, interagir com assuntos que estão nos livros didáticos, os quais, mui-

tas vezes, não teriam a oportunidade de compreender de forma prática, utilizando outros sentidos que favorecem esta aprendizagem, como, por exemplo: a visão, a audição e a estimulação do tato a partir da imaginação.

Para o trabalho de campo virtual, é primordial que a coordenação verifique se os estudantes têm acesso à Internet e possuem computadores ou *smartphones* para assistirem os vídeos. Além do mais, considerando o planejamento curricular, é preciso selecionar sites ou programas para serem exibidos. Tudo deve ser preparado com antecedência, considerando o sinal da Internet e a capacidade do computador para instalação dos programas. Diferentemente da aula de campo habitual, a virtual tem o custo financeiro menor, contudo, destacamos novamente a importância de verificar se todos os estudantes dispõem de Internet, pois, caso contrário, os objetivos de ensino-aprendizagem desta atividade não serão alcançados.

Ao identificar as dificuldades financeiras das visitas presenciais e do ensino remoto emergencial, impossibilitando, em muitos casos, o planejamento e a execução de aulas de campo, reconhecemos, também, boas possibilidades de práticas didático-pedagógicas para os ensinos de História e Geografia, oriundas das visitas virtuais em museus, e vivenciadas pelos futuros professores durante a disciplina cursada. Além de explorar outras áreas dos conhecimentos ou temáticas como plantas, animais e a proteção ambiental que pertencem a diversos lugares do mundo. Viagens, tanto presenciais quanto *on-line,* podem ser feitas a outros ecossistemas, espaços geográficos e ao tempo passado, compreendendo a construção histórica da sociedade em que se vive.

No próximo tópico deste estudo, versaremos sobre a visita ao Museu do Louvre, significando uma oportunidade para que os discentes e docentes conheçam a história da humanidade em um passeio virtual. O Louvre virtual está disponível em francês, inglês, espanhol e outras línguas. Para esta visita, é necessário que seja instalado o *Adobe Flash Player.*

Estrutura do roteiro das aulas e avaliação

A importância de expandir a percepção de mundo e a concepção de história reflete em nossa formação enquanto seres humanos. Por este motivo, reconhecemos, conforme Sacristán (1998), que o ato de planejar é dar contornos e adequação ao currículo, considerando as especificidades e intenções dos estudantes e, também, dos professores daquela comunidade escolar.

Recorremos igualmente à concepção de educação libertadora de Paulo Freire (2011), que propõe o diálogo enquanto "exigência existencial" para o caminho da libertação. Na Pedagogia freiriana, o conhecimento tem o poder de experienciar novas vivências e criar novas reflexões. Por isto, a leitura do mundo precede a palavra (FREIRE, 1989), sendo este mundo, histórico-cultural, produto da práxis humana.

Muitas inquietações surgem sobre o processo de planejamento e realização de atividades *on-line* no contexto de Ensino Remoto Emergencial - ERE. Como devemos selecionar os materiais, as ferramentas, onde realizar a pesquisa, o que estamos propondo é acessível à realidade do discente? São algumas das questões suscitadas neste contexto. Em razão disto, entendemos que as problematizações nos fazem pensar a respeito das condições e intenções que desenvolvemos durante nossas aulas.

Atentos à perspectiva de relacionar o conhecimento escolar ao do mundo, selecionamos, inicialmente, uma visita ao Museu do Louvre, França. O passeio virtual ao Museu do Louvre foi pensado e planejado como meio de socializar culturas e momentos históricos, com o propósito de dinamizar as aulas e proporcionar momentos de aprendizagem interativa em um contexto atípico na educação, cujo contato físico foi impossibilitado pelas autoridades sanitárias do Estado do Ceará, consequência da pandemia da COVID-19. A visita ao Louvre foi eleita devido à riqueza de departamentos e coleções, além de ser o maior museu do mundo, comportando antiguidades egípcias, gregas, etruscas e romanas. As imagens revelam arte decorativa, pinturas, instalações, desenhos, esculturas, entre outras manifestações culturais de variados artistas e distintos períodos da humanidade.

Salientamos que, em um contexto presencial, levar estudantes à França para aprenderem sobre aspectos da história de várias civilizações consistiria em uma tarefa educativa, cujo valor financeiro da viagem para muitos estudantes é uma realidade distante e inviável. Deste modo, a versão *on-line* e gratuita consiste em uma vantagem, pois democratiza a experiência de visitar e conhecer este patrimônio mundial artístico-cultural francês.

Roteiro: "Venha ver o Louvre!"

De início, é importante contextualizar historicamente a criação do museu. Primeiramente, como fortaleza de defesa no século XII; depois, como palácio da família real e corte em 1360; por fim, adquirindo

o caráter de museu, sendo aberto ao público a partir de 1973 e funcionando em sua integralidade em 1993. Para compreendê-lo melhor, indicamos a leitura do artigo "O projeto do *Le Grand Louvre*: uma análise estética e de usos", de Antônio Tarcísio Reis e Gabriel Nobre Souza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). O trabalho descreve o processo histórico do museu, suas influências e evolução, focando no projeto do *Le Grand Louvre* e suas intervenções na estrutura do local, bem como a influência nas visitações do espaço.

Após esta leitura introdutória sobre o museu, acessamos a plataforma *YouVisit*[6], que consiste em um programa que cria *tours* virtuais e mapas interativos. Por isso, consideramos um recurso adequado por sua riqueza de detalhes, acessibilidade e interatividade, oferecendo um passeio para observarmos as imagens das salas de visitações e espaços externos em 360º, conforme o manuseio do cursor do *mouse*. As imagens se movimentam, ampliam e diminuem, proporcionando a sensação de estarmos "presencialmente" nos espaços.

Além disso, oferece o sistema de áudio, descrevendo os espaços e suas obras. O idioma do guia é a Língua Inglesa. Por isso, esta função pode ser desempenhada pelo docente da turma no *tour* pelo museu. A cada transição de ambientes, há a oportunidade de comentar sobre a história por trás de cada sala, suas características, algumas curiosidades, entre outras informações escolhidas pelo docente.

A plataforma também oferece informações gerais sobre as seções do Louvre, o que pode se tornar um grande auxílio na explanação. Escolhemos dois ambientes disponibilizados no site para exemplificar. O primeiro das *Antiguidades Romanas* e o segundo da *Grand Galerie.*

Figura 1 - Antiguidades Romanas.

Fonte: www.youvist.com (2021).

6 Disponível em: <https://www.youvisit.com/tour/louvremuseum>.

Figura 2 - Grand Galerie.

Fonte: www.youvist.com (2021).

Após a visita virtual ao museu do Louvre, sugerimos uma roda de conversa com os discentes sobre a visitação e suas impressões, tendo em vista o atual contexto, a ser realizada em uma sala de aula *on-line.* Como parte essencial do aprendizado, a interação permite a construção e agregação de conhecimento por parte dos alunos e professores. Oportunamente, os estudantes podem criar e recriar ilustrações e esculturas sobre as imagens vistas na viagem, para a organização de uma exposição em sala de aula.

Entendemos que escutar consiste em proporcionar voz e vez aos discentes, para que façam parte da construção do seu próprio aprendizado. Segundo Libâneo (1994), o docente não é somente um transmissor de informações ou um questionador, ele também deve escutar os estudantes e, por isso, seu papel e autopercepção neste processo é tão significativo. Em relação à avaliação, esta atividade de visita será formativa, pois todas as etapas serão consideradas e avaliadas por meio dos roteiros elaborados e dos relatórios e registros da atividade de campo virtual.

Transmitir o conhecimento elaborado e dividido em disciplinas consiste em uma barreira que intencionamos transpor. Por isso, a aula de campo *on-line* proposta deve instigar os discentes a pensarem no ensino como uma experiência de reconstrução crítica do conhecimento, por meio de vivências diversas. Como afirma Gómez (1998), o ser humano produziu conhecimentos ao longo da história, de modo que podem ser acumulados ou conservados, para disseminá-los às gerações futuras.

Considerações Finais

As viagens de campo virtual, neste período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou para além dele, são uma proposta de ensino e aprendizagem que estimula o interesse e motiva os estudantes ao envolvimento com as tecnologias, de modo a tornar o processo de aprendizagem promissor e significativo. Os passeios virtuais podem aproximar as linguagens dos diversos componentes curriculares, tornando "objeto do saber" o envolvimento da teoria e prática.

As reflexões sobre as aulas de campo como recurso didático-pedagógico têm como intuito colaborar com a formação de professores neste momento de pandemia da COVID-19, visando o uso de recursos tecnológicos da comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), além do propósito de apoiar os futuros professores neste momento emergencial.

Para tanto, destacamos o uso pedagógico das aulas de campo *on-line*, no Museu do Louvre - França como estratégia para a descoberta, criatividade e inventividade profissional dos graduandos do curso de Pedagogia. Entendemos que esta produção deve proporcionar o desenvolvimento, a ampliação e o aprofundamento de concepções, conhecimentos e saberes desenvolvidos nas aulas teóricas contidas nos livros e nas atividades aplicadas anteriormente à aula de campo. Uma importante proposta que auxilia a formação profissional nestes tempos de pandemia.

Este estudo, portanto, apresenta as funcionalidades didático-pedagógicas de um ambiente virtual: o Museu do Louvre. Todavia, para que este ambiente se torne interativo, faz-se necessário que tanto o professor quanto o estudante compartilhem informações, disponibilizem fóruns sobre os assuntos da aula e outros temas, criem enquetes, enviem notícias e marquem salas de conversação sobre o conteúdo etc.

Assim, a organização de práticas formativas diversas precisa ser cada vez mais apresentada e discutida nos cursos de formação inicial para o desenvolvimento de aprendizagens que visem o letramento digital a partir de tecnologias educacionais. Estas reflexões contemplam nossas ponderações sobre a aula de campo, atividade usada habitualmente no ensino presencial.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Autores Associados; Editora Cortez, 1989.

GOMÉZ, Angel I. P. Ensino para a compreensão. In: Compreender e transformar o ensino. SACRISTÁN, José G; GOMÉZ, Angel I. P. (Orgs.). Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

REIS, Antônio Tarcísio da L.; SOUZA, Gabriel N. O projeto do 'Le Grand Louvre': uma análise estética e de usos. Arquitetura Revista, v. 12, n. 2, p. 140-153. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, jul-dez. 2016.

RIBEIRO, Luís T. F. Reflexões teórico-práticas sobre uma aula em campo. Revista Vida e Educação. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, mar. 2010.

RODRIGUES, Antonia B; OTAVIANO Claudia. A. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. Revista Geografia, v. 10, n. 1, p. 35-43. Londrina, jan./jun. 2001.

SACRISTÁN, José G. (1991). O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SCOTT, Jeff. Explorando o uso de viagens de campo virtuais com professores do ensino fundamental: um trabalho colaborativo de abordagem da pesquisa-ação. Tese não publicada (Doutorado em Educação). Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto. Toronto, 2007.

A PEDAGOGIA DO FUTURO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E CULTURA SUSTENTÁVEL

Renato Alves Vieira de Melo[1]

Introdução

O século XXI se abriu para o mundo com uma roupagem de transformação, caracterizado por profundas mudanças decorrentes das necessidades atuais de um novo desenvolvimento com propósitos ambientais e sociais, atrelado às atividades econômicas. O consumismo no planeta, por estar insustentável, torna necessária uma Terra e meia para atender a população mundial sob um prisma de sobrevivência. Com isto, este trabalho visa demonstrar a importância da pedagogia no âmbito educacional na contemporaneidade como fator fundamental para a conscientização do homem, no intuito de repensar os inúmeros dilemas e complexidades que as pessoas passam no seu dia a dia e, por isso, se exige uma educação que possibilite novos hábitos de consumo, avanços tecnológicos, reestruturação do sistema de produção e integração do ambiente natural com o desenvolvimento humano, com o intuito no sentido da vida humana e do alcance de uma cultura adequada para este novo ambiente, ou seja, uma cultura sustentável.

A pedagogia, enquanto campo teórico da prática educacional, está presente nas ações educativas da sociedade em geral e se torna importante nas transformações originárias do conceito de desenvolvimento sustentável, onde o foco é a sustentabilidade, que contempla, além do meio ambiente, o ser humano, a sociedade, o capital e a cultura.

Para compreendermos este novo ambiente, que envolve inúmeros dilemas e complexidades, se exige novos hábitos de consumo, avanços tecnológicos, reestruturação do sistema de produção e a integração do ambiente natural com o desenvolvimento. Neste cenário, de acordo com Libâneo (1998), temos na pedagogia um caminho direcionado para ações educacionais envolvidas em um processo natural, onde o ser humano necessita de uma reorientação sobre as finalidades e os meios, para que a percepção humana valorize a natureza e avance no saber

1 Professor Doutor em Ciências Sociais. Mestrado em Antropologia. Investigador na área de Educação e Cultura Sustentável. Auditor de Empresa. Assessor em ESG.

ambiental[2] diante de uma pedagogia contemporânea, no âmbito de uma visão do mundo complexo.

Os novos valores, no âmbito da sustentabilidade, fazem com que a ação educativa deva ser capaz de conduzir o indivíduo ao discernimento de valores e concepções para uma vida digna e integrada com a sociedade. Assim, os desafios educacionais conduzem para a reeducação do homem para que tenha uma cultura sustentável e seja integrado ao ambiente sustentável e, com isso, obtermos um modelo de educação diferenciada, construindo um modelo de uma pedagogia que esteja relacionada com os aspectos sustentáveis, onde se busca uma sociedade mais justa, dinâmica, intercultural, heterogênea e equitativa.

Devemos, portanto, ter uma educação distinta da educação tradicional, onde tenhamos o compromisso de levar em conta as relações do ser humano com seu ambiente nos distintos âmbitos (econômico, social, ambiental e cultural), em que denominamos de EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável), no qual está inserida a Educação Ambiental. Nesta perspectiva, uma ação educativa deve ser capaz de conduzir o indivíduo ao discernimento de valores e concepções para uma vida digna e integrada com a sociedade, para que o autoconhecimento seja um elemento essencial no processo de transformação humana (MOREY, 1987).

Deste modo, destacamos que os desafios educacionais conduzem as pessoas como agentes de transformação, porque o homem precisa ser educado para ter um entendimento de si mesmo, da sua vida, dos seus semelhantes e do ambiente onde vive (VIEIRA DE MELO, 2016), auxiliando o indivíduo a atuar em um ambiente sustentável, obtendo uma cultura que visa proporcionar a ação conjunta de si com os novos padrões socioambientais e econômicos.

Enfatizamos que educar nos tempos de hoje tem uma relação direta com a sociedade da informação, e se faz necessário pensar, reflexionar e adaptar a forma das práticas educativas integradas a uma cultura sustentável e do conhecimento, sobretudo, se deve ter em conta a formação de um cidadão que a sociedade contemporânea almeja e, por isso, a educação deve formar seres integrados a um ambiente sustentável, e a pedagogia futurista deve ter como fundamento um processo que promova conhecimentos e permita ao indivíduo adquirir novas experiências, possibilitando-o atuar neste novo ambiente.

2 Saber ambiental é um conceito utilizado por LEFF (2000b) para assinalar os saberes que as populações desenvolvem acerca de seu ambiente, construindo-o coletivamente através do tempo.

Neste trabalho, utilizamos como base metodológica o enfoque qualitativo vinculado ao pensamento complexo para dirimir os conhecimentos necessários, com preponderância para uma pedagogia vinculada à situação atual voltada para um ambiente sustentável, e que os problemas atuais sejam entendidos com base no saber no âmbito da racionalidade e, assim sendo, buscamos nos pensamentos dos antropólogos Franz Boas, Morin e Enrique Leff a sustentação deste trabalho.

Os desafios de uma Educação Futurista na sociedade complexa

Segundo Enrique Leff (2000), vivemos em uma sociedade complexa, na qual as questões ambientais conquistaram diferentes situações e onde o homem manipulou a natureza, como aquele que tudo pode, se apropriando dos recursos naturais como algo exclusivo dele, entretanto, esta apropriação pode trazer prejuízos ao próprio homem que, aos poucos, vem tomando consciência que a continuidade de suas ações pode ocasionar o fim de sua passagem pelo planeta Terra.

Quando falamos de uma sociedade complexa[3], é porque os homens fazem parte desta sociedade e precisam desvendar e entender conhecimentos sobre a importância da natureza para si mesmo, assim, o estudo da natureza é um saber complexo, onde devemos aprender e compreender os grandes problemas do mundo que envolvem o meio ambiente, e a relação do homem com ele mesmo, onde sua posição como ser humano racional permite que tenha um grau de superioridade em relação aos demais membros da comunidade natural (VIEIRA DE MELO & VALERIO MARTINS, 2019, p. 361-362) e que LEFF (2000) considera que, por se tratar de problemas ambientais, temos, então, um saber ambiental que envolve problemas do conhecimento e, por isso, temos uma questão centrada na nossa própria maneira de ver e pensar o mundo, que constitui um problema epistêmico relacionado à racionalidade moderna. Devemos, assim, construir um novo saber para se obter um mundo voltado para a sustentabilidade e, neste âmbito, desenvolver um ambiente sustentável é conquistar um saber próprio do ser humano.

Para tal fim, pensar a complexidade ambiental é um desafio para a educação, uma vez que temos na pedagogia contemporânea a construção de uma pedagogia ambiental voltada para a parte humana, a qual é

3 Uma sociedade complexa, segundo Enrique Leff (2001b), envolve um saber ambiental construído por meio do diálogo e o intercâmbio interdisciplinar dos conhecimentos ambientais para buscar o que não se conhece.

pautada na complexidade do saber ambiental. Com este entendimento sobre a complexidade, devemos ter um sistema de ensino direcionado para buscar um conhecimento com perspectivas distintas, com o intuito de promover múltiplas visões do conhecimento com uma dinâmica complexa.

A pedagogia ambiental deve fazer parte da prática educativa, no que concerne à responsabilidade, solidariedade e os valores humanos contidos na sua prática pedagógica cotidiana. O ensino deve ocorrer de forma diferente, não como uma simples informação, mas sim como uma preocupação de preparar as pessoas para o trabalho e terem uma vida digna e um ensino voltado para a igualdade (GADOTTI, 1998). Na atualidade, devemos ter em mente que o professor não pode ser um simples reprodutor do conhecimento, mas ter a compreensão sobre ele e, assim, ter uma prática educativa diferente, que visa atender as exigências da sociedade atual e suas necessidades pessoais. Com isto, a educação deve acompanhar os movimentos da sociedade e, para tal, a utilização do pensamento complexo possibilita ver e pensar o mundo de um modo integrado, que é o como Leff (2000) relaciona a complexidade, como um problema epistêmico do raciocínio moderno e antropocêntrico, que indica as condições das coisas e do mundo e as possibilidades que levam o ser a pensar e refletir o que vem a ser o mundo e o que acontece com ele.

Em primeiro lugar, devemos admitir que cada país ou local tem distintas necessidades educativas e que não existe fórmula mágica nem estrutura única, através da qual se possa satisfazer as necessidades exigidas atualmente. No entanto, a educação do século XXI, principalmente a educação ambiental, se torna um motor do desenvolvimento global e da sustentabilidade e, deste modo, devemos nos preocupar com elementos que são comuns para a transformação de qualquer sociedade.

Em segundo lugar, e não menos importante, a educação do século XXI necessariamente deve promover valores sociais, tais como: equidade, justiça, ajuda humanitária, cooperação, proteção do meio ambiente, liberdade, paz e a responsabilidade. Assim, se espera com estes requisitos que os homens tenham uma formação consciente sobre o que desejam construir. A consciência em formar valores está baseada em diferenças e contradições que podem gerar uma educação de valores em qualquer tipo de sociedade (VILLACENCIO, 2010) e, então, contextualizar novas perspectivas para um progresso educativo e social. Neste âmbito, o desenvolvimento de uma pessoa deve proporcionar ao cidadão a capacidade de argumentar propostas e sustentar decisões de

maneira reflexiva e criativa e cooperar com soluções conjuntas para resolução dos problemas do dia a dia com maior consistência moral. Em consequência, temos um enfoque promovido por um tipo de interação social baseada no respeito mútuo, raciocínio, cooperação, construção de novas ideias e coerência ética, com elementos que identificam uma pessoa como um ser humano social (p. 117), visando o desenvolvimento de uma coletividade.

Em terceiro lugar, os elementos que devem estar associados à educação para este século consistem em um modelo de desenvolvimento denominado sustentável como uma meta para todos, com base no social e cultural, sendo um guia do destino do mundo.

A parte socioambiental do desafio educacional

Para os cidadãos, este século corresponde ao momento de conservar seus recursos naturais e contribuir para a sustentabilidade da Terra, assim, se deve incluir um processo educativo com base nas necessidades do homem atual. Deste modo, a inclusão socioambiental é um desafio para a educação e um ponto significativo neste processo, que deve estabelecer políticas educativas e didáticas que tornem possível a conscientização dos estudantes como indivíduos sociais imersos na defesa de um dia a dia sustentável para o futuro do planeta. Em função deste raciocínio, é possível relacionar este processo inclusivo com a possibilidade de potencializar e avaliar a diversidade, entendendo e protegendo as particularidades de todos os sujeitos, promovendo o respeito um com os outros, aprendendo a viver juntos e garantindo a participação em qualquer âmbito social e educativo (ACEVEDO, 2014). Para conseguir tudo isto, é importante ter em conta que a educação se baseia na combinação de três fatores que intervêm no processo de aprendizagem, sua tecnologia, os conteúdos e o ensino.

Assim sendo, se faz necessário que o processo educativo esteja constituído de professores com sólidos conhecimentos dos conteúdos que são transmitidos, e permitia competências pedagógicas com aplicação de ferramentas digitais e tecnológicas, se tornando uma ferramenta importante para implementar e contribuir para o conhecimento do desenvolvimento da informação moderna. Assim, se faz necessário direcionar a pedagogia para uma relação estreita com as ferramentas que nos oferece a tecnologia.

Podemos então, pautar a educação contemporânea em desafios dimensionados na parte socioambiental, em uma nova forma de ensinar

e aprender, conforme exposto por Moncada (2015), com vistas a incentivar o sentimento de comunidade por parte das lideranças, fazendo com que as informações sejam assimiladas em grupos, com novas técnicas de avaliação, para implementar uma aprendizagem de qualidade com capacidade para raciocinar, sem valorizar a memória e, para isso, temos na criatividade um eixo do processo de aprendizagem que tem o propósito de desenvolver a mente do ser humano. Podemos assim considerar que a criatividade e uma didática motivacional devem ser os pilares da educação do atual século.

Conforme Klimenco (2008), devemos nos aprofundar e incluir a criatividade para seguir um desenvolvimento de muitas habilidades cognitivas, destrezas, conhecimentos, orientações motivacionais, atitudes emocionais e características pessoais etc. A formação destas habilidades visa proporcionar uma educação que implica em adquirir um ensino direcionado a estimular ideias inovadoras com capacidade de contestação. Portanto, o educador destes tempos deve ser dinâmico e flexível, sentir-se com capacidade de resolver problemas relacionados com seu ambiente e estar em contínuo processo de aprendizagem, e aos que aprendem a pedagogia dita contemporânea visa tornar os cidadãos capazes de argumentos consistentes e de tomada de decisões, de maneira criativa, com pensamentos claros e objetivos, cooperando com soluções conjuntas dos problemas da natureza e do mundo.

Em consequência, temos como enfoque uma interação social, onde o ser humano deve aprender a respeitar o seu ambiente e o seu espaço sociocultural. Assim sendo, o educador e o educando têm como propósito uma relação de liberdade para expor suas ideias e raciocínio, sem que o educador direcione o conhecimento do educando, porque a partir deste ponto vai gerar e compartir ferramentas importantes para a vida em sociedade, com momentos de aprendizagem para viver um bem-estar no seu ambiente.

A Educação e a Cultura Sustentável

Para Boas (2010), os pontos fundamentais para o desenvolvimento humano são a educação e a cultura, sendo importantes contribuições para o mundo civilizado atual. Compreender o que denominamos a Educação e a Cultura no ambiente sustentável tem conexão com a preocupação global sobre as adversidades ligadas ao meio ambiente e ao bem-estar do ser humano, levando em consideração a harmonia com a natureza, reduzindo os infortúnios sociais (VIEIRA DE MELO, 2019)

e transformando os costumes e os hábitos em um novo convívio coletivo, tendo como fundamento a solidariedade e os direitos humanos. Para isto, o caminho pretendido é a conexão com um novo ambiente considerado sustentável, com os objetivos de obter um desenvolvimento sustentável conquistando um ambiente sustentável com uma transformação dos comportamentos e costumes através da educação, assegurando a sobrevivência da espécie humana com uma vida saudável. “Com uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e de práticas educativas para construir um novo saber, relacionado com o meio natural, e uma nova racionalidade que orienta a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia. É um reconhecimento do mundo que habitamos” (LEFF, 2000).

De acordo com Piaget, os programas educativos devem incentivar a criatividade e formar uma mentalidade crítica, voltados para a comunidade e a sociedade (MIRANDA, 2016) e, para as empresas.

Podemos observar a importância do saber humano, como enfatiza Piaget:

> A construção de um novo saber no âmbito da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram, homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar, e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. (PIAGET apud OLIVEIRA, 2002, p. 45).

Segundo Pelicioni (2005), a educação é uma ferramenta que capacita os indivíduos ao pleno exercício da cidadania, e permite sua formação. Com isto, temos na educação uma técnica diversificada, com uma cultura que permite superar os obstáculos utilizados no ambiente sustentável.

Afirma Pelicioni (2005) que a educação no âmbito ambiental deve ser capaz de transformar as atitudes individuais em prática da cidadania, por isso, partirmos da preocupação individual e coletiva para a melhoria da qualidade da vida no contexto ambiental. Assim, devemos resgatar nas pessoas os valores de respeito à vida e à natureza, entre outros, para que tenhamos uma sociedade mais igualitária, onde todos sejam felizes.

Conforme Souza (2000, p. 19), “há várias dificuldades para conceituar educação ambiental”, e o autor afirma que, um dos agravantes são as várias especialidades que envolvem o processo, pois, cada área defende sua teoria desviando a ação do foco principal. Entretanto,

outros problemas dificultam o conceito de educação ambiental, entre eles os métodos de ensino, que devem ser distintos, para crianças e para adultos. Segundo o mesmo autor, os problemas não se restringem a diferentes especialidades e métodos distintos, mas, também, decisões estratégicas que envolvem finalidades, princípios e caminhos para selecionar os conteúdos.

Conforme Dias (2004), "a evolução do conceito de educação ambiental esteve relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e como era percebido". Segundo este autor, no referido conceito, temos uma ferramenta criada para auxiliar a identificar, priorizar e gerenciar seus riscos ambientais como parte de suas práticas usuais. As leis e normas referentes às atividades empresariais fazem com que se tenha uma maior atenção às questões mais relevantes dos negócios organizacionais para que conquiste melhorias no seu desempenho ambiental global.

Segundo Minini (2000 apud. DIAS *et al*., 2004), "a educação ambiental é um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes". Esta conscientização possibilita transformar atitudes e ações, e despertar valores, para que se tenha benefícios na qualidade de vida, reduzindo a pobreza e o consumismo, pois estes afetam diretamente o meio ambiente, e que o indivíduo seja capaz de perceber o quanto depende do mesmo, por isso, devemos entender a educação e cultura atual ligada à sustentabilidade.

Pedagogia e a Complexidade

A pedagogia da complexidade implica, justamente, a busca de compreender a visão complexa e o ser humano está inserido, passando pelo mundo físico e social, até as infinitas relações e interconexões existentes. Esta pedagogia procura promover o pensamento complexo[4], entendendo a complexidade existente nas relações e, desta forma, agir em conformidade com os conhecimentos que envolvem o homem e o meio em que vive, conforme Leff (2000), e o pensar e agir com este conhecimento.

Quando discorremos sobre sustentabilidade, buscamos um conhecimento que envolve competência, aptidão de conhecer, atividade

4 Uma sociedade complexa, segundo Enrique Leff (2001b), envolve um saber ambiental construído por meio do diálogo e o intercâmbio interdisciplinar dos conhecimentos ambientais para buscar o que não se conhece.

cognitiva e a origem destes pensamentos e os diversos saberes construídos pelos seres humanos ao longo de sua trajetória, que não encontramos em manuais ou ferramentas que trate de uma educação voltada para a sustentabilidade, onde se exige um processo de transformação total em todos os sentidos (MORIN, 2015).

No entanto, o foco para alcançarmos essa transformação é uma pedagogia direcionada para uma gestão sustentável, que exige um pensamento complexo adaptado ao que acontece no ambiente, assim, a cultura é um produto originário da construção humana, que Edgar Morin, caracteriza como um fenômeno originário do conhecimento multidimensional, cultural, psicológico, biológico e social.

Este tem sido o foco dos estudos na área de gestão sustentável, onde a palavra complexo é vista como uma grande transformação no modo de pensar e, assim, devemos ter uma educação voltada para as exigências de uma sociedade e empresas para o que acontece hoje em dia. Com isto, a pedagogia contemporânea tem um grande desafio, onde a complexidade visa olhar o mundo e a natureza que está incluída nele. A complexidade tem por desafio instituir outra forma de enxergar o mundo e a natureza que o constitui, buscando a proteção ambiental e social, através de uma resposta capaz de reformular e repensar a relação sociedade/natureza a partir de um equilíbrio dinâmico. Com base em Morin, que considero o pai do pensamento moderno, a complexidade tem por desafio superar as carências e insuficiências do pensamento moderno, exprimindo a realidade e o fragmento do conhecimento. O pensamento complexo anseia um conhecimento transdisciplinar, aberto, não fragmentado, não reducionista, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados e despertar a responsabilidade que é manifestada (MORIN, 2015).

O pensamento complexo no desenvolvimento sustentável se apoia em ideias antagônicas que se completam, ou seja, a preservação ambiental e o desenvolvimento tecnológico capitalista. Neste ponto, pode-se observar o princípio dialógico. É indiscutível a necessidade de se preservar o meio ambiente e o homem tem tomado cada vez mais consciência disto. Contudo, o desenvolvimento tecnológico capitalista tem alguns benefícios e, a partir desta realidade, torna-se imprescindível interagir estes dois conceitos para se possa desenvolver o conceito de sustentabilidade e, assim, criar uma preservação ambiental tecnológica. Assim, novas tecnologias limpas precisam ser criadas e desenvolvidas. Desta forma, surgiu o conceito de Economia Verde e, a partir daí, surgiram outros conceitos verdes, com a implementação de produtos e

processos capazes de reduzir ou eliminar o uso ou a geração de substâncias nocivas à saúde humana e ao ambiente.

Educação humanista e ética

Estas ideias contemporâneas acerca da educação são reflexos da complexidade que se tem apresentado cotidianamente, de forma escalonaria, a todos os habitantes do planeta. Esta complexidade se apresenta na esteira do desenvolvimento cognitivo, social, cultural, político e econômico, com o avanço das técnicas, da ciência e do próprio saber humano. Se a educação moderna ensinou de forma fragmentada, pode a educação contemporânea ensinar de forma complexa.

Edgar Morin, um dos grandes expoentes do pensamento complexo, fez importante e bem veiculada reflexão, a pedido da Organização das Nações Unidas - ONU, sobre o que chamou de *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2001). Os sete saberes são as cegueiras do conhecimento: erro e ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; e ensinar a condição humana, como também, sua identidade. Com isso, devemos enfrentar as incertezas, ensinar e compreender a ética do gênero humano. Em vista disto, ensinar a condição humana é mostrar exatamente a complexidade inerente ao próprio ser humano.

Neste sentido, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Morin mostra que o que nos caracteriza e, por isso, deve estar presente na prática educativa, é nossa unidualidade, que implica nossa condição de ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, com a sociedade (cultura). Não há como dissociar, no pensamento ou na prática educativa, cada uma destas esferas. Nesta pedagogia da complexidade ambiental está implícito e explícito o enfrentamento das incertezas.

Morin aponta para o pensamento racionalista como tendo estabelecido uma ordem das coisas. Ordem que reclama certezas. Mas estas certezas não existem. O autor mostra que, em nossa sociedade, as pessoas têm de aprender a conviver com o incerto, com o duvidoso, com o risco e com a insegurança. A escola não pode passar uma falsa ilusão de que o mundo é composto por verdades estabelecidas e que sempre haverá alguém, como o professor, que possuiu todas as respostas estabelecidas desde há muito, buscando desconstruir esta imagem ainda presente na sociedade. A educação deve renunciar o seu estatuto de verdade.

Num mundo de incertezas, não se pode exigir tudo de quem nada pode afirmar. Portanto, Morin registra que é necessário ensinar a compreensão, valor ausente em nossa sociedade, mas que é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Eis um campo de extrema dificuldade, pois requer reforma de mentalidade. Uma educação humanista e ética necessita de compreensão, tanto do distante quanto do próximo. Desde o infinitamente semelhante ao infinitamente distinto. O ser humano precisa compreender-se e ele não fará isso se não compreender os outros seres humanos que habitam o mesmo planeta, sob a mesma condição humana.

A forma como articular estas abordagens não é um simples trabalho de interdisciplinaridade ou uma tentativa de articulá-los sob um mesmo método. As diferenças epistêmicas existentes impossibilitam isto. O que se propõe, contudo, é uma articulação no mesmo sentido do diálogo de saberes proposto por Enrique Leff. Para o autor, "a racionalidade ambiental convoca a construção de um saber fundado numa constelação de diversidades arraigadas na cultura e na identidade" (LEFF, 2001b, p. 177).

> O diálogo de saberes para o qual convoca a complexidade ambiental não é um relativismo e um ecletismo epistemológico, mas o encontro de tradições e formas de conhecimento legitimadas por diferentes matrizes de racionalidade, por saberes arraigados em identidades próprias que não só entram em jogo num processo de tomada de decisões, mas que 'se hibridam' na codeterminação de processos materiais. (LEFF, 2001b, p. 179-180).

Para compreender e pensar a complexidade em qualquer âmbito é necessário entender o pensamento complexo na causa em que precisamos transformar, utilizando alguns princípios como: Princípio sistêmico ou organizacional – onde várias partes diferentes de áreas de conhecimentos diferentes estão ligadas e se organizam, ou seja, a partir da junção de partes plurais e heterogêneas entendemos do todo complexo; Princípio hologramático – a parte está no todo, assim como o todo está na parte; Princípio do ciclo retroativo – sugere a causalidade circular, isto é, a causa provoca um efeito que volta à causa, e assim por diante; Princípio do ciclo recursivo – é a circularidade autoprodutiva, onde os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores; Princípio da auto-eco-organização – é o pensar autônomo consciente de sua dependência de outros para melhor conhecer; Princípio dialógico – o pensamento complexo trabalha com ideias antagônicas

que se complementam e não se excluem, é a separabilidade discutida com a inseparabilidade; Princípio da reintegração do conhecedor ou observador em todo conhecimento – o observador é integrado à sua observação, ou seja, restaura-se o sujeito sem considerá-lo uma perturbação do sistema, mas parte dele.

Desta forma, para se pensar a complexidade é necessário se despir dos paradigmas do antigo pensamento científico que separava e isolava para entender e descrever de forma linear, como se não houvesse dependência entre as diferentes áreas do conhecimento.

Considerações Finais

O ser humano é todo complexo, cada um com uma unidade singular, sendo impossível de ser duplicado. Ensinar a condição humana é atributo fundamental de uma educação humanista, que o homem se torna o centro das medidas das coisas. A importância deste saber está na confrontação atual dos seres humanos com os problemas do mundo, criando uma preservação ambiental tecnológica.

A conexão com a preocupação sobre as adversidades ligadas ao meio ambiente e ao bem-estar do ser humano possibilita obter ideias e enfrentar os infortúnios sociais para reduzi-los, com o intuito de transformar os costumes e os hábitos em um novo convívio coletivo, tendo como fundamento a solidariedade e os direitos humanos, para ter uma harmonia com a natureza e atingir um novo ambiente considerado sustentável.

Com a implementação de processos capazes de reduzir ou eliminar o uso ou a geração de substâncias nocivas à saúde humana e ao ambiente, se pode entender e almejar o desenvolvimento sustentável a partir do pensamento complexo, com o apoio de ideias que envolvem o termo desenvolvimento e a sustentabilidade, para que se completem a partir do princípio dialógico.

É indiscutível a necessidade de se preservar o ambiente natural, e o homem tem tomado cada vez mais consciência disto. Contudo, o desenvolvimento tecnológico capitalista tem algumas grandes questões que não podem ser resolvidas sem uma consciência de identidade planetária, que prescinde uma rediscussão dos pressupostos éticos firmados pela modernidade.

A educação humanista tem como fundamento o valor humano como espécie e suas transformações culturais necessárias para conseguir a sustentabilidade. O comportamento deve ser responsável viabili-

zando as necessidades de cada pessoa existente no planeta, e em todas as esferas, desde a política voltada para o social até ao cultural e ambiental.

Referências

BOAS, Franz. A Mente do ser Humano Primitivo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DIAS, Adriana S. Diversificar para poblar: el contexto arqueológico brasileño em latransición pleistoceno-holoceno. Revistas Científicas Complutenses, v. 15, p. 249-263. Complutum, Madrid, 2004.

GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. 319 p. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KLIMENCO, Olena. La creatividad como um desafío para la educación del siglo XXI. Revista Educación y Educadores, 2008.

LEFF, Enrique. Pensar lacomplejidad ambiental. In: La complejidad ambiental, p. 07-53. México: Siglo XXI, 2000.

_____. Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. 2. ed., 285 p. México: Siglo XXI: UNAM, 2001b.

_____. Epistemologia ambiental. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Curso ministrado de 02 a 04 de maio de 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional da AEC 27 ou mercado de entusiasmo. Revista de Educação n. 109, 1998.

_____. Epistemologia ambiental. Tradução Sandra Valenzuela. 240 p. São Paulo: Editora Cortez, 2001b.

MELO, Renato A. V. de. A cultura humanista e ambiental direcionada para um modelo de Desenvolvimento Sustentável. Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, Ano 19, v. 19, n. 19, p. 279-288, 2019.

MELO, Renato A. V. de; MARTINS, Racquel V. Direitos Humanos sob a Perspectivas da Educação Ambiental e Sustentabilidade. César Barros Leal e Antônio Augusto Cançado Trindade (Coords.) In: O Desafio dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, p. 353-377. Fortaleza: FB Editora, 2019.

MININI apud DIAS et al. Diversificar para poblar: el contexto arqueológico brasileño em latransición pleistoceno-holoceno. Madrid: Com-

plutum, 2004.

MOREY, Miguel. El hombre como argumento. Barcelona: Anthropos Editorial, 1987.

MONCADA, A. Los cinco desafíos de la educación em el siglo XXI. In: Compartir Palabra Maestra. Disponível em: <https://compartirpalabramaestra.org/blog/los-5-desafios-de-la-educacionen-el-siglo-xxi>. Acesso em: 06 nov. 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed., 118 p. Tradução Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación. 1. ed. Barcelona: Editora Paidós, 2015.

OLIVEIRA, Lívia de. A formação do professor de Geografia. Revista Ciência Geográfica, Seção Bauru (AGB-Bauru), ano 8, n. 22, p. 43-45. Bauru, mai./ago. 2002.

OLIVEIRA, Macsuel M. de et al. Desenvolvimento sustentável nas organizações como oportunidade de novos negócios. Revista Valore, v. 1, n. 1, p. 42-66. Volta Redonda, dez. 2016.

PELICIONI, Maria Cecilia F. Qualidade de vida das mulheres trabalhadoras das creches conveniadas do bairro Bela Vista do Municipio de São Paulo. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública da USP. São Paulo, 1995.

SILVA, Isabel S. Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, n. 26, p. 175-189. São Paulo, 2014.

SOUZA NETO, Manoel F. A Ágora e o agora. Revista Terra Livre, n. 14, p. 11-21. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 1999.

VILLAVICENCIO, Maria Victoria. La formación de valores em las universidades cubanas. In: Una antropología para el siglo XI. p. 115-130. Colombia: Editora UC, 2010.

ZAPATA, Sandra A. Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para eldiseño de proyectos pedagógicos conel uso de tecnologías de lacomunicación. Revista de Investigaciones UNAD, v. 13, n. 1, p. 41-57, jun. 2014.

UMA PROPOSTA DE REVISÃO SOBRE A POBREZA MENSTRUAL E SEU IMPACTO NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR FEMININA

Luana Vanessa Martins[1]
Renata Dos Santos de Oliveira[2]
José Gerardo Vasconcelos[3]

Introdução

A pobreza menstrual é um conceito que reúne diversas questões relacionadas ao conhecimento, infraestrutura, saúde e direitos. Esta não é uma problemática recente do nosso país, após séculos de atitudes disciplinadoras e de controle, atualmente, vem sendo uma temática mais discutida, a respeito das suas consequências tanto em relação à saúde da mulher quanto o seu impacto na vida escolar das meninas. Portanto, o interesse em estudar esta temática se deu por percebermos que, apesar disto, ainda há uma escassez de dados sobre o impacto destas questões na educação escolar feminina brasileira, a carência de trabalhos científicos que analisam este problema e suas consequências, bem como a desinformação e os tabus sobre a importância da educação para as sexualidades e saúde da mulher.

Ao percebermos que a precariedade menstrual ainda é um cenário que assola várias meninas no Brasil e no mundo, e que pesquisas apontam que devido ao período menstrual diversas delas perdem aulas por não terem acesso a meios seguros e eficientes de controlar o fluxo, surgiu-nos o questionamento: o que falam as pesquisas recentes sobre a pobreza menstrual e seus impactados na saúde e na educação escolar feminina?

Considera-se importante ressaltar o vínculo pessoal das autoras deste artigo com o tema. Uma, por ter vivenciado a falta de diálogo de

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI) da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Ciências Biológicas. Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: luanavanessabmartins@gmail.com.
2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Integrante do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: prof.renata.2017@outlook.com.
3 Professor Titular da FACED/UFC. E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br.

seus responsáveis em explicar o que era o ciclo menstrual, bem como sua exposição às crenças limitadoras sobre a menstruação; por meio disso, a exposição menstrual a causava vergonha, limitando-a em participar das aulas de Educação Física e das brincadeiras com colegas no recreio. Já a outra autora, vivencia diariamente em sua escola uma série de tabus relacionados à menstruação com suas alunas, assim como problemas econômicos das famílias em não incluírem absorventes em suas cestas básicas, ficando a cargo da escola, muitas vezes, este auxílio.

A fim de responder o nosso questionamento e as inquietações pertinentes a esta pesquisa, o nosso trabalho visa, em geral, compreender como a pobreza menstrual tem impactado na saúde e na educação escolar feminina, a partir de uma análise das últimas pesquisas realizadas e da importância da educação para as sexualidades e a saúde da mulher. Para isto, realizamos um levantamento do que os estudos recentes apontam sobre a relação da pobreza menstrual e a educação escolar feminina, para discutir qual a importância da educação para as sexualidades, a fim de apontar quais as problemáticas e, consequentemente, possíveis soluções para combater a pobreza menstrual no âmbito escolar.

Esta pesquisa visa contribuir com estudos que fundamentem investigações mais profundas sobre as formas pelas quais este problema impacta na saúde e no aprendizado escolar das meninas, e os seus reflexos ao longo da vida adulta. Sendo este estudo de grande importância, do ponto de vista social e científico, ele possibilita reflexões sobre a importância da educação para as sexualidades, com ênfase na saúde feminina, visando valorizar a menstruação como um aspecto positivo de saúde e de autoconhecimento e contribuindo para a valorização das singularidades e potencialidades da mulher. Tal estudo, também levanta discussões em torno do tema para que, assim, políticas públicas sejam pensadas igualmente para as mulheres, com um olhar para as necessidades de direitos iguais não só de gênero, mas também de classes.

Apesar da maioria dos autores utilizarem em suas pesquisas o termo Educação Sexual, durante nossa escrita faremos uso de um termo mais recente e que vem criando força nos novos trabalhos sobre o tema: Educação para as Sexualidades. Tal termo, discutido no artigo "Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?", da autora Constantina Xavier Filha, atribui ao novo termo uma visão mais social, em detrimento do termo anterior que, historicamente, costuma ser focado em questões meramente biológicas.

Pobreza menstrual e seu impacto na vida das mulheres

Pretendemos discutir os fatores que contribuem ou interferem na constituição do ato de educar, especificamente na relação ensino-aprendizagem, abordando reflexões sobre a pobreza menstrual e as suas implicações na educação escolar feminina. Não podemos iniciar este trabalho sem antes conceituarmos o fenômeno da Pobreza Menstrual. De acordo com o relatório coordenado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), intitulado "Pobreza menstrual no Brasil: desigualdade e violação de direitos" (2021, p. 5), é destacado que:

> Pobreza menstrual é um conceito que reúne em duas palavras um fenômeno complexo, transdisciplinar e multidimensional, vivenciado por meninas e mulheres devido à falta de acesso a recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham plena capacidade de cuidar da sua menstruação.

Em nível emocional, a pobreza menstrual pode causar desconforto, insegurança e estresse, devido aos "vazamentos" menstruais, noites mal dormidas, perdas de atividades físicas e de lazer e diminuição da concentração e da produtividade de meninas e mulheres. Todos estes fatores contribuem para o aumento do absenteísmo ou da taxa de exclusão escolar como efeito da pobreza menstrual. Além disto, quando vivenciada desde a infância, a pobreza menstrual pode resultar, ainda, em sofrimentos emocionais que dificultam o desenvolvimento da mulher adulta (UNFPA, 2021, p. 5).

A negligência de necessidades menstruais resulta em problemas que poderiam ser evitados, desde alergias e irritações até aqueles que podem resultar em óbitos, como a síndrome do choque tóxico. O investimento adequado na saúde menstrual pode prevenir tais problemas (UNFPA, 2021, p. 6), assim, não é difícil encontramos meninas e mulheres que menstruam há anos e que não têm ideia do que se trata este processo e como lidar com ele de forma saudável. No seu primeiro ciclo, muitas vezes, a família não orienta, até mesmo por também não ter recebido estas orientações anteriormente, e por este e outros motivos falar sobre menstruação, ainda nos dias atuais, está repleto de tabus e estereótipos, realidade também que costuma ser encontrada nas escolas, criando, portanto, um ciclo de desinformação que impacta diretamente na saúde das mulheres (MARTINS, 2015).

O tabu em torno do tema impede que mulheres alcancem seus potenciais ao máximo, levando-as a perderem oportunidades cruciais

para o seu desenvolvimento, como não frequentarem a escola e não trabalharem fora de casa. É necessário, então, pensar numa educação integral sobre as sexualidades dentro e fora da escola, que foque não apenas em prevenção de gravidez, mas que promova orientações sobre o ciclo menstrual, de forma que as jovens não se sintam restritas, nem envergonhadas a participarem de atividades escolares e esportivas ou, até mesmo, do convívio social com a família e os amigos.

No que se refere ao Brasil, o relatório atual da UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância) mostra que, ao contrário do que muitos podem pensar, esta é uma realidade não apenas de mulheres encarceradas, mas também de meninas que vivem em condições de pobreza e vulnerabilidade, até mesmo em grandes metrópoles. No tocante às condições de moradia e ao padrão de vida familiar, grande parte não possui banheiros com sanitário e chuveiro de uso exclusivo, ou compartilhado, de moradores do domicílio, acesso a serviços como água encanada, esgoto sanitário e energia elétrica. São jovens sem acesso a serviços de saneamento, condições materiais para a higiene e, até mesmo, do conhecimento sobre o próprio corpo. Percebe-se, inclusive, que quem vivencia a falta de acesso às informações ou à educação menstrual tem maior probabilidade de viver uma gravidez precoce e suas complicações, desnutrição, como também sofrer de violência doméstica.

A menstruação está intrinsecamente relacionada à dignidade humana. Quando uma pessoa sangra e não tem acesso à água, banheiro e itens de higiene, ou vive em situações de exclusão, vergonha e impotência, o princípio da dignidade está comprometido. Quando falamos de políticas públicas mais específicas, as necessidades da mulher, mais uma vez, são deixadas de lado, como na ausência de absorventes como item obrigatório da cesta básica de higiene e a taxação altíssima de impostos que este produto possui (em média mais de 25% do seu preço). O absorvente é, ainda, considerado item supérfluo, o que dificulta, ainda mais, a sua aquisição pela população mais pobre do nosso país. Izete Bagolin, doutora em Economia e professora dos programas de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento e de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), relata que se há o uso de oito absorventes por dia, em cinco dias na semana, ao final é calculado, em média, R$ 4,80 por mês, o que representaria, anualmente, quase dois meses do valor do Programa Bolsa Família, atualmente, em absorventes para uma única mulher.

A Educação para as sexualidades e a saúde da mulher

Para Bonfim (2012), a educação sexual é um processo educativo que possibilita a formação de valores e atitudes referentes à forma que vivemos a nossa sexualidade. Ela deve vir acompanhada de conceitos biológicos, anatômicos e fisiológicos, mas, acima de tudo, de aspectos sociais e culturais, envolvendo a discussão de preconceitos, tabus e dilemas. Bonfim (2012, p. 36) ainda completa que:

> A educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é uma questão cultural, histórica e social, seu entendimento é marcado pelas mudanças ocorridas no modo de produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões.

Como sabemos, a escola tem um papel importante na educação e na preparação de crianças e adolescentes para o amanhã, com informações essenciais que serão utilizadas no futuro. Com isso, nada mais coerente, por parte da educação escolar, educar a todos também na parte sexual. Neste contexto da educação para as sexualidades, diálogos sobre a naturalização da menstruação é importante para que a jovem entenda que este processo é totalmente natural, que todas as mulheres menstruam e, por isso, não há motivo para se envergonhar. De acordo com UNFPA (2021, p. 21):

> É esperado que ao adquirir noções sobre seu corpo e entendimentos básicos do ciclo menstrual, a educação menstrual possibilite ajuda à desmistificação de tabus estabelecidos, a diminuição do constrangimento e o estresse das jovens, além de empoderar as meninas, tornando-as capazes de ter mais poder sobre seus corpos e até mesmo acesso a diferentes produtos para garantia de sua saúde menstrual.

Como já discutido anteriormente, a pobreza menstrual se sustenta em um tripé: o financeiro, a infraestrutura e a educação. Uma educação para as sexualidades, com foco nas questões menstruais, incentiva que a menina converse com seus pais, trate a menstruação com naturalidade, anote informações pertinentes sobre seu ciclo menstrual, podendo, assim, compreendê-lo e tomar decisões a partir disso, se sentindo mais segura em comparecer em locais sociais, como a escola. Vale

ressaltar que, para superar as desigualdades, precisamos falar sobre o assunto, inclusive, com pessoas que não menstruam. Todas as pessoas têm que ser aliadas, para que uma transformação social possa ocorrer.

É necessário que se amplie o debate, pois a partir do momento em que o ciclo menstrual é trabalhado com os meninos, ampliamos o conhecimento deles sobre o sistema reprodutivo, contribuindo, inclusive, para a diminuição de uma gravidez.

Rayanne Silva (2020) relata que, apesar da importância de trabalharmos as sexualidades dentro e fora da escola e o que vemos, muitas vezes, são ambientes escolares com profissionais que não têm formação para a discussão destes temas, por falta de incentivo do próprio sistema educacional. Uma série de tabus e preconceitos sociais é colocada em volta deste tema, até políticas públicas retiram dos documentos curriculares, temáticas relevantes para as questões de gênero e as sexualidades, com a desculpa que a escola serviria de incentivo às práticas obscenas, prejudicando, ainda mais, a orientação de jovens meninas acerca de assuntos que envolvam a saúde reprodutiva.

Louro (2018) conta que se redobra ou renova-se a vigilância sobre as sexualidades, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo apenas limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca, ressaltando que não falar sobre sexualidades não significa que ela não exista, mas, sim, que não sejam vivenciadas de uma forma saudável.

Diante de todas estas problemáticas, Foucault, em *Vigiar e Punir* (2013), aponta para o ambiente da escola como local que produz e reproduz todos os apagamentos, discriminações, domesticações, silenciamentos e aprisionamentos. Os corpos das meninas são constantemente penalizados e é assim que grande parte do ambiente escolar existe e tem funcionado.

A mulher, não se sentindo sujeito ativo na construção dos seus direitos, e visualizando homens que ocupam o lado público da sociedade, sente que é comum ver leis sendo criadas por eles para elas, taxando o que é necessário e o que é supérfluo, o que é tabu e o que deve ser naturalizado, e como o mundo deveria funcionar; sempre através dos olhares masculinos, que preservam seus privilégios e que criam uma série de desigualdades que impactam, desde as oportunidades de desenvolvimento da mulher, até à sua própria saúde.

Desinformação, desamparo e o problema da pobreza menstrual na educação escolar feminina

Simone de Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo* (1967), já sinalizava que a menstruação, assim como outras questões do universo feminino, ainda era tabu em pleno século XX, em que as mulheres precisavam lidar com estigmas que envolviam um processo biológico que é natural. Até hoje, grande parte da visão retratada por Beauvoir ainda se mantém, como a puberdade ser encarada de forma completamente distinta entre o sexo feminino e o masculino; em que o pênis tira do contexto social seu valor privilegiado e a menstruação é vista como "sujeira" e até "maldição". Um simboliza a virilidade e o outro a feminidade.

Além de toda a desinformação e carga mental, a pobreza menstrual contribui ainda para aumentar a desigualdade entre homens e mulheres. Como resultado da precariedade menstrual, meninas acabam faltando mais dias na escola durante seu período menstrual, o que pode prejudicar seu desempenho escolar. As consequências disto, em longo prazo, são graves, pois com a educação comprometida, a desigualdade entre homens e mulheres, no mercado de trabalho, se acentua. Desta forma, as chances dessas meninas quebrarem o ciclo da pobreza e adquirirem autonomia financeira diminuem ainda mais.

Um dos vários entraves enfrentados no sistema de ensino é a evasão escolar. Queiroz (2006) aponta aspectos determinantes para o problema, entre eles a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança; fatores que impactam diretamente no aprendizado e no futuro dos nossos jovens.

De acordo com a jornalista Fernanda Dreier (2021), em seu texto "Pobreza Menstrual: uma questão de saúde pública", escrito para o site Modefica, a equidade de gênero e direitos humanos, neste caso, se deve a diversos motivos que já discutimos anteriormente, como também à falta de banheiros adequados nas escolas; passar muito tempo com um só absorvente (isso quando tem); desconfortos menstruais, que poderiam ser amenizados com informação; e, até mesmo, comentários negativos acerca desse período pelos colegas.

Quando falamos das aulas de Educação Física, esta evasão é ainda maior, devido a todo o desconforto gerado e pelas jovens não saberem lidar, de forma saudável, com a menstruação, o que, segundo Moreira (2009 apud. CASTRO, 2016), a não participação nessas aulas pode reduzir a possibilidade de desenvolvimento e aprendizado de con-

teúdo, que são necessários para o crescimento e o aperfeiçoamento no contexto social, cognitivo e motor das meninas.

Pensando de forma ainda mais ampla, há uma grande perda em geração de riqueza no mundo quando meninas não conseguem estudar ou não podem trabalhar. Como mulheres, nós contribuímos com uma grande parcela econômica do mercado de trabalho e teríamos um potencial ainda maior se nos fossem dadas iguais condições, a fim de nos desenvolvermos intelectualmente e profissionalmente.

Shirasu (2014) pontua que a educação é peça fundamental para o progresso econômico, o aumento da competitividade do país e a melhoria do bem-estar social; a preocupação com a educação ultrapassa a ideia de universalização do ensino, detendo-se em questões relacionadas à sua qualidade. Com isto, a evasão interfere na trajetória educacional e na vida do aluno, constituindo-se em um grave problema não só para a educação, mas também para o bem-estar e para o crescimento e desenvolvimento econômico do país.

Considerações finais

Os dados evidenciam que a pobreza menstrual afeta negativamente parte importante das jovens que menstruam no país. Sem acesso às condições básicas, menstruantes podem ter sua saúde, mobilidade e dignidade afetadas. A garantia de acesso a sanitários seguros, limpos e apropriados durante a menstruação é essencial para prevenir infecções e outras questões de saúde geradas pelo uso contínuo de um mesmo produto.

Este fenômeno evidencia o vínculo entre a dignidade menstrual e o exercício dos direitos à água e ao saneamento adequado, tanto na escola como em casa. Algumas condições físicas e estruturais são necessárias para o manejo saudável da menstruação, como o acesso rápido a banheiros adequados para a troca de absorventes utilizados; um local para descarte dos produtos menstruais usados; sabão e água, de preferência encanada, para higiene das mãos e corpo, dentre outras.

Diante desta realidade, esta pesquisa foi desenvolvida para provocar reflexões e debates que contribuam para uma ressignificação e superação dos mitos de inferioridade feminina que apontam a menstruação como podridão, indignidade ou como falha na concepção de uma possível gravidez.

Dado o exposto, destaca-se a importância da educação para as sexualidades, com foco em recursos e informações para jovens sobre

a higiene menstrual ser mais amplamente difundida, como uma ferramenta para que as pessoas que menstruam conheçam seus próprios corpos, seu ciclo menstrual e mantenham o bem-estar corporal e mental.

Concluindo, constatou-se que as jovens são afetadas negativamente pela dificuldade de acesso aos seus direitos menstruais, portanto, urge a necessidade de garantir condições seguras, a fim de lidarem com a menstruação, tendo as mínimas condições de higiene, acesso à água limpa, sabonete e absorventes, tanto no âmbito escolar quanto em casa.

Aponta-se, então, a importância de estratégias de enfrentamento no âmbito das políticas de educação, saúde e saneamento básico, trazendo condições para que todas as pessoas que menstruam desenvolvam seu potencial dignamente. É urgente dar as condições mínimas para a garantia da dignidade das jovens, através dos devidos investimentos em infraestrutura e acesso aos produtos menstruais.

O país ainda precisa de mais discussão e reflexão sobre o assunto, da criação de mais projetos, arrecadações e de políticas públicas a fim de garantir que itens como absorventes femininos e coletores estejam disponíveis para todas as jovens, inclusive, as que estejam privadas de liberdade. A priori, necessita-se de mais equidade, a maneira em que será conduzido o assunto nas escolas deve ser algo feito de forma leve, evitando o tabu sobre a temática e o desconforto por algumas meninas, para que, assim, sejam ampliadas as ações educativas quanto às medidas de saúde e autocuidado, no sentido de que sejam desenvolvidas relações mais positivas das jovens com seu ciclo menstrual.

E, por fim, salientamos que esta pesquisa não esgota as possibilidades de reflexão sobre a pobreza menstrual e a busca por melhorias na qualidade de vida da mulher, além da igualdade entre gênero e classes.

Referências

BEAUVOIR, Simone. de. O Segundo Sexo II: A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BONFIM, Cláudia. Desnudando a Educação Sexual. Campinas: Papirus Editora, 2012.

CASTRO, Tiago B. Evasão escolar nas aulas de educação física do ensino fundamental II no município de Horizonte-CE. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

DREIER, Fernanda. Pobreza Menstrual: uma questão de saúde pública, equidade de gênero e direitos humanos. 2021. Disponível em: <https://www.modefica.com.br/pobreza-menstrual-herself/#.YPA6CZhKjIW>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Lisboa: Edições 70, 2013.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pobreza Menstrual no Brasil: dignidade e violação de direitos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KORUI. Pobreza menstrual: o que é e como combatê-la? Disponível em: <https://korui.com.br/o-que-e-pobreza-menstrual-e-como-combater/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LOURO, Guacira L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Luana Vanessa B. Diário da sexualidade. Sim, eu falo sobre isso! Um projeto de educação sexual na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

MENOS UM LIXO. #NósTestamos/Menstruação. Disponível em: <https://www.menos1lixo.com.br/posts/nostestamos-menstruacao>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PONTE. Pobreza menstrual: um problema que afeta desde presidiárias a estudantes. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/pobreza-menstrual-um-problema-que-afeta-desde-presidiarias-a-estudantes/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Alessa Cristina. Precisamos falar sobre a pobreza menstrual nas escolas. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/atualidades/precisamos-falar-sobre-a-pobreza-mentrual-nas-escolas.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SHIRASU, Maitê R. Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia. Fortaleza: CAEN, 2014.

SILVA, Rayanne B. A história do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino

de Sexualidade (GEPESEX): a sexualidade no curso de Ciências Biológicas da UFC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

QUEIROZ, Lucileide D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, n. 147, p. 38-69. Brasília, maio/ago. 2006.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? Revista Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 16-39. Rio Grande, 2017.

,

HISTÓRIA ORAL PARA PENSAR PROCEDIMENTOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ivaneide Barbosa Ulisses[1]
Nahuan de Lima Augusto[2]
Ana Patrícia da Silva[3]
Leandro Nogueira da Silva[4]

A ideia da pesquisa e questões de partida

Este artigo é derivado do relato de experiência, escrito para o VII e VIII Seminário de Práticas Educativas Memórias e Oralidades (SEPEMO/2021), publicado na revista Ensino em Perspectivas.[5] O objetivo foi/é trazer elementos e reflexões a respeito da pesquisa de Iniciação Científica (IC/UECE)[6], cuja problematização é o ensino no curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM.[7] A ideia da pesquisa foi instigada a partir da experiência da professora e coordenadora do subprojeto de História/FAFIDAM do Programa Residência Pedagógica (PIRP-CAPES).[8]

---

1 Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do curso de História da FAFIDAM-UECE, Professora orientadora do Programa Residência Pedagógica (CAPES). Docente Orientadora do Subprojeto de História/FAFIDAM. E-mail: ivaneide.ulisses@uece.br

2 Graduando em História pela Universidade Estadual do Ceará, campus FAFIDAM. Bolsista IC – UECE (2021). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7636473353869071>. E-mail: nahuan.lima@aluno.uece.br.

3 Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará, campus FAFIDAM. Ex-Bolsista IC – FUNCAP (2020-2021). Lattes: ttp://lattes.cnpq.br/2898588503211259;
E-mail: anapatricia.silva@aluno.uece.br.

4 Graduado em história pela Universidade Estadual do Ceará.

5 VII e VIII SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES – SEPEMO, de 26 a 28 de agosto de 2021. Revista Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 1. Fortaleza, 2021.

6 Estágio Supervisionado: teoria na prática & prática na teoria no ensino da História na escola (2020-21 e 2021-22).

7 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará. Cursos de Graduação em funcionamento na FAFIDAM, História, Matemática, Física, Geografia, Letras (Português e Inglês), Biologia e Química. Localizada no município de Limoeiro do Norte, 160 km de Fortaleza, capital do Ceará.

8 UECE. Projeto Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História da UECE/FAFIDAM. Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível/CAPES, 2028 Superior – Capes 2018. UECE. Projeto Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História da UECE/FAFIDAM. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes 2020.

A Residência Pedagógica possibilitou ao grupo, de maneira mais veemente, aproximações com questões relacionadas com a transposição didática, assim como o grau de importância das ferramentas como: diagnóstico, observação de sala, planos de aulas e regências comuns às disciplinas de estágio. Foi-nos possível, também, nos remetermos às relações de conteúdos acadêmicos e escolares e, consequentemente, às ideias das culturas universitária e escolar.

A questão central da pesquisa é como o corpo docente do curso de História da FAFIDAM e das escolas definem e organizam o processo de "ensino e aprendizagem"? Realizamos até o momento entrevistas com docentes da FAFIDAM e, em breve, pretendemos entrevistar professores das escolas de ensino básico, que são nossos parceiros no PIRP, assim como aqueles que recebem nossos graduandos oriundos das disciplinas de Estágios Supervisionados.

A pesquisa de IC/UECE coaduna com o salientado no projeto de Residência, no que concerne à elaboração e à execução de ferramentas de diagnósticos, de avaliação e de promover atividades que potencializem o aperfeiçoamento do graduando durante os seus estágios e/ou execução de programas nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Partimos das seguintes premissas nos projetos de Residência e de pesquisa: 1) Pensar o estágio na relação ensino-pesquisa; 2) Projeto como da Residência e os estágios supervisionados como ferramentas para pensar sobre uma melhor presença do graduando nos espaços da escola e na sala de aula; 3) Possibilidade de experimentar intervenções melhor coordenadas com ferramentas tecnológicas e linguagens (Internet, cinema, literatura, música e artes em geral) na elaboração das regências dos bolsistas; 4) Estágio na perspectiva extensionista entre universidade e escolas-campo.[9]

Para o artigo, decidimos nos debruçarmos sobre a escolha metodológica da pesquisa que determina desde o levantamento, seleção, guarda e trato do material, ou melhor, dos documentos "forjados", assim como em suas observações e reflexões. A História Oral é a metodologia da pesquisa privilegiada na investigação. Como já mencionado, as entrevistas são com os docentes do curso de História e depois com docentes das escolas próximas da FAFIDAM, devido aos projetos e programas como o PIRP.

Lembramos, então, de Sônia Freitas, sobre o envolvimento pessoal: "a disposição em confrontar-se diretamente com o campo de pesquisa" (FREITAS, 2002, p. 12) tornando o discurso docente, neste caso,

9 Idem, projeto.

"detalhado e expressivo, natural e espontâneo" permitindo, talvez, uma maior absorção de conteúdos e discursos, fazendo entender a realidade do cotidiano da sala de aula. Porém, talvez, também nos colocando em situação paradoxal, pois estaremos dialogando sobre nós mesmos, correndo riscos de nos afastarmos da crítica.[10]

Dentro do paradoxo apresentado, a metodologia da História Oral, com a ideia de transcrição e "transcriação", se tornou base investigativa do que buscamos realizar e, sob tal perspectiva, passamos a desenvolver o presente texto.

Metodologia de História Oral: Entrevistas, transcrições e transcriações

Fundamental em uma pesquisa é a sua metodologia, no caso, a História Oral é a metodologia que nos pareceu a mais apropriada para o que queremos e, principalmente, para o que desejamos problematizar e, assim, passamos a enumerar os porquês da afirmativa. Iniciamos com o que disse o professor Sebe Meihy: "...erro pedestre de julgar que a História Oral é mero exercício de registro de experiências, feitos sem critérios específicos ou tarefa de arquivistas que tenham como função o registro e a guarda de textos e gravações".[11]

Confessamos que nos agrada lidarmos com as questões acerca do ensino, ao mesmo tempo em que usufruímos do estudo e da aplicação a respeito da oralidade e da metodologia da História Oral. O que propomos poderia se estabelecer na História Oral Temática, pois, segundo Castelo:

> Em se tratando da História Oral Temática, busca-se, a partir de um assunto específico, a narrativa de um entrevistado sobre evento definido, preestabelecido. Os detalhes da vida do narrador e as experiências pessoais adquirem interesse à medida que revelam aspectos vinculados à temática central. (CASTELO, 2020, p. 12).

No entanto, apesar de termos um "assunto específico" não estamos a trabalhar por completo com Castelo e a combinarmos a perspectiva de Thompson em "A Voz do Passado" (1998) a uma investigação em comunidade, no caso do curso de História, quando as entrevistas e as transcrições, assim como a entrega de resultados parciais em re-

10 FREITAS, Sônia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
11 MEIHY, José Carlos S. B. (Org.). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. Série Eventos, 1. ed. p. 342. São Paulo: EdUSP, 2019.

uniões do Colegiado, nos permite conversarmos em grupo a respeito do tema central. Escreve Thompson (p. 25-26, 1998): "A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade de pontos de vista".

Nas junções das perspectivas, tratamos da temática referente à ação do professor em sala de aula, desde o planejamento à execução e o tratamento das metodologias utilizadas, havendo durante o processo interferência direta do pensamento do docente para com o ato de ensinar e transmitir conhecimento aos discentes. Freitas (2002, p. 22) já reitera que no processo da História Oral Temática ocorre um "maior número de informações, o que permite uma comparação entre eles", pois há a entrevista com vários professores que, apesar da mesma área, apresentam formações e experiências diferentes. Dialogamos, portanto, com divergências e convergências, discutindo com várias formas e pensamentos de uma regência em sala de aula e o respectivo aprimoramento dos métodos.

Ainda nas perspectivas de uma História Oral Temática, a pouco abordadas, organizamos um roteiro de perguntas, cujo interesse não são os detalhes das vidas dos participantes, e sim a experiência acadêmica e profissional dos entrevistados, ou seja, seus saberes e práticas docentes e as questões: qual universidade fez sua Graduação; e o ano do término; onde realizou a Pós-Graduação; qual o objeto de pesquisa; lecionou no ensino básico; lecionou em outra faculdade; quando iniciou o trabalho no curso de História da FAFIDAM; em qual área ou disciplina tem ministrado aulas na FAFIDAM; como o colegiado participa da montagem das disciplinas; fale a respeito do planejamento das disciplinas na faculdade; quais suas principais preocupações na montagem do material de aula; o que selecionar e por quê; o que leva em consideração; define seus objetivos de aprendizagem; entrega à turma os planos; diz aos alunos os objetivos de aprendizagens; o que é didática e como ela entra no seu planejamento e aulas; qual o seu entendimento de avaliação e como ela entra no seu planejamento e aulas; como as fontes da história são pensadas nas suas aulas; como você percebe pontos de encontros e desencontros no ensino de História na universidade e no ensino básico; como percebe a grade do curso de História da FAFIDAM e como a sua disciplina se articula com as chamadas disciplinas de ensino do curso (estágio).

Inicialmente, a dinâmica da pesquisa obedece a forma de submissão do projeto ao edital do IC/UECE, que é anual, ou seja, realizamos

dois diferentes movimentos antes da pesquisa de campo: o de estudo sobre o tema e sobre a metodologia de História Oral com a constituição da organização e ferramentas próprias da investigação; e a pesquisa de campo composta pela realização das entrevistas.

Ao nos debruçarmos sobre a metodologia, nos demos conta do grupo privilegiado que estamos a lidar, ou seja, os professores que possuem interesse no tema da investigação, mas que, principalmente, nos oferece a possibilidade de trabalhar dentro do conceito da "transcriação", no que diz respeito a entrevista, transcrição e resultados no que concerne a um projeto de História Oral, e que conhecem os procedimentos metodológicos e possuem interesse no tema da investigação.

Pois, a História Oral Temática, como a estamos a realizar, nos impôs dois tempos separados, porém, não independentes um do outro: o primeiro da constituição do documento oral e montagem do acervo e o segundo de análise da documentação "forjada". Observamos que o segundo momento surge intrinsecamente relacionado com o primeiro momento da pesquisa documental, mas entendemos que a constituição da documentação é o pilar para uma melhor conclusão da segunda parte, ao mesmo tempo que traz uma peculiaridade que queremos nos debruçar: os entrevistados.

Como já exposto anteriormente, são os colegas de ofício e professores dos bolsistas que estamos a dialogar, como diz Sebe Bom Meihy, "Documentos Vivos" (2019, p. 49) com implicações próprias: a oralidade como ética e a utilização pública do dito recortado.

Continuamos na perspectiva de Sebe Bom Meihy para pensarmos em que lugar os professores e suas falas estão na nossa abordagem, por isso, convidamos os entrevistados a reverem suas falas após a transcrição, dentro da perspectiva da "Transcriação". O termo passa por diferentes acepções e significados. De acordo com Cristina Maziero & Campos (2010), que trata o conceito como "a insatisfação com a ideia naturalizada de tradução ligada a uma suposta restituição da verdade (fidelidade) e da literalidade (o significado transcendental do original)".[12] A ação de transcrever a experiência narrada pelos professores sobre a docência merece atenção imprescindível, uma vez que estas entrevistas serão objetos de estudo pelos discentes futuramente.

Durante o exercício da entrevista, o entrevistado, ao narrar sua experiência, utiliza de múltiplos sons e palavras na tentativa de trans-

12 MAZIERO, Aline Cristina. **Da adaptação à transcriação**: olhares sobre as transposições televisivas de o tempo e o vento. Caderno Seminal Digital, v. 29, n. 29, jan./jun. 2018. e-ISSN 1806-9142.

mitir determinada informação. O ato de traduzir a partir do entrevistado, em cima da transcrição, surge como uma ideia de cautela sobre o conteúdo e o resultado da visão do transcritor e da entrevista em si. A linguagem é aberta, criativa, múltipla e cultural, permitindo se criar diversas narrativas e traduções desde, o processo de entrevista ao material produzido; Brandini (2014, p. 123) declara que "traduzir uma obra significa recriá-la, ou "transcriá-la", criar uma nova obra", que, nesse caso, surgem três de formas distintas: entrevista, transcrição e "transcriação".

Como afirma Boni, "há a utilização de palavras, gestos, sons, silêncios para dar um formato à ideia que se pretende passar" (2006. p. 4). Por conseguinte, qualquer palavra retirada, som abafado ou gesto do entrevistado pode mudar a ideia que se pretendia passar afetando o corpo da transcrição, ou seja, o material resultado da entrevista. O ato de entrevistar e, consequentemente, da transcrição se mostra, além de uma escuta passiva, – no sentido de precisar se mostrar inerte à fala do entrevistado –, um ato de sensibilidade perante às informações. Durante a entrevista, é necessário haver zelo e percepções que envolvam a escuta e a visão por parte do mediador em perceber as diversas nuances e mudanças de posturas, sentimentos e feições durante a conversação.

A necessidade de se registrar tudo o que é falado por meio de um documento - que neste caso é a transcrição -, é expressa por Samaran, ao dizer que "não há história sem documentos" (1961 apud LE GOFF, p. 4). Por envolver aspectos que excedem os limites da fala e escuta, a transcrição e, posteriormente, a "transcriação" tem mostrado o seu aspecto escasso, a partir do momento em que há a necessidade de se transcrever, na visão de Seawright Alonso (2016, p. 22), "palavra por palavra, que esconde 'as ironias, entonações e palavras de duplo sentido', além de 'movimentos', 'posturas', 'lágrimas', 'pausas significativas', 'gestos', 'contexto do ambiente', entre outros elementos". O mediador da entrevista e o transcritor enfrentam dificuldades para traduzir palavras e expressões que dizem significados perceptíveis apenas pela fala, tornando o detentor da oralidade um "documento vivo", uma riqueza de detalhes intraduzíveis para o corpo da escrita.

Dentro da perspectiva metodológica da "transcriação", nomes, denominações tradicionalmente lidas, ditas na área da oralidade, mudam e tais trocas são oriundas de modificações de conceito e posturas dentro da investigação:

> O oralista, por ter vínculo direto com a constituição a constituição do documento e por se relacionar de forma comprometida com o

> "objeto de pesquisa", deixa de ser uma espécie de "analista/editor que mexe com o documento de maneira a recortá-lo com independência quase total. Ao contrário, o oralista passa a ser, dentro de parâmetros, um dependente direto do documento e do depoente que lhe impõe graus de limitação até mesmo para a sua feitura. (SEBE, 2019, p. 51).

Na "transcriação", o filtro do material do documento não pertence apenas aos(às) pesquisadores(as), às falas (documento vivo), pois participa das correções, recorta, autoriza e desautoriza. Quando explicitamos que os docentes são um grupo privilegiado, também pelo objeto temático da pesquisa, é porque eles compreendem o método escolhido. Portanto, os entrevistados-professores são parceiros, colaboradores e não informantes, são "atores" da produção e análise do documento/entrevista, assim como os proponentes da investigação passam a ser os "mediadores".

Para elaboração das entrevistas, foi criado pela equipe um roteiro com questões divididas em temas, tais quais: identidade; formação; experiência da profissão em escolas e faculdades; planejamento; definições a respeito de didática e didática da História, avaliação; uso de fontes históricas nas aulas; sobre ensino de história na universidade e o ensino de história no ensino básico; percepção dos pontos de encontros e de desencontros; relação entre a transposição dos conteúdos nas suas aulas e como os seus alunos-graduandos vão executar as aulas dos mesmos no ensino básico; e como a sua disciplina se articula com as disciplinas de ensino do curso (estágios).

Para o momento, podemos refletir sobre a própria metodologia no que concernem as palavras ditas, transcritas. A transcrição em si é posta em análise pelo entrevistado. Diante dos sujeitos privilegiados, que são os professores do curso que tanto conhecem do método da pesquisa como os objetivos das questões, aproveitamos a oportunidade para o "transcriar" ("transcrição") na perspectiva do pesquisador José Carlos Sebe B. Meihy, uma entrevista-transcrição.

Algumas dificuldades postas de imediato com a História Oral, como a disponibilidade dos entrevistados ou pouco recurso para idas e voltas ao campo, não as tivemos com os colegas do curso, conhecedores do tema, pois os objetivos da pesquisa nos permitiram arriscar na própria metodologia da pesquisa, o exercício da "transcriação".

Seguimos com os seguintes passos: primeiro passo, da transcrição - na versão do depoimento, procuramos não cortar nada do que foi dito pelo(a) entrevistado(a) e permaneceu a tradicional divisão de

perguntas e respostas; segundo passo, da textualização, ou seja, retiramos qualquer tipo de interação entre entrevistado e entrevistadores. Então, enviamos uma cópia da primeira transcrição e da segunda (textualização) para o docente entrevistado que realiza a sua conferência, acrescenta, corta, ou mesmo, sugere outras questões. Encontramo-nos, no momento, a terminar as entrevistas e a receber os retornos dos seis entrevistados.

Portanto, a pesquisa parte de dois vieses: um temático, que nos interessa à formação do graduando de História, focado no processo de ensino-aprendizagem promovido pelos bolsistas nas escolas-campo. Ou seja, colocar em prática uma aprendizagem, na qual o estágio supervisionado melhor contribui quando o mesmo é pensado enquanto pesquisa. E um segundo viés, que é a própria metodologia oral ("transcriação") que nos surge como primordial em relação ao grupo específico, os docentes de História-FAFIDAM.

Primeiros resultados: constituição de um acervo

Apresentamos as primeiras reflexões suscitadas a partir da ideia da pesquisa que resultou na criação do acervo de entrevistas, em desenvolvimento pelos bolsistas IC/UECE do curso de História, no campus da FAFIDAM, com orientação da professora coordenadora da investigação. Lembramos que a professora em questão traz o aspecto de ser mediadora no que concerne à participação dos colegas de curso no diálogo das entrevistas (da pesquisa em si) e em todo o processo metodológico explicitado. Postulada como uma *ferramenta* de diagnóstico para nos ajudar a pensar em métodos e procedimentos que contribuam com a formação e prática dos graduandos nos estágios, a construção do acervo parte da metodologia da História Oral, na perspectiva do historiador José Carlos Sebe Bom Meihy, como já esboçamos ao longo do texto.

Reafirmamos que a escolha da metodologia se deu ao pensar os caminhos para alcançar os objetivos postos no projeto de pesquisa, que investiga as questões entendidas por nós como primordiais, para contribuirmos com a criação ou reformulação das práticas de ensino-aprendizagem, em especial, no que concerne à atuação dos graduandos nos estágios e programas como o Residência Pedagógica, portanto, buscamos apresentar ao longo do artigo a importância da realização de entrevistas com o corpo docente do curso de História/FAFIDAM e como nos apropriamos das questões norteadoras da História Oral, ressaltando a "transcriação" como o ponto forte na constituição do acervo.

As entrevistas, dessa forma, foram pensadas a partir de objetivos pré-definidos, o que nos direcionou para a metodologia da História Oral Temática, visto que buscamos investigar, em especial, as concepções dos docentes a respeito do ensino de história ofertado na universidade e compreender como os mesmos se colocam neste processo, ou seja, definimos um assunto específico que nos guiou na elaboração do questionário para ser aplicado em todas as entrevistas, embora, como ressaltado ao longo de nossa discussão, conciliamos outras perspectivas combinadas à História Oral Temática.

Como já relatado, a História Oral esteve presente em todo o processo de investigação. A metodologia é constituída para promover a elaboração de documentos, acervos e análises de experiências sociais de pessoas e coletividades. Podemos pensar a metodologia como *história do tempo presente* e também reconhecida como *história viva*, como destaca Sebe Bom Meihy (1996).

Ao discutir a História Oral, Meihy se preocupa em trazer o elemento *vivo* que é postulado nos trabalhos, no nosso caso, feito com os entrevistados do colegiado do curso de História/FAFIDAM. Os informantes foram conduzidos através do questionário elaborado pelos bolsistas em conjunto com a coordenadora de IC, o mesmo partiu da premissa da História Oral Temática, por sua vez, buscamos a partir das indagações coletar as falas e as opiniões dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem na referida instituição.

O processo de transcrição nos trabalhos que utilizam a metodologia é tão importante como o ato de entrevistar, a transcrição é parte de um planejamento que, por hora, se torna uma ferramenta de análises. Partimos da premissa que transcrever não é apenas construir um mero texto contendo o que é relatado nas entrevistas. O ato de transcrever torna-se um momento de "transcriação", como defendemos ao longo do texto.

Outro ponto que buscamos ressaltar refere-se à importância da participação ativa do entrevistado. Dessa forma, as questões pré-estabelecidas e compartilhadas com os professores não limitaram às contribuições dos docentes, ou seja, os entrevistados usaram a oralidade para ecoar as suas experiências e apresentaram ao longo de suas falas questões que transcenderam ao roteiro apresentado.

Transcrever se tornou para nós um momento transcriativo. A "transcriação", defendida neste artigo, parte da intersubjetividade que percebemos ao extrair a oralidade para o texto. O momento transcriativo, como vimos, compreende a participação do entrevistado. O pro-

fessor tem acesso ao texto transcrito, tendo, portanto, a possibilidade de expandir ou dialogar conosco a respeito do que foi discutido. Deste modo, compreendemos que o acervo fornece um importante material que, além de ser fundamental para alcançarmos os objetivos postos no projeto "Estágio Supervisionado: teoria na prática & prática na teoria no ensino de História", ao ser disponibilizado para a comunidade acadêmica, pode viabilizar uma série de discussões e futuras pesquisas.

Considerações finais

O paradoxo na etapa do presente texto é que, na verdade, estamos distantes do que poderíamos considerar como o final das considerações, entretanto, o caminho investigativo se apresenta como promissor, seja pela continuação das entrevistas, seja pelo já diálogo iniciado com as transcrições com os professores do Colegiado de História. Elementos já aparecem como essenciais para a equipe da pesquisa, alguns deles: primeiro, a necessidade de apresentações e reapresentações dos objetivos investigativos ao grupo dos professores, pois, atualmente, temos uma dinâmica de troca de professores substitutos, bastante relevante para a troca de perfil do conjunto.

Segundo elemento, junto com a reapresentação dos objetivos centrais da pesquisa, os resultados parciais, sendo os mesmos enquanto constituição do acervo ou perspectivas já elencadas a partir dos conteúdos das entrevistas. E o terceiro elemento refere-se ao acerto constante de que os elementos conceituais ou de conteúdo das entrevistas dos professores devem permanecer no grupo até serem apresentados e comentados coletivamente entre o Colegiado. Ou seja, divulgação pública, como no artigo presente, acontece dentro da perspectiva metodológica sem os dados dos conteúdos em si das entrevistas, já que, por hora, não tivemos como lidar de forma sistemática e coletiva acerca dos mesmos.

No momento, como já apontamos, ainda nos falta entrevistar os professores do Colegiado de História da FAFIDAM composto, atualmente, por 14 docentes entre efetivos, substitutos e temporários. Realizamos entrevistas com sete professores do curso de História da FAFIDAM, sendo as mesmas gravadas pelo *Google Meet*, realizadas no período de janeiro a maio de 2021. Foram transcritas cinco entrevistas e encaminhadas aos entrevistados. Duas das entrevistas estão no processo de transcrição. Todo o material compõe um acervo na pasta drive do Gmail: roteiro; gravações do *Meet*; transcrições 01; "transcriações" 02 (depois da verificação dos entrevistados).

Durante o segundo semestre de 2021, estávamos nos preparando para terminarmos as entrevistas com os docentes da Faculdade e iniciarmos a elaboração das ferramentas voltadas para o diálogo com os docentes das escolas parceiras do curso, no que diz respeito aos estágios e programas. O trabalho tem sido bastante intenso e também instigante, nossos caminhos de percepção acerca dos saberes e práticas docentes na área de História já foram afetados positivamente, seja na forma como os bolsistas-discentes observam as aulas do curso, seja como os professores se organizam para o planejamento das disciplinas. São pequenos passos, porém, se apresentam como promissores.

Referências

ALONSO, Leandro S. O corpus documental em história oral: teoria, experiência e transcriação. Revista Observatório, v. 2, n. 1, p. 54-75, maio 2016.

BARBOSA ULISSES, Ivaneide. Ensino de História: da ideia, entrevistas e transcrições à "transcriação". Ensino em Perspectiva, v. 2, n. 2, p.1-6. Fortaleza, 2021.

BONI, Marcela. Entre a expressão e a intenção: possibilidades de construção narrativa através da transcriação em história oral. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

BRANDINI, Laura T. Roland Barthes no Brasil, via traduções. In: O corpus documental em história oral: teoria, experiência e transcriação. ALONSO, Leandro S. Revista Observatório, v. 2, n. 1, p. 54-75, maio 2016.

CAMPOS, Haroldo de. Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária. In: Da adaptação à transcriação: olhares sobre as transposições televisivas de O Tempo e o Vento. MAZIERO, Aline Cristina. Caderno Seminal Digital, v. 29, n. 29, jan./jun. 2018. e-ISSN 1806-9142.

CASTELO, Samantha. História Oral: reflexões sobre aplicações e implicações. NORUS - Novos Rumos Sociológicos, v. 8, n. 13, p. 8-27, jan./jul. 2020.

FREITAS, Sônia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

MEIHY, José Carlos S. B. Manual de História Oral. São Paulo: Edições

Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos S. B. (Org.). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. 1. ed. Série Eventos. São Paulo: EdUSP, 2019.

SAMARAN, Charles. (Org.) L'histoire et sés méthodes, em Encyclopédie de la Plêiade, XI, Gallimard. In: Documento/Monumento. GOFF, Jacques Le. Disponível em: <http://ahr.upf.br/download/TextoJacques-LeGoff2.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado. Resvista História Oral, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

UECE. Projeto Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História da UECE/FAFIDAM. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, 2018.

UECE. Projeto Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em História da UECE/FAFIDAM. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, 2020.

O RETRATO DO MARQUÊS DE POMBAL: A PERSONIFICAÇÃO DAS IMPORTANTES MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PERÍODO COLONIAL

Maria do Carmo Leal Ximenes[1]
Elaine de Farias Giffoni[2]
Ângela Maria Bessa Linhares[3]

Introdução

A educação fez seus ensaios de inserção no Brasil durante o período colonial. Isso ocorreu devido às reformas realizadas pelo marquês de Pombal, enquanto esteve como ministro plenipotenciário do governo de Dom José I, o cargo mais alto do governo português. Nesse período, o contexto brasileiro aliava a política colonialista ao jugo da Igreja Católica, associação que tornava mais sombria qualquer abertura para a produção da ciência e da reflexão crítica.

Em agosto de 2021, o contexto colonial brasileiro estava sendo discutido em um grupo de estudo sobre educação brasileira no período colonial (1500-1822). O objetivo era apresentar um seminário para a disciplina Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza, com os estudantes do mestrado acadêmico.

O trabalho em equipe analisou os aspectos da educação no período colonial e as personalidades da época que mais se destacaram. O conteúdo referente ao trabalho desenvolvido pelo Marquês de Pombal, "o homem que expulsou os jesuítas do Brasil", como é conhecido, fomentou a escrita deste artigo, cujo objetivo é discutir a importância das reformas feitas pelo Marquês para a educação. A pesquisa amparou-se na análise do quadro, cujo título carrega sua patente.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC). Especialista em Administração Judiciária (Universidade Vale do Acaraú). Bacharela em Engenharia Civil (UFC) e Direito (UFC). Analista judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará.
2 Mestranda em Educação (PPGE/UFC). Graduação em Pedagogia (UFC). Integrante do grupo de estudos e pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA). Foco de pesquisa em Formação Inicial do pedagogo para o ensino de Matemática.
3 Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação Brasileira. Escritora e dramaturga.

A figura polêmica de Sebastião José de Carvalho e Melo instigou-nos o interesse pela investigação sobre sua vida e suas realizações. Iniciamos uma busca por obras de arte que representassem o Marquês. Deparamo-nos, então, com um quadro intitulado Retrato do Marquês de Pombal, que atraiu nosso olhar e do qual falamos neste breve artigo. Cumpre ressaltar que objetivamos ler na obra de arte suas impressões, sugestões de leitura, seu texto e contexto.

A estrutura deste artigo foi dividida em seções. Na primeira delas, após sintética introdução, apresentamos a metodologia utilizada na busca de artigos e livros que fundamentaram este trabalho. Na segunda seção, abordamos o contexto histórico em que se situa o quadro, a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas. Na terceira, indicamos os que encomendaram a tela, os gravuristas portugueses que fizeram o esboço da obra, bem como os pintores franceses que a executaram. Na quarta seção, trazemos as revelações do quadro. Na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais, destacando algumas reflexões importantes sobre a educação no período colonial, constatadas durante os estudos, que permeiam o contexto histórico no qual se ambienta o quadro.

O que informava nosso olhar

Nosso olhar investigador calçou-se qualitativamente em um esforço bibliográfico, que trouxe certo cunho fenomenológico, com o intuito de descrever diretamente a experiência tal como ela era, sem consideração sobre sua gênese psicológica ou explicações mais consentâneas com a estética da recepção (GIL, 1999). Conforme Köche (2011, p. 122), "a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres". Nosso olhar caminhava nesta direção.

Baseada nessas premissas, e para contemplar essa vertente bibliográfica, ancoramo-nos em cinco etapas: 1) Elaboração da pergunta norteadora do nosso olhar; 2); Busca de informações contextuais e sobre a própria obra de arte; 3) Levantamento de reflexões a partir da leitura de artigos e livros encontrados sobre o trânsito desta obra e algumas de suas representações; 4) Discussão do resultado encontrado e 5) Considerações finais.

A partir da questão norteadora, que foi: qual a relação do quadro do Marquês de Pombal com o contexto educacional brasileiro do perío-

do colonial?, elencamos três descritores: retrato, Marquês de Pombal e traços da educação no período colonial, para a busca na base de dados do Google Acadêmico e da Scielo. O Quadro 1, a seguir, mostra os resultados encontrados.

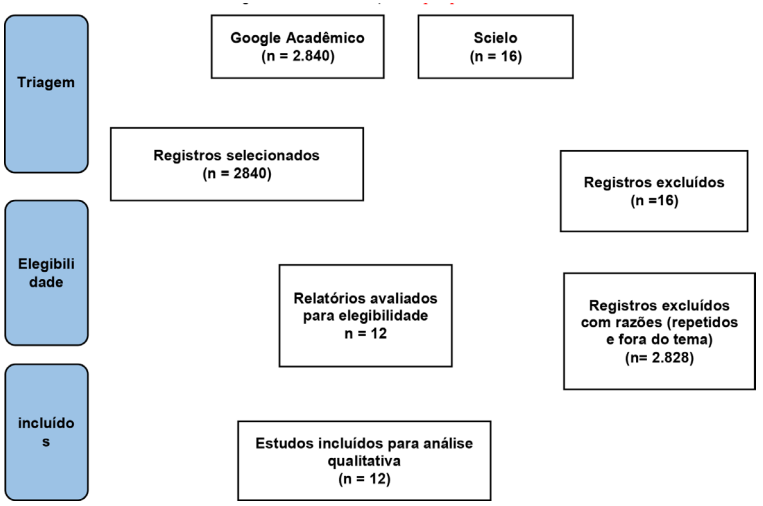
Quadro 1 - Busca na base de dados.

Base de dados	Período de referência	Fontes encontradas
Google Acadêmico	2008 a 2020	2.840
Scielo	2008 a 2020	16

Fonte: própria.

Após a busca, foram selecionados alguns artigos que se encaixaram com a proposta deste estudo. Adotamos como critério de exclusão artigos repetidos e relacionados a outros temas mais específicos, que não abordavam o quadro que objetivamos ler, para que nos fosse possível depreender de forma objetiva como o Marquês de Pombal era representado e, consequentemente, sua inserção no colonialismo. Os artigos encontrados na Scielo não tiveram relevância para o nosso trabalho. Utilizamos o fluxograma Prisma Flow (Figura 1) para sistematizar e representar a nossa busca.

Figura 1 – Sistematização da pesquisa.



Fonte própria

O Quadro 2 mostra as aproximações que fizemos, tendo em vista nos movermos no campo dos trabalhos, e também os autores selecionados, por estarem articulados com o assunto tratado neste artigo.

Quadro 2 - Principais referências de artigos e livros incluídos na pesquisa (em ordem alfabética).

Autores (Ano)	Trabalhos
Araújo (2014)	Das riquezas do Brasil aos gastos e gostos de um suíço em Lisboa. David de Purry, um amigo de Pombal (1709-1786).
Boto (2010)	A dimensão iluminista da Reforma Pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade.
Chauvin (2016)	Marquês de Pombal: retrato sem moldura.
Chauvin (2020)	Marquês de Pombal, arauto do Segundo Império (brasileiro)?
Gomes (2021)	De Verney a Vandelli: aspectos da ilustração lusitana.
Maximino *et al.* (2015)	A Política dos Jesuítas e a Educação Iluminista do Marquês de Pombal.
Rolland (2012)	Autour des Van Loo: peinture, commerce des tissus et espionage en Europe (1250-1830).
Santos (2008)	Uma obra portuguesa de Claude-Joseph Vernet: as referências marítimas do quadro do Marquês de Pombal.
Saviani (2010)	História das Ideias Pedagógicas no Brasil.
Teixeira (2009)	Mecenato pombalino e poesia neoclássica: Basílio da Gama e a poética do encômio.
Vogel (2017)	Guerra aos jesuítas: a propaganda antijesuítica do Marquês de Pombal em Portugal e na Europa.

Fonte: própria.

Os outros artigos que referenciaram este foram cedidos por nossa solicitação. Segue o Quadro 3 com as referências.

Quadro 3 – Referências fornecidas pelo Museu de Lisboa e pelo Departamento de Ordenamento do Território e Planejamento Urbano de Oeiras.

Autor (ano)	Trabalhos
Ferrão (2014)	Eugênio dos Santos e a Estátua Equestre: relendo Machado de Castro.
Miranda (2017)	O Retrato do Marquês: uma valiosa peça iconográfica.
Pamplona (1956)	Dicionário de Pintores e Escultores Portugueses.

Fonte: própria.

Foi necessário sedimentar o terreno teórico que informava nosso olhar, para tornar possível compreender as representações que as obras pictóricas poderiam conter sobre o assunto que nos enviava às leituras da obra de arte e alusões ao seu contexto: o período colonial brasileiro, afunilando nosso olhar ao Marquês de Pombal.

A expulsão dos jesuítas do Brasil e as reformas pombalinas: contexto histórico

> Sebastião José de Carvalho
> Foi o Marquês de Pombal,
> Reconstrução de Lisboa,
> Terremoto em Portugal.
> Expulsou os jesuítas e os Távora.
> Morreu só, sem capital.

A Companhia de Jesus[4], também conhecida como Ordem dos Jesuítas, foi fundada pelo padre espanhol Inácio de Loyola e aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540, por meio da bula *Regimini militantis Ecclesiae*. Em pouco tempo, os integrantes da ordem jesuítica se espalharam por todo o mundo, inclusive pelo Oriente e pela América.

Os jesuítas chegaram ao Brasil, liderados por Manuel da Nóbrega, em 1549, trazidos pelo então nomeado governador geral, Tomé de Sousa. Os religiosos foram pioneiros no trabalho de educação dos descendentes de portugueses e nativos, tendo a missão de convertê-los à fé católica; o que sempre foi questionado, uma vez que este ímpeto se inscrevia em um projeto colonizador que não negava seu empenho escravagista. Aqui permaneceram até 1759, quando foram expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.

O Marquês de Pombal foi secretário dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, tão logo D. José I ascendeu ao trono português. Em 1755, após o terremoto de Lisboa, o Marquês foi nomeado para a Secretaria dos Negócios do Reino, passando, a partir de então, a agir com plenos poderes, até a morte do rei em 1777.

Conforme Saviani (2010), o Marquês de Pombal era guiado por ideias iluministas e defendia o desenvolvimento cultural de Portugal pela propagação do empirismo, à luz da razão. Com base nesse pensamento, era radicalmente contra o modelo de educação jesuítica, justificando que a educação deveria ser libertada do seu monopólio católico,

4 Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/institucional/nossa-historia/>.

pois seu argumento de autoridade era contrário aos métodos modernos de fazer ciência. Amparados nesse pensamento, alguns iluministas, como o Marquês de Pombal, "compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui" (BOTO, 2010, p. 282). Uma visão que não chegava a fazer crítica ao modelo colonizador e atrelava educação à instrução, o que, nesse período histórico, era pensamento corrente.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, o Marquês empenhou-se em fazer reformas na educação, a partir do alvará de 28 de junho de 1759. A primeira reforma ocorreu em relação aos estudos menores, que correspondiam ao ensino primário e secundário. A segunda aconteceu em 1772, com os estudos maiores, correspondentes ao Ensino Superior. As Reformas Pombalinas foram consumadas, tendo em vista a reforma das Escolas de Primeiras Letras, também em 1772, completando o processo de mudança na instrução pública (SAVIANI, 2010).

Conforme Saviani (2010, p. 113-114), as Reformas Pombalinas se estenderam no Brasil de 1759 a 1834 e tiveram como características básicas:

a) estatização e secularização da administração do ensino, concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos criados pelo alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino, por meio de diretores locais e comissários;
b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
c) estatização e secularização do conteúdo do ensino, que passou a ser controlado pela real Mesa Censória, mediante à censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício, e obrigando os professores a encaminharem relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-Geral dos Estudos;
d) estatização e secularização organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado, com recursos provenientes do "Subsídio Literário", criado especificamente para esse fim;
e) estatização e secularização dos ensinos superiores, por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra.

Saviani (2010) afirma que essas características se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e suas argumentações de autoridade no campo educacional, acenando para o ideário laico, fundamentado no Iluminismo, e que atribuía privilégio ao Estado, em se tratando de instrução pública. Tais ideias, mesmo sem maior vigor e crítica social, iriam promover uma abertura à ciência moderna, o que poderia ser considerado um avanço para a educação que, no Brasil, se fazia em matrizes colonialistas bastante estreitas ao projeto político.

Mesmo os jesuítas não eram um bloco monolítico e entre eles havia certo culto ao saber, ainda que seletivo para os das classes dominantes, ao lado de outro alimento educacional às populações nativas. As rachaduras no modelo colonial forneciam bases para uma visão que incorporaria valores do Iluminismo, em especial, uma abertura ao fazer científico em todas as áreas do conhecimento.

Para Maximino *et al*. (2015, p. 2), "muitos historiadores defendem a tese de que a expulsão dos inacianos se deu de maneira injusta, pois os mesmos, durante mais de duzentos anos, só contribuíram com a coroa portuguesa e receberam como paga essa enorme injustiça". Ainda de acordo com o autor, os jesuítas não estavam puramente a serviço da coroa portuguesa, mas tinham o objetivo de consolidar seus ideais políticos e religiosos, o que mostra que certo cunho escravagista não lhes era propriamente o alvo, mas um cristianismo que se queria mais livre, contudo, não articulava fazê-lo.

Maximino *et al*. (2015, p. 2) ainda ressalta que "as Reformas Pombalinas se constituíram num divisor de águas para a educação, tanto em Portugal como no Brasil. Para Portugal, elas foram a representação do Iluminismo europeu, apesar de manter suas peculiaridades", o que certamente deu passos, no sentido de os setores mais críticos arregimentarem forças para aderir à educação laica e iluminista, que caracteriza os tempos modernos.

Compreendemos, porém, que tudo não ocorreu de maneira tão pacífica ou sem contradições e conflitos, e no que se refere a este nosso breve estudo, sabe-se que, historicamente, não se nega (CHAUVIN, 2020) que a personalidade e o caráter do Marquês de Pombal também traduziam atuação movida por interesses políticos de competição com a vertente de pensamento portuguesa, ambos de traços comuns colonialistas.

Chauvin (2016, p. 55) analisa que "Marquês de Pombal é nome histórico, sedimentado pela tradição", e acrescenta: "Durante mais de dois séculos, alternam-se juízos que ora enaltecem os seus feitos, ora

depreciam seus atos". Os estudos de Chauvin (2020) afirmam que a imagem positiva de Pombal servia ao propósito nacionalista de D. Pedro II, quando dizia que o Estado brasileiro continuava evoluindo, a partir do trabalho feito pelo Marquês, o que enuncia que ambos se aliavam no tempestuoso projeto colonizador.

A encomenda do quadro

Figura 2 – Retrato do Marquês de Pombal.

Fonte**:** Museum with no Frontiers. Disponível em: http://baroqueart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;BAR;pt;Mus11_A;13;pt

O quadro intitulado Retrato do Marquês de Pombal foi encomendado por Gerard Devisme, inglês, e David Purry (ARAÚJO, 2014), suíço, que beneficiados pela política do Marquês, desenvolveram negócios que renderam fortunas extraordinárias a eles e também a outro inglês, Joseph Mellish, como, por exemplo, a exclusividade do comércio do pau-brasil, concedida pelo rei D. José I à companhia "*Purry, Mellishand De Visme".*

Miranda (2017, p. 66) esclarece que "decidido encomendar a obra no estrangeiro, os dois homens de negócios contataram um banqueiro francês das suas relações para que indicasse 'um dos mais célebres pintores'". E acrescenta que, "com base nas gravuras e esbocetos, elaborados por Carpinetti (o retrato do estadista) e A. J. Padrão (o enquadramento paisagístico) e enviados para França, o pintor Louis-Michel van Loo fez o retrato, enquanto a Vernet se confiou o enquadramento".

Os gravuristas portugueses e os pintores franceses

Conforme Pamplona (1959), Joaquim Antônio Padrão (1731-1771) e João Silvério Carpinetti (1740-1800), ambos portugueses, foram os responsáveis pelos esboços detalhados do quadro que havia sido enviado à França.

Santos (2008, p. 19), ao comentar sobre os detalhes da obra, esclarece: "Se nem Van Loo nem Vernet se deslocaram à Lisboa, ambos receberam da capital portuguesa instruções, esboços e cartões muito pormenorizados, enviados por António Joaquim Padrão ou pelo seu aluno João Silvério Carpinetti." Ainda no mesmo artigo, há uma anotação sobre a participação de Carpinetti. Pamplona apud Santos (2008, p. 19) esclarece: "É Carpinetti o autor dos 'esboços da marinha de Belém', que serviram de base ao trabalho de Claude-Joseph Vernet".

Constata-se que o trabalho desenvolvido pelos gravuristas portugueses foi realizado com grande riqueza de detalhes, possibilitando aos pintores franceses o desenvolvimento de uma obra bastante significativa.

De acordo com Rolland (2012), Louis-Michel van Loo (1707-1771) foi renomado retratista francês, descendente de uma família de pintores e pertencente à dinastia Van Loo. Em 1736, tornou-se pintor oficial da corte de Filipe V da Espanha, em Madri, sendo membro fundador da Academia de Madri, em 1752. Retornou à França em 1753, onde pintou vários retratos de Luís XV.

Santos (2008, p. 18) apresenta Claude Joseph Vernet (1714-1789) como reconhecido pintor francês de marinha, tendo estudado em Roma com o pintor Adrien Manglard. De regresso à França, na corte de Luís XV, pintou a série Portos da França, um conjunto de quinze telas que levou doze anos para ser concluída, mas que tinha por objetivo atender aos anseios do rei, para que os franceses conhecessem sua marinha. O autor acrescenta que "a encomenda foi feita em Paris, junto de um dos principais retratistas das cortes da Europa e junto de um dos pintores de marinhas mais talentosos e reconhecidos do século XVIII".

A escolha dos pintores demonstra que o objetivo do quadro não era somente enaltecer os feitos do retratado, mas dar visibilidade a esses feitos, por meio de artistas de grande renome, nada mais, nada menos do que um artista que fez vários retratos do rei Luís XV, e de outro que pintou a esplendorosa série dos portos da França.

As revelações do quadro

Um dos aspectos que mais chamam atenção no quadro é o registro da expulsão dos jesuítas das terras de domínio português, tendo em vista que a campanha de Pombal repercutiu de forma bastante séria na Europa, tanto que outros países adotaram a mesma conduta, levando-nos a pensar que o Marquês de Pombal, tendo conseguido influenciar grande parte da Europa em sua guerra travada contra os jesuítas, atingiu seu objetivo ao ver a companhia extinta e fez questão de deixar essa marca na tela.

Tratando da expulsão dos jesuítas, Vogel (2016, p. 5-6) anota: "Este processo foi iniciado pelo reino de Portugal, que, em 1759, expulsou todos os jesuítas do território nacional e da totalidade das colônias". O autor ainda acrescenta que "França, Espanha, Nápoles e a Sicília seguiram o exemplo português entre 1761 e 1768. Sob a pressão destas potências católicas, a Santa Sé acabou por se demarcar da Companhia".

Ressalte-se que as grandes dimensões do quadro permitem uma riqueza de detalhes que não conseguimos conferir nas fotos que são disponibilizadas na Internet. Comentando a cena da expulsão dos jesuítas, Santos (2008, p. 19) relata detalhes muito interessantes "dos religiosos de manto preto, em fila no embarcadouro de Belém, cabisbaixos, rodeados de militares e prontos para o degredo. Nas praias e nos cais, a população de Lisboa assiste ao embarque forçado dos proscritos".

Os jesuítas humilhados, os militares cumprindo a ordem de expulsão e o povo assistindo reforçam o entendimento de que, ao acompanhar os esboços do quadro, Pombal fez questão de que constasse de maneira bem expressiva a vitória sobre a Companhia de Jesus. Na verdade, a vitória parecia ser contra o absolutismo das formas de interpretação históricas dos povos nativos, feitas pelos europeus, que negavam aos povos da América o direito ao saber, à produção de suas culturas sem submissão nem escravidões diversas.

O projeto colonizador, ao encontrar braço forte e tacão no pensamento dos jesuítas, também concedia poder ao pensar inquisitorial, e era este um dos pontos que deveria ser afastado: o poder da Inquisição. Conforme Maxwell (1996, p. 99), "Pombal voltou-se contra a própria Inquisição: retirando-lhe o poder como tribunal independente, tornando-o dependente do governo e ordenando que todas as propriedades confiscadas pela Inquisição passassem, a partir de então, a fazer parte do Tesouro Nacional."

Chauvin (2016, p. 67) também relaciona a expulsão dos jesuítas e a tomada dos tribunais da Inquisição aos interesses patrimoniais:

> Como se sabe, a manutenção dos tribunais do Santo Ofício, as Reformas no Ensino e a expulsão dos jesuítas compõem o tripé da gestão pombalina. Essa série de providências drásticas se relaciona a um contexto mais amplo intimamente ligado aos negócios do reino: "Existiam interesses materiais. A ordem era muito rica e com sua expulsão o Estado se apropriaria de boa parte de seus bens. Do ponto de vista político, os jesuítas constituíam um forte obstáculo a um projeto político regalista". (SOUZA, 2015, p. 292).

Retomando a descrição do quadro, temos:

> No retrato, as figuras alegóricas de Comércio, Artes e Indústria, que rodeiam a estátua de D. José I, simbolizam estas reformas. No rescaldo do terremoto de 1755, segundo os princípios do racionalismo iluminista e com mão de ferro e espírito pragmático, coordenou eficazmente a reconstrução de Lisboa, simbolizada tanto na estátua equestre de D. José, no centro da nova Praça do Comércio, que substituiu o velho Terreiro do Paço, como nas plantas que repousam debaixo da sua mão direita e sobre a banqueta, a seus pés[5].

A estátua equestre de Dom José I fez parte da reconstrução de Lisboa, após o terremoto em 1755, e foi inaugurada em 1775, enquanto a tela do Marquês foi pintada em 1766. Ela foi inserida no quadro a partir de um esboço em gesso, conforme anotações de Ferrão (2014, p. 65): "À esquerda do espectador sobre a mesa (e sob uma cortina vermelha), símbolos de poder, habitualmente usados em retratos régios, acha-se um modelo de gesso que cumpre o desenho aprovado pelo retratado, Sebastião José, e pelo arquiteto da Nova Lisboa, Eugénio dos Santos".

Na estátua consta uma efígie do Marquês de Pombal, todavia no quadro de Van Loo e Vernet, tal detalhe é omitido. França apud Gomes (2021, p. 85), ao tratar da inclusão da efígie, destaca que "a apoteose do rei era mais que um disfarce da apoteose de seu ministro. D. José I limitava-se a emprestar o seu corpo que o direito divino justificava ironicamente". Posteriormente, quando D. Maria I subiu ao trono, a estátua sofreu vários ataques, em decorrência de um movimento articulado contra o Marquês de Pombal.

Oliveira apud Gomes (2021, p. 93) esclarece: "Em razão dos apedrejamentos sofridos pelo monumento na noite de 26 para 27 de abril de 1777, decidiu-se pela retirada da efígie de Pombal (OLIVEIRA, 1911: 468)". Apedrejava-se um pensamento colonizador, uma matriz inquisitorial no pensamento religioso e advogava-se uma América com direitos às suas experiências culturais?

5 *Museum with No Frontiers.* Retrato do Marquês de Pombal. Disponível em: <http://baroqueart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;BAR;pt;Mus11_A;13;pt>.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir a importância das reformas feitas pelo Marquês de Pombal para a educação no período colonial, amparada na análise do quadro. Consideramos que a partir do estudo dos elementos constituintes do quadro e do contexto histórico no qual ele se situa, foi-nos possível pinçar algumas representações sobre os interesses em comum e os conflitos entre os segmentos colonizadores e seu deslocamento de forças.

É importante destacar uma análise: as Reformas Pombalinas foram essenciais para a ruptura do modelo jesuítico, pois este concentrava nas mãos da Igreja Católica o domínio da instrução colonial brasileira, que se amparava em uma visão religiosa inquisidora, bem diversa do discurso proposto por Cristo em seus ideais que alentaram as humanidades.

Sendo assim, podemos afirmar que essa ruptura – representada pela figura do Marquês de Pombal – foi tratada na conflitualidade do mercado simbólico da arte, e isso teve seus reflexos na educação brasileira, pois esta caminhou para um modelo educacional laico, mas que diminuiu o uníssono do poderio colonizador, ao dividir a cena com os propositores das Reformas Pombalinas. Na verdade, o mercado dos bens simbólicos da arte e suas representações não refletem o mundo, e sim, refratam-no, elucidando problemas que se dão na conflitualidade do mundo emsua dimensão social e apontando devires que a razão iluminista tentou alimentar.

Referências

ARAÚJO, Agostinho Rui M. Das riquezas do Brasil aos gastos e gostos de um suíço em Lisboa. In: David de Purry, um amigo de Pombal (1709-1786). Revista da Faculdade de Letras: Ciências e Técnicas do Patrimônio (2003), v. 2, p. 109-137. Porto, 2014.

BOTO, Carlota. A Dimensão Iluminista da Reforma Pombalina dos Estudos: das primeiras letras à universidade. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

CHAUVIN, Jean Pierre. Marquês de Pombal: Retrato sem Moldura. Revista de Estudos de Cultura, n. 4, p. 53/73, jan./abr. 2016. Disponível

em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002786593.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CHAUVIN, Jean Pierre. Marquês de Pombal, arauto do Segundo Império (brasileiro)? Revista e-Letras com vida, p. 129-142, jan./jun. Lisboa, 2020.

FERRÃO, Leonor. Eugênio dos Santos e a Estátua Equestre: relendo Machado de Castro. FARIA, Miguel Figueira de (Coord.). In: Machado de Castro - Da Utilidade da Escultura. p. 55-67. Lisboa: Caleidoscópio, 2014.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOMES, Juliano. Propaganda e Imagem Institucional no Consulado Pombalino: a Estátua Equestre de D. José I (1755-1777). In: De Verney a Vandelli: aspectos da ilustração Lusitana. 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/46948726/Propaganda_e_Imagem_Institucional_no_Consulado_Pombalino_a_Est%C3%A1tua_Equestre_de_D_Jos%C3%A9_I_1755_1777_?auto=citations&from=cover_page>. Acesso em: 25 ago. 2021.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MAXIMINO, José Maximino dos Santos Filho et al. A Política dos Jesuítas e a Educação Iluminista do Marquês de Pombal. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015.

Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1207/109>. Acesso em: 09 set. 2021.

MIRANDA, Jorge. O Retrato do Marquês: uma valiosa peça iconográfica. Ed. Espaço e Memória/CMO, 2017.

MAXWELL, Kenneth. Marques de Pombal: Paradoxo do Iluminismo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

PAMPLONA, Fernando. Dicionário de Pintores e Escultores Portugueses. Prefácio de Ricardo do Espírito Santo Silva, 1959.

ROLLAND, Christine. Autourdes Van Loo: peinture, commerce dês tissus et espionnage em Europe (1250-1830). Publication de l' Université de Rouen. Havre, 2012.

SANTOS, Paulo. Uma obra portuguesa de Claude-Joseph Vernet: as

referências marítimas do quadro do Marquês de Pombal. Revista da Armada, p. 18-21, nov. 2008.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Ivan. Mecenato pombalino e poesia neoclássica: Basílio da Gama e a poética do encômio. EdUSP, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt- BR&lr=&id=JCSRBnY1SVgC&oi=fnd&pg=PA13&dq=BIOGRAFIA+Jo%C3%A3o+-Silv%C3%A9rio+Carpinetti+&ots=cGGjTx2jpT&sig=Pimi1T6luvub3MOQkouKk1Lrw_A#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VOGEL, Christine. Guerra aos jesuítas: a propaganda antijesuítica do Marquês de Pombal em Portugal e na Europa. Lisboa: Temas e Debates, 2017. Disponível em: <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9789896444051.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTER-RELAÇÕES DE SABERES DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Robson Monteiro Barroso Braga[1]
Diná Ester Batista do Nascimento[2]
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro[3]

Introdução

Este estudo, realizado em 2021, foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, fruto de um recorte da produção monográfica, intitulada "Metodologias de ensino: desafios, perspectivas e implicações formativas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos". Refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada no método indutivo e para a coleta de dados foi utilizado um questionário aplicado pelo *Google Forms* (que é um aplicativo de produção, de desenvolvimento e de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*) para dois professores pedagogos, pois em razão pandemia da COVID-19 desde março de 2020 não foi viável aplicar o referido questionário presencialmente, no intuito de respeitar as medidas sanitárias do Ministério da Saúde.

A fundamentação teórica deste estudo é constituída por autores, dentre eles: Arroyo (2011), Franco (2015; 2016), Freire (1987), Gadotti (2003), Jannuzzi (1979), Perrenoud (2002), Santos, Castro e Araújo (2020) e Veiga (1988), como também a consulta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2018). Os estudos por meio de

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Educação de Itapipoca - FACEDI. Foi bolsista do projeto de extensão Escola Orgânica: Formação Política da Classe Trabalhadora Referenciada na Práxis Marxiana (2019). E-mail: orobsonmonteiro@gmail.com.

2 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Servidora pública do município de Fortaleza (Secretaria Municipal da Educação). E-mail: dinahnascimento@yahoo.com.br.

3 Doutor em Educação, respectivamente, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da UECE. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. E-mail: mirtielfrankson@gmail.com.

livros, artigos e documentos propiciaram analisar a ação docente com suporte em práticas pedagógicas de professores na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Com base nisto, acredita-se que é de suma importância compreender como a ação docente contribui para os processos de ensino e de aprendizagem dos jovens e adultos de um município do Estado do Ceará, a partir de um questionário eletrônico aplicado a dois professores que atuam na EJA. Salientamos que o anonimato dos docentes participantes foi garantido, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, o nome da instituição de ensino onde eles atuam também não será exposto.

É destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, na qual consta, na Seção V do Art. 37, que:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 2018).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consta que os jovens e adultos, em decorrência do abandono da escola ou que por outros fatores não tiveram acesso à educação escolar, têm o direito de iniciar ou regressar aos estudos firmados por lei. Destacam-se alguns fatores que poderão levar à evasão escolar como, por exemplo: falta de transporte, condição financeira limitada, necessidade de trabalhar cedo, não acompanhamento e desmotivação pelos estudos, desemprego e dificuldades na aprendizagem da leitura/escrita.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que perpassa as etapas do Ensino Fundamental e Médio, pois a legislação educacional vigente no país assegura a educação escolarizada para jovens e adultos. A redação da mencionada lei, foi altera-

da pela Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, que no Art. 37 afirma que esta modalidade de ensino é um "instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 2018).

Diante disso, surgiu o seguinte problema: Como as práticas pedagógicas influenciam na escolha de metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? e o objetivo: Analisar como as práticas pedagógicas influenciam na escolha de metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A apropriação teórica da categoria *práticas pedagógicas* permitiu compreender como os docentes da modalidade de ensino EJA redirecionam as suas metodologias de ensino, assim, buscando abordar conteúdo em consonância ao contexto social dos jovens e adultos.

Deste modo, este estudo está estruturado nas seguintes seções: introdução, seção esta em que apresentamos a temática e descrevemos a metodologia. Dando continuidade, expõe-se sobre a fundamentação teórica da pesquisa abordando a categoria prática pedagógica, na qual foram realizadas uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, que é seguida da análise de dados. Por fim, são descritas as conclusões e as referências que foram utilizadas.

Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos

Acredita-se que as práticas pedagógicas comprometidas e reflexivas dos docentes no âmbito da EJA, pautadas na consolidação de métodos de ensino inovadores, lúdicos e voltados a valorizar os conhecimentos dos alunos, podem direcionar o professor para alcançar com êxito o objetivo estabelecido para os processos de ensino e de aprendizagem. Diante disto, a ação docente será a base que permitirá refletir no planejamento a fim de ser inserido em sala de aula, abordando os conteúdos a serem trabalhados pelo professor de forma contextualizada, mesmo com as adversidades encontradas na instituição de ensino.

O trabalho docente poderá contribuir com a existência de uma melhor segurança e, também, com o ensino dos conteúdos que serão fundamentais para aprendizagem dos alunos, no intuito de melhor desenvolvê-las nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a importância do ato de ensinar valorizando o conhecimento dos alunos como uma interface da formação humana em face à necessidade de transformações da sociedade, o que possibilitará fortalecer o conhecimento da realidade. Já na perspectiva de Gadotti (2003, p. 71), o professor precisa questionar o seu papel no espaço em que está inserido, em outras palavras:

> O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isto é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido [...].

Neste sentido, os docentes estão inseridos no processo educativo com o intuito de contribuir com os aspectos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do ensino e inserção social dos cidadãos, buscando e inovando nas práticas pedagógicas que estejam relacionadas com as necessidades dos jovens e adultos. Então, a educação não intencional está diretamente ligada às relações construídas pelo ser humano com suporte no meio social, permitindo lidar com estas influências no cotidiano.

A relação entre teoria e prática precisam sempre caminhar juntas na constituição de práticas pedagógicas que o docente poderá desenvolver na sala de aula, visto que, quando não estiver conseguindo resultados efetivos na aprendizagem dos educandos, é imprescindível repensar a práxis (processo este de articulação e integração dialética das categorias teoria e prática). No entanto, o docente pode encontrar desafios e, assim, não cumprir integralmente como planejado por estar diretamente ligado às adversidades no âmbito escolar, ou seja, pela estrutura precária e de desigualdades sociais, por exemplo.

As formações inicial, contínua e continuada que os professores buscam se torna um fator importante na aprendizagem da profissão, que poderão contribuir para os docentes no que se refere aos conteúdos planejados e adaptados para exercerem o magistério com mais êxito, isto é, trabalhando conforme a realidade daquela instituição. Frente a isto, as práticas pedagógicas são fundamentais para nortear estas ações no âmbito escolar, que auxiliam na transformação e no desenvolvimento da práxis. Gadotti (2003, p. 16) desataca que:

> Neste contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimentos a partir do que faz. Para isto, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um 'lecionador' para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

À vista disto, pode ser identificado que os docentes têm um papel fundamental no ambiente escolar, pois é a partir da participação

ativa que irá mediar o processo educativo na busca de romper padrões presentes no ambiente escolar, tais como singularidades trazidas por jovens e adultos que, de alguma forma, possa prejudicar na sua aprendizagem, uma vez que o docente na convivência terá que lidar com as adversidades presentes na sala de aula e poderá organizar os conteúdos conforme as suas necessidades, o que é imprescindível.

Então, é importante romper os obstáculos e ter como foco a transformação desses discentes como reflexivos e participativos da sociedade. Assim sendo, as práticas pedagógicas poderão ser consolidadas, buscando propor objetivos de aprendizagem mais concretos e sistematizados, a fim de produzir novos conhecimentos, isto é, em consonância com as características dos discentes.

Nesta perspectiva, Perrenoud (2002, p. 141) considera que "A prática reflexiva postula implicitamente que a ação tem vínculos com uma representação. Por suposição, o ator sabe o que faz e, portanto, pode se interrogar sobre os motivos, as modalidades e os efeitos de sua ação". Deste modo, é fundamental que o professor, quando não estiver satisfeito com a prática desenvolvida em sala de aula, questione a sua metodologia de ensino, com o objetivo de repensar a práxis e aprimorar a relação teoria e prática.

Desta maneira, o professor no âmbito escolar necessita ter compromisso e dedicação para com o seu trabalho, com o propósito de fortalecer o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos discentes. Neste contexto, a parceria do docente com o aluno é fundamental e, para isso, é necessário que os dois estejam sempre dispostos a uma convivência ativa, com intuito de desenvolver e aprender diferentes conhecimentos. Perrenoud (2002, p. 48-49) reitera que nos países mais desenvolvidos, os professores dominam os conteúdos a serem ensinados, isto é:

> Em geral, nos países desenvolvidos, os professores dominam muito bem os aspectos do conteúdo a serem ensinados. Podemos imaginar que um maior conhecimento da cultura e facilidade de acesso à teoria ampliariam sua imaginação didática e sua capacidade de improvisação, observação, planejamento e trabalho, a partir dos erros ou dos obstáculos encontrados pelos alunos [...].

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas e utilizadas na EJA necessitam ter como foco a relevância de aspectos relacionados com a compreensão de diferentes aspectos da sociedade, dentre os quais, a citar: social, político, educativo, ideológico, econômico e

cultural. Por isso, os professores, em contato com os alunos, precisam mostrar interesse nas singularidades que cada um possui em sala de aula, dando importância ao conhecimento prévio dos seus discentes e contextualizando os conteúdos ensinados, pois a aprendizagem mediada pelo docente só será efetivada quando houver o domínio dos conteúdos e a convivência do educador com o educando tornando o ensino mais lúdico, participativo e diversificado.

Para Franco (2015, p. 604), "os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas." Nesta perspectiva, a autora considera que as práticas que se organizam intencionalmente para consolidar determinadas expectativas educacionais são práticas pedagógicas, e conclui que no processo de ensinar-aprender coexistem resistências e resignações; bem como aprendizagens e possibilidades.

Em consonância, Freire (1987) critica a educação bancária, uma vez que esta apenas deposita conteúdos passivamente no decorrer do ensino, de forma mecanizada e descontextualizada na formação dos alunos. As práticas pedagógicas bancárias prejudicam o desenvolvimento do discente como, por exemplo, nos aspectos cognitivo, social e afetivo. O referido autor propõe uma educação libertadora que promova a transformação social e destaca a importância do educando ter um olhar crítico e consciente dos direitos e dos deveres que detém na sociedade. Cabe acrescentar neste debate, que:

> A educação (e a docência) problematizadora, libertadora, ao contrário de uma docência bancária, envolve assegurar a participação dos sujeitos, ativa, crítica e socialmente, em distintos momentos do pensar a existência humana, assim como o ato de ensinar-aprender. (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2020, p. 4).

Sendo assim, os professores, por meio das práticas pedagógicas, necessitam promover e estimular nos alunos a participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, participando das ações que integram e fazem acontecer estes processos, sendo sujeitos ativos da produção e apropriação de conhecimentos. Deste modo, o docente na convivência com o discente irá observar, por exemplo, dificuldades que são vivenciadas no decorrer da trajetória educacional, assim como também o educando irá aprender com o conhecimento que o educador mediará em sala de aula.

O que expressam os docentes sobre suas práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos?

As práticas pedagógicas são ações formativas intencionais desenvolvidas no âmbito escolar para se alcançar os objetivos de aprendizagem que são traçados. Assim sendo, o educador, além de ser mediador do conhecimento, deverá se atentar que a práxis docente permitirá conhecer as especificidades que os jovens e adultos levam consigo para a sala aula. Deste modo, inter-relacionar saberes científicos com as vivências dos discentes tornará o ensino mais justo, igualitário e significativo.

Para Franco (2015), as práticas pedagógicas atuam a partir do diálogo inesgotável, crítico e reflexivo, estabelecido entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações. Ao serem questionados se as práticas pedagógicas influenciam de algum modo na escolha das metodologias de ensino que são utilizadas nas aulas de EJA, os professores concordaram que "Sim. Procuro práticas mais democráticas, por exemplo, utilizo mais de uma opção de ferramenta avaliativa" (PROFESSORA ANA); "Sim. As práticas pedagógicas estão ligadas às metodologias de ensino, ou seja, buscam sempre seguir o objetivo a ser alcançado para solucionar algum problema ou aperfeiçoar o ensino" (PROFESSOR EMANUEL).

Averiguando o que a professora Ana citou na busca em propor práticas democráticas, ou seja, que promovam uma aula colaborativa e participativa, assim como também traz mais de um instrumento avaliativo, conforme a necessidade dos alunos, o docente Emanuel argumentou de forma clara que as práticas pedagógicas estão conectadas às metodologias de ensino, uma vez que são redirecionadas a um objetivo proposto, mas quando se refere à modalidade EJA são focadas, especialmente, nas dificuldades que os discentes demonstram.

Para Veiga (1988, p. 8), "a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização". Ademais, a ação do docente sempre será refletida na educação dos jovens e adultos, pois além de ser mediador do conhecimento, é perceptível que neste processo possa buscar meios que auxiliem e contribuam na aprendizagem de forma coletiva. À vista disto, destaca-se que:

> A finalidade da Pedagogia de Paulo Freire é conscientizar, isto é, a educação é o momento em que o homem se realiza como ser da

> práxis, capaz de refletir e de agir, e isto feito de modo ininterrupto; o homem atua no mundo e, devido à sua atuação, transforma o mundo e se transforma, porque desenvolve suas potencialidades. A realidade transformada, como produto objetivo, volta-se sobre ele, limitando-o, condicionando-o: daí a necessidade de nova reflexão para nova ação. (JANNUZZI, 1979, p. 32).

A autora explana em relação à conscientização, em que o homem no contexto social se torna um novo sujeito, ou seja, em sua prática busca questionar e refletir com a finalidade de desenvolver, fortalecer e conseguir outras competências. Desta forma, é importante frisar que os alunos deverão em seu meio social ter uma postura que possibilite o ato de se reinventarem, assim como também se libertarem de qualquer opressão e tornarem-se cidadãos críticos, reflexivos e autônomos na sociedade.

E para concluir, foi questionado o que deveria ser modificado na prática pedagógica para melhor planejar, desenvolver e avaliar as metodologias de ensino no âmbito escolar e, assim, os professores expressaram observações, perspectivas e ações a serem feitas. A professora Ana citou: "Acredito que neste quesito eu deveria ter mais atenção em trazer conteúdos mais dinâmicos, que, de fato, chamem a atenção dos educandos na sala de aula". O docente Emanuel destacou em um dos exemplos que sua práxis se adapta ao contexto dos alunos e aborda conteúdos dinâmicos, afirmando:

> Minha prática pedagógica se adapta conforme necessidade do aluno e a disponibilidade da escola e a minha. Ademais, ter aulas mais dinâmicas, atrativas, diversificadas que instigam a participação dos alunos e, para isso, ter mais tempo para planejar de forma mais organizada. (PROFESSOR EMANUEL).

Franco (2016, p. 536) enfatiza que "uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades". À vista disto, pode-se analisar que a professora Ana questiona a sua práxis e entende que precisa trazer conteúdos mais dinâmicos, porque despertar a participação dos jovens e adultos nas aulas contribui para que os discentes aprendam.

Já o relato do docente Emanuel evidencia que, além de se adaptar à prática pedagógica de acordo com o contexto dos alunos e a flexibilidade de horários na escola, também percebemos o empenho de propor aulas que provoquem de forma positiva o interesse dos alunos, porque

o ideal é mediar conteúdos diversificados e conforme a faixa etária de cada público. Consequentemente, os desafios que os educadores perpassam no ambiente escolar servem de base, ou seja, com o objetivo de sempre repensar o modelo pedagógico que está inserido quando não houver resultados satisfatórios.

Jannuzzi (1979, p. 32) ressalta que a educação é processo nunca terminado, pois:

> Neste sentido, a educação é processo nunca terminado, é processo permanente de libertação. Ao problematizar a realidade, o homem passa a ver os condicionamentos da situação como desafios que devem ser superados, como limites criados pela ação dos homens e, portanto, procura o que é possível fazer para modificar a situação. Faz isto sempre procurando a causalidade autêntica, inserindo os fatos particulares dos quais participa no conjunto global da situação.

A autora supracitada enfatiza, portanto, que a educação é um processo de modificação, em que, no meio social o professor é sujeito a críticas construtivas e, ao refletir a realidade, poderá criar uma prática que esteja de acordo com as necessidades que os discentes apresentam, afinal, este é um dos objetivos na modalidade EJA. A convivência entre professor e aluno necessita sempre ser pautada na troca de conhecimentos e na aprendizagem colaborativa, porque o ato de conhecer as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula será uma base e/ou objetivo de buscar meios que superem e contribuam na aprendizagem dos discentes. Arroyo (2011) destaca que os professores na modalidade EJA intuem serem mestres, quer dizer:

> Na EJA, os professores intuem que serem mestres ensinantes é muito, porém exige-se mais. Essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias.

Nesta perspectiva, a modalidade de ensino da EJA possui especificidades que os docentes irão vivenciar no âmbito escolar, sendo de suma importância a partir de sua prática pedagógica compreender

estas adversidades que poderão dificultar/facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, assim como também romper padrões existentes e repensar modelos pedagógicos que estimulem e despertem o interesse pelos estudos. Assim sendo, a convivência do educador com o educando será a base da constituição de novos sabores, ou seja, as práticas pedagógicas irão se inter-relacionar com o contexto social que estão inseridos.

Conclusão

A partir da análise de dados, conclui-se que os docentes consideram que as práticas pedagógicas contribuem no redirecionamento de alcançar o objetivo definido no âmbito escolar. Além disso, na modalidade de ensino EJA é importante destacar as especificidades vivenciadas no meio social, como a diversidade cultural, estrutura precária, falta de materiais didáticos, entre outros fatores, que influenciam na escolha de suas metodologias de ensino.

Compreende-se que na modalidade de ensino EJA não é necessário somente aplicar as aulas da forma tradicional, onde o aluno recebe os conteúdos de forma passiva, é mais do que isso, é a partir das práticas pedagógicas inseridas pelos docentes em torno de intencionalidades, em consonância com a realidade dos jovens e adultos. Por isso, a ação do educador de tornar a aula dialogada e crítica depende da convivência com o educando, permitindo uma educação contextualizada e libertadora.

Entende-se que os docentes podem consolidar desde o planejamento de ensino práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas com a realidade dos seus alunos, com conteúdos mais próximos ao contexto social que os jovens e adultos estão vivenciando, o que contribuirá para a sua aprendizagem, pois os professores poderão modificar a sua práxis quando não estiverem alcançando resultados concretos nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, a participação da escola no comprometimento em buscar desenvolver ações que contribuam com a formação dos alunos é fundamental. Assim como, existe o compromisso e a dedicação dos profissionais docentes em buscarem flexibilizar horários e, principalmente, compreenderem as singularidades que os jovens e adultos trazem no âmbito escolar.

Constata-se que as práticas pedagógicas influenciam na escolha de metodologias de ensino na modalidade EJA, visto que elas estão direcionadas a um objetivo que o professor pretende alcançar. As espe-

cificidades que são encontradas no âmbito escolar deverão ter a participação da escola e do corpo docente, porque irá traçar os caminhos de como resolver estes fatores que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, também, o empenho dos professores em buscar diversificar os conteúdos conforme o contexto social dos jovens e adultos, permitindo repensar a sua práxis quando não estiverem conseguindo resultados concretos, assim como também buscando complementar com outras formações. É importante que os docentes busquem uma formação contínua e que a Secretaria da Educação do município que eles lecionam promova formações continuadas, no intuito de aprimorar a prática pedagógica docente e as metodologias de ensino.

Sendo assim, as práticas pedagógicas estão conectadas às metodologias de ensino quando existe uma finalidade, porque quando se refere à modalidade EJA, ela deve estar em consonância à realidade dos jovens e adultos. Frente a isto, os docentes buscam no ambiente escolar inserir conteúdos que refletem o contexto social dos discentes, considerando os valores, os saberes e os conhecimentos que levam consigo de casa. Assim, a partir destes aspectos, poderão sistematizar, avaliar e repensar o modelo pedagógico que está sendo executado na sala de aula.

À vista dos resultados apresentados, as especificidades encontradas na modalidade de ensino EJA se tornam um fator desafiador para os docentes no ambiente escolar, porque irá vivenciar a pluralidade de faixas etárias distintas, em que, é necessária uma convivência mais próxima para compreender a realidade do educando. Diante disto, é imprescindível o papel da escola em conhecer as demandas e os desafios identificados para solucioná-los. Por isso, são necessárias Políticas Públicas e a atenção do Estado para ações que fortaleçam os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed., p. 19-50. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei n.º

9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 06 mar. 2018. Disponível em: L13632 <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 18 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. Revista Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 601-614. São Paulo, set. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551. Brasília, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 107 p. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 80 p. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

JANNUZZI, Gilberta M. Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral. **Coleção Educação Universitária**. 111 p. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. 232 p. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SANTOS, José Jackson R. dos; CASTRO, Francisco Mirtiel F. M.; ARAÚJO, Osmar Hélio. Docência(s) na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios políticos, teóricos e metodológicos para a (trans) formação e resistência(s) no contexto contemporâneo. Revista Horizontes, v. 38, n. 1, p. 1-16, Itatiba. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1111/484>. Acesso em: 18 set. 2021.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed., 296 p. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. A prática pedagógica do professor de Didática. 286 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1988. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251637/1/Veiga_IlmaPassosAlencastro_D.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNIDADE II
FORMAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E POLÍTICA EDUCACIONAL

A PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Farbênia Kátia Santos de Moura[1]
Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha[2]

Introdução

A construção deste trabalho foi motivada pela realização da pesquisa intitulada *"Pelos caminhos da pesquisa (?): formação continuada e prática docente no ensino fundamental",* desenvolvida no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2017, que teve como objetivo geral analisar a relação entre a experiência da pesquisa na formação profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o desenvolvimento na prática pedagógica, concebendo a escola como um espaço de formação permanente.

Já de início, destacamos que a formação continuada de professores é uma temática bastante pertinente, pois mediante as constantes transformações promovidas pelos avanços da modernidade, as práticas didático-pedagógicas precisam estar em consonância com o contexto e as demandas vigentes. Para isto, é fundamental que os professores disponham de uma formação continuada e que esta seja de qualidade, subsidiada por mecanismos que contribuam para a construção de saberes-fazeres de forma significativa.

Destarte, a pesquisa pode ser considerada como uma forte aliada nos processos formativos, já que possibilita o encontro ao novo, ou seja, permite a identificação de novos caminhos e a contemplação de novos horizontes. Posto isto, colocamos como questão norteadora do nosso estudo a seguinte indagação: por que é importante incentivar à pesquisa na formação continuada de professores?

---

1 Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE).
2 Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE); Especialização em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)

Consideramos que a pesquisa se configura como um forte subsídio para a formação docente, mas, além das possibilidades de crescimento e de desenvolvimento intelectual e profissional que podem ser propiciadas pelo trabalho investigativo, observamos também os desafios e limitações que comprometem a implantação e a vivência real desta proposta. Por isso, iremos apresentar o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, n.º 9394/96,[3] e nos Planos Nacional de Educação – PNEs, relativos aos períodos de 2001-2010 e 2014-2024,[4] sobre o incentivo à pesquisa na formação continuada dos docentes.

Portanto, neste constructo, objetiva-se discutir acerca do incentivo à pesquisa nos processos de formação e prática docente. Para isto, o nosso percurso metodológico se esteia na abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa literária e documental, recorrendo aos seguintes procedimentos: uma análise documental, feita com base na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, n.º 9394/96,[5] e nos Planos Nacionais de Educação – PNEs, relativos aos períodos de 2001-2010 e 2014-2024, e também subsidiaremos a escrita com as contribuições de Ghiraldelli Jr. (2009); Bazzo (2004), entre outros. Também foi realizada uma pesquisa de campo[6] com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de Limoeiro do Norte-CE. As técnicas utilizadas para o desenvolvimento do trabalho de campo foram questionários e entrevistas desenvolvidas no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ano de 2017.

Os aportes teóricos foram fundamentais para embasar a pesquisa, visto que contribuem para fomentar a leitura e a interpretação acerca de um determinado fenômeno ou objeto. Segundo Minayo (2009, p. 18), "a teoria é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos". Destarte, a fundamentação teórica é imprescindível para conferir consistência aos dados que estão sendo apresentados, portanto, neste estudo são utilizadas as contribuições de: Pimenta (2012), que aborda sobre a formação de professores; Freire (2011), que reflete sobre a pesquisa no

3 A Lei n.º 9394/96 foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996.

4 PNE 2001-2010, Lei n.º 10.172 sancionada no dia 09 de janeiro de 2001. PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005 sancionada no dia 24 de junho de 2014.

5 A Lei n.º 9394/96 foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996.

6 A pesquisa intitulada **Pelos caminhos da pesquisa (?)**: formação continuada e prática docente no Ensino Fundamental teve como objetivo analisar a relação entre a experiência da pesquisa na formação profissional dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o desenvolvimento na prática pedagógica, concebendo a escola como um espaço de formação permanente.

ensino; Ghiraldelli Jr. (2009), que faz um passeio na história da educação brasileira; Bazzo (2004) que faz uma crítica à qualificação do corpo docente; entre outros.

A estrutura do texto está organizada da seguinte maneira: na primeira parte, tecemos a introdução, fazendo a apresentação geral do estudo; na sequência, discutimos sobre as políticas públicas e a formação docente; no terceiro momento, apresentamos as discussões e os resultados do estudo. Por último, fazemos as considerações finais e, ao término, apresentamos a lista das referências utilizadas.

Políticas públicas de incentivo à pesquisa na formação continuada de professores: caminhos e desafios

Para Ghiraldelli Jr. (2009), a LDB n.º 9394/96 é resultado de um complexo movimento que envolveu tanto parlamentares, nos espaços da cena política, quanto entidades da sociedade civil, organizadas, sobretudo, no âmbito das demandas educacionais:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. É certo que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 170).

Neste campo de disputa, que representou a construção e aprovação da nova LDB, podemos dizer que, comparada à LDB de 1961, período marcado pelas indigestas medidas adotadas pela Ditadura Militar, a Lei n.º 9394/96 apresentou avanços, especialmente em relação ao ensino público obrigatório. No entanto, sobre a formação de professores, especialmente dos que atuam no Ensino Fundamental, a LDB apresentou um dado retrocesso:

> Um ponto polêmico na LDB se configurou no que diz respeito à formação de professores, em especial do professor do Ensino Fundamental. De modo geral, a LDB firmou que para ser professor, no Brasil, seria necessário ter formação superior. Todavia, quanto

> ao professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a LDB inovou de forma inesperada: manteve a existência do curso de Pedagogia, gerou a existência de um substituto da habilitação Magistério, já então desaparecida e transformada na modalidade Normal em nível médio [...] (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 173).

Em se tratando da formação inicial, para se lecionar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa LDB tende a reforçar a ideia de que o professor não precisa ter uma formação mais sólida, como se bastasse saber apenas o básico para atuar nas referidas séries. Podemos inferir que a falta de uma formação docente mais densa, do ponto de vista teórico-metodológico, responde, em boa medida, pela precariedade, cujos reflexos facilmente se verificam na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem.

Em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, mais precisamente no Artigo 62, a LDB/96 trata da formação inicial dos professores da Educação Básica:

> Art. 62. A formação de docentes para atuarem na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 38).

Conforme nos esclarece o fragmento acima, para professores dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como para os professores do Ensino Médio, o que se exige é um curso de licenciatura, de graduação plena, oferecidos pelas universidades. Já para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os professores da Educação Infantil, poder-se-ia, também, cursá-los nos chamados Institutos Superiores de Educação[7], os quais, segundo a LDB/96, em seu artigo 63, seriam responsáveis por:

> I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II – programas de formação pedagógica para portadores de diplo-

7 Assim, a criação dos Institutos Superiores de Educação, no contexto dessa lei, significa um rebaixamento na hierarquia universitária com tudo o que isto implica em perda de qualidade e mesmo de prestígio para a formação dos profissionais da Educação (BAZZO, p. 277, 2004).

> mas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 38).

De acordo com o artigo 63, especialmente os três incisos acima transcritos, os institutos dariam todo o suporte pedagógico e didático na formação do professor, com ênfase para o inciso III, que trata de programas de educação continuada. Todavia, se revela certa regressão para o nível de conhecimento dos professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme afirma Bazzo (2004):

> Os Institutos Superiores de Educação, propostos pela atual legislação educacional para serem a instituição formadora de professores por excelência, não por acaso aparecendo na última posição na hierarquia das instituições de Ensino Superior, diferentemente de seus similares da década de 1930, representam uma preocupante preferência pela formação desses profissionais fora da universidade, em locais onde a pesquisa e a consequente produção de conhecimento poderão passar ao largo, dadas às baixas exigências de qualificação do corpo docente que a lei estabeleceu para a criação dos ISEs. (BAZZO, 2004, p. 277).

Passados vinte anos, os Institutos Superiores não tiveram a ressonância e aderência que se imaginaria que tivessem, tendo, atualmente, poucos Institutos funcionando apenas na região Norte, em municípios mais distantes. Atentos a esta realidade, podemos afirmar que os Institutos Superiores não consistiram numa política educacional de âmbito nacional.

Com base nos depoimentos colhidos junto às professoras da Escola E. E. F. J. C. S., a Secretaria da Educação do município de Limoeiro do Norte oferece, mensalmente, cursos de formações, ministrados por técnicos da própria Secretaria. Apenas por ocasião das chamadas "Semanas Pedagógicas", realizadas no início e no meio do ano letivo, são contratados palestrantes de outras cidades ou Estados. No entanto, nas falas das professoras é uníssona a demonstração de que se tratam de formações, muitas vezes, mecânicas, pois abordam assuntos que não dizem respeito às necessidades mais urgentes manifestas no cotidiano da escola. Esclarecem, ainda, o grupo de professoras entrevistadas, que as formações são cansativas, enfadonhas, em razão da passividade a que são submetidos os professores dentro da metodologia adotada pelo

facilitador. Deste modo, cumpre-se o que está prescrito na lei, embora não se tenha nesse modelo de formação oferecido pela Prefeitura, através da Secretaria de Educação, efeito provocador de mudanças na prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem, entre outras demandas que marcam o ambiente escolar.

De maneira geral, não é custoso afirmar que, na escola, nos processos pedagógicos de alfabetização prevalecem às estratégias tradicionais, contrariando, desse modo, o que havia sido proposto a partir das novas tecnologias e práticas pedagógicas. Este mesmo vazio de ações atinge, também, a articulação entre Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e as ações de formação continuada com professores alfabetizadores, sobretudo, no que se refere à meta 16. Quanto às Pós-Graduações Lato Sensu, no município de Limoeiro do Norte - CE, estas apresentam mais "flexibilidade"[8], segundo as professoras, fato que acaba por atrair um número maior de professores(as) vinculados aos dois níveis da Educação Básica, Fundamental e Médio. Na já mencionada Escola E. E. F. J. C. S., algumas professoras possuem o título de Especialistas, obtidos, todos eles, em Faculdades particulares.[9]

Muitas faculdades particulares, aqui tratando-se mais enfaticamente daquelas que oferecem cursos de pós graduação, oferecendo cursos aligeirados, acabam por colocar em suspeita a própria qualidade da formação oferecida aos seus alunos, grande parte deles, já atuando como professor na rede básica de ensino. Por outro lado, devemos considerar o fato de que o regime de trabalho de 40 horas semanais, ao qual a maioria dos professores está submetida, bem como as atividades extraclasse, dificultam, de algum modo, o ingresso dos mesmos nos cursos ofertados pelas universidades públicas, já que estas, do ponto de vista intelectual, demandam mais do tempo e da dedicação dos alunos, contudo, a formação costuma ter uma base mais sólida, crítica e profícua. Sem falar que, tendo em vista a precariedade salarial do professor, as mensalidades cobradas pelas faculdades da iniciativa privada são relativamente altas. Ademais, é sempre muito importante pensar e problematizar acerca das propostas curriculares que regem o sistema de ensino. Do mesmo modo, não faz parte do propósito deste trabalho justificar as razões que levam os professores a procurarem, em boa medida, por cursos de formação continuada mais aligeirados. Além disso,

8 No sentido de serem cursos que se oferecem aos finais de semana, com redução de carga-horária, bem como dos conteúdos, tornando-se assim, uma formação aligeirada e, muitas vezes, precária.

9 Na Escola E. E. F. J. C. S., algumas professoras possuem o título de Especialistas, obtidos, todos eles, em Faculdades particulares.

não pode haver uma generalização, já que há a presença de professores matriculados em programas de graduação e/ou pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu) em universidades públicas, que, por sua vez, apresentam um currículo mais extenso.

Para além das possibilidades de formação oferecidas pelas faculdades particulares, no que se refere, sobretudo, aos cursos de Pós-Graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou, em 22 de outubro de 2012, a criação do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), oferecido pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, através de uma proposta intercampi envolvendo a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), sediada na cidade de Limoeiro do Norte, e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), na cidade de Quixadá. O referido Mestrado tem como área de concentração Educação, Escola e Movimentos Sociais, sendo o mesmo constituído por duas linhas de pesquisa: a Linha 01 - Educação, Escola, Ensino e Formação Docente e a Linha 02 - Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Não obstante à criação do MAIE, o discurso mais frequente entre as professoras da Escola E. E. F. J. C. S. é, justamente, o de que não dispõem de condições para cursarem um Mestrado, pois revelam não terem tempo para se preparar em condições de serem aprovadas no processo de seleção. Algumas professoras até demonstram vontade de um dia cursar um Mestrado, mas nas suas próprias falas se percebe que essa parece ser, de fato, uma realidade muito distante. Distante deste "sonho" acadêmico/profissional, outras professoras não ficaram encabuladas ao afirmarem que não outras professoras não hesitaram em afirmar que não querem dar prosseguimento à formação acadêmica já obtida, afirmando que o curso de Graduação ou de Especialização anteriormente feitos já é suficiente. Ao mesmo tempo em que algumas das professoras revelam a falta de vontade, de disposição, outras, apresentam como justificativa a "falta" de tempo. Diante desta realidade, surge uma certa preocupação no que se refere a formação do professor enquanto pesquisador, pois são nos cursos de Mestrados e Doutorados que, mais diretamente, há a oportunidade de aprofundar os conhecimentos, desenvolvendo, como requisito obrigatório, atividades de pesquisas acadêmico-científicas pautadas pelo rigor. Entre outras razões, inclusive as que foram apresentadas pelas próprias professoras entrevistadas, é possível inferir que falta para as mesmas uma consistente vinculação da prática pedagógica

aos rigores teórico-metodológicos, indispensáveis no continuado processo de amadurecimento intelectual.

A pesquisa nos processos de ensino e de aprendizagem: discussões e resultados

Com base nos resultados da pesquisa, podemos afirmar que: do balanço que nos foi possível realizar, pudemos constatar que a partir dos anos 90, sobretudo, houve muitos avanços na área da formação continuada de professores, inclusive, no que se refere ao crescimento da literatura destinada a tal ramo da educação, revelando, assim, o interesse por parte de muitos estudiosos e pesquisadores sobre a problemática em questão. No mesmo período, em diferentes cidades/países, foram realizados vários encontros, conferências e reuniões, ampliando, assim, as discussões/reflexões acerca do assunto. Esta demanda, no entanto, não contempla, de maneira mais propositiva, a escola como espaço de formação permanente para o professor(a), embora já existam estudiosos defendendo esta questão. Sobre a formação continuada das professoras, ficou constatado que essas demonstram compreensão sobre a importância da formação continuada, apesar de apenas uma delas assumir sua responsabilidade enquanto proponente de sua própria formação, ou seja, sua autoformação. As demais afirmam ser responsabilidade das Secretarias de Educação dos Governos Estadual e Municipal. De maneira geral, as docentes disseram que a formação continuada é de grande importância para suas práticas pedagógicas, pois contribui para corrigir falhas e superar dificuldades. A integração ensino-pesquisa tem nas consultas à Internet sua principal referência. Isto demonstra certo despreparo em relação à prática da pesquisa a uma postura investigativa em relação às demandas emergentes nos ambientes escolares.

A qualificação intelectual do professor(a) está diretamente vinculada ao interesse e às condições que marcam o viver de cada profissional. Podemos dizer, portanto, que se trata também de uma opção individual e não somente de um projeto, pensado pelas escolas ou pelas Secretarias municipais e estaduais de Educação, voltado para uma capacitação mais ampla de seus docentes, a qual esteja mais bem fundamentada do ponto de vista intelectual.

A documentação, tanto internacional quanto nacional, aponta a ineficácia dos processos de formação desenvolvidos, alertando para a necessidade e aproximação às demandas escolares. Entretanto, a legis-

lação nacional, bem como as políticas a ela associadas, não tem dado conta de contemplar as necessidades docentes de maneira mais contextualizada, ou seja, não considera como ponto de partida as necessidades que surgem no "chão da escola", de modo a aprofundar a compreensão das mesmas, mapeando meios de superação dentro e a partir do próprio ambiente escolar. A escola seria, assim, ponto de partida e ponto de chegada.

Os planos e programas estabelecidos com base na legislação educacional, em parte, não levam em consideração o fato de o Brasil ser um país diverso, com inúmeras realidades econômicas, socioculturais e educacionais. Indiferentes à complexidade da realidade brasileira, os planos e programas voltados para a Educação Básica, de maneira homogênea, apresentam objetivos e metas a serem alcançados dentro de prazos marcados por períodos curtos e/ou longos.

Portanto, no que se refere à prática da pesquisa inserida na formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica, a despeito de um conjunto de medidas sancionadas em leis, torna-se evidente a desconexão entre o que se está prescrito nas mesmas e o que, de fato, se concretizou até o momento, especialmente nas regiões mais pobres do país, onde parece ser mais severo o descaso com a educação.

Nesta seção, reforçamos a ideia de que o ato da pesquisa é uma prática pertinente e significativa para os processos educativo-formativos desenvolvidos com e pelos docentes. Podemos atribuir à pesquisa um papel de extrema relevância, partindo do entendimento de que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 17).

Os educadores precisam receber e oferecer experiências didático-pedagógicas que lhes propiciem a construção do senso crítico, da consciência sociopolítica e da autonomia intelectual. Mas, para isso, é necessário que o ato investigativo esteja presente nas propostas curriculares e nas vivências cotidianas da sala de aula, pois é no exercício da prática que o conhecimento se edifica.

Ademais, “sabemos que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis” (PIMENTA, 2012, p. 35), sendo assim, antes de produzir conhecimento, precisamos aprender como fazê-lo e saber quais caminhos devemos trilhar. Porquanto, é aprendendo que se ensina, mas o ensino por si só não é suficiente para garantir o aprendizado, antes, ele precisa fazer sentido e isto “[...] requer experiências significativas, vivências concretas, que sejam sentidas, cravadas na carne da memória de cada educando e educador” (MORAES; PAIVA, 2018, p.51).

Mediante ao exposto, é importante alçar as seguintes reflexões: Qual a concepção de pesquisa que orienta as práticas pedagógicas? Que tipo de experiências com a pesquisa os professores têm vivenciado em sua prática docente cotidiana e em sua formação profissional? Essas reflexões são fundamentais para que se possa repensar as práticas investigativas e cumulá-las de um caráter efetivamente formativo.

Com efeito, precisamos superar a visão simplista e generalista de que pesquisa é um artefato genuinamente acadêmico ou que os espaços escolares não precisam de tanto rigor metódico em suas produções, pelo contrário, desde o período de escolarização, os educadores e os educandos precisam desenvolver o ato investigativo com o devido zelo e autenticidade, pois pesquisar não consiste somente no contato ou na aproximação com um determinado objeto ou fenômeno, implica também a formação do pesquisador. Que estas ponderações nos ajudem a problematizar o modo como a pesquisa está posta e como pode ser engendrada nos contextos formativos.

Incorporar a prática da pesquisa na formação continuada de professores é uma iniciativa que beneficia não somente os próprios profissionais, mas também a sociedade, já que professores pesquisadores tendem a desenvolver uma leitura de mundo mais ampla e crítica acerca da realidade e suas relações, contribuindo assim para uma formação humana mais holística.

Acreditamos que a pesquisa pode contribuir significativamente nos processos de ensino e aprendizagem, já que viabiliza caminhos de acesso ao conhecimento. Partindo deste entendimento, desenvolvemos esta questão refletindo acerca do incentivo à pesquisa na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental.

Referências

BAZZO. Vera Lúcia. **Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje**. Educar Em Revista, v. 20, n. 23, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2163>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

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

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MORAES, Ana Cristina; PAIVA, Darlan L. **Cartas Pedagógicas:** Reflexões de Docentes da Educação Básica e Superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MOURA, Farbênia Kátia Santos de. **Pelos caminhos da pesquisa (?)**: formação continuada e prática docente no ensino fundamental. p. 113. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, Universidade Estadual do Ceará - UECE; Limoeiro do Norte-CE, 2017.

CONSTRUTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: O RECORTE A PARTIR DE UMA PESQUISA EM REDE

Hamilton Perninck Vieira[1]
Marília Duarte Guimarães[2]
Sandy Lima Costa[3]

Introdução

Este trabalho objetiva discutir as concepções de professores da Educação Básica sobre alguns construtos teóricos e pedagógicos no âmbito de sua prática profissional, considerados basilares à compreensão das contribuições advindas da formação vivida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto da Inovação Pedagógica (IP). Para isto, recorre a resultados de pesquisa no âmbito do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (Edital n.º 49/2012), intitulada *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica:* estudo exploratório sobre contribuições do PIBID (BRASIL, 2009). Trata-se de investigação em rede (FARIAS *et al.,* 2018) que abrange três núcleos vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), região nordeste; da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ambos situados na região sudeste (FARIAS, 2012).

O PIBID, criado em 2007 pelo Decreto n.º 6.316 e apoiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfei-

1 Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professor da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE.
2 Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFHOPE/UFC) e do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE).
3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da rede municipal de ensino de São Gonçalo do Amarante/CE. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE).

çoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), contempla, além dos docentes das universidades que atuam na coordenação institucional do programa e na coordenação dos subprojetos organizados por área, os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, e os docentes da Educação Básica denominados de professores supervisores, que acompanham os licenciandos na escola pública. Sendo assim, embora o Programa volte seus objetivos principais para a formação inicial dos licenciandos (BRASIL, 2010), esta pesquisa tem como foco os professores da Educação Básica que participaram desta iniciativa como professores supervisores entre os anos de 2007 a 2013[4].

Parte-se do pressuposto que, ao elegerem a escola como lócus de aprendizagem e de formação profissional, os professores da Educação Básica envolvidos neste processo vivenciam a oportunidade de aproximação entre universidade e escola, de articulação teoria e prática, situações impulsionadoras de seu crescimento profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Esta perspectiva coloca o professor no centro de sua própria formação, e reconhece que este é um ser inacabado (FREIRE, 1996) e, portanto, deve estar em constante busca pelo conhecimento, permitindo "pensar a formação docente como um processo permanente e como uma construção coletiva, renovando sempre a cultura profissional" (LEITINHO, 2012, p. 136).

Considerando tais formulações, a presente investigação discute as concepções de professores da Educação Básica sobre alguns construtos teóricos e pedagógicos no âmbito de sua prática profissional, considerados basilares à compreensão das contribuições advindas da formação vivida no PIBID para seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 2009) à luz da racionalidade pedagógica (THERRIEN, 2012). A noção de 'construtos teóricos e pedagógicos' é entendida neste escrito enquanto elementos conceituais que dão sustentação ao agir como docente à prática profissional (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 1994).

4 Com uma crescente adesão ao PIBID e as constatações de suas contribuições para a formação docente desde o ano do seu início, houve um grande esforço para que esse Programa se efetivasse como política pública nacional para a formação de professores, porém, o Programa ficou condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES (BRASIL, 2013). Em 2014, o cenário político-econômico brasileiro foi marcado por uma grave crise que se estende nos anos seguintes, levando ao contingenciamento de verbas para a educação, à precarização das condições objetivas de trabalho e de remuneração docente, independentemente da esfera e do nível de ensino em que atuem, além de impor restrições ao financiamento do Programa e à diminuição das Bolsas. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 houve ataques do governo federal para destituir o PIBID, porém, escolas e comunidades se mobilizaram contra esses ataques, resultando na permanência do PIBID em coexistência ao Programa Residência Pedagógica (CARDOSO; MENDONÇA, 2019).

Sendo assim, a pergunta que mobiliza esta investigação é: Quais as percepções de professores supervisores do PIBID sobre construtos teóricos e pedagógicos no âmbito da prática profissional? Para tanto, objetiva-se analisar as percepções de professores supervisores do PIBID sobre construtos teóricos e pedagógicos no âmbito da prática profissional, a partir do recorte de uma pesquisa em rede.

Do ponto de vista da abordagem, trata-se de uma investigação qualitativa em rede e que focaliza professores da Educação Básica participantes do PIBID como supervisores. Neste escrito, nos detemos sobre os dados colhidos junto a 30 professores supervisores do Ceará, precisamente aqueles referentes às temáticas, construtos teóricos e pedagógicos, considerados neste estudo como substratos importantes à discussão sobre o DPD (ALVES, 1996; MINAYO *et al*., 1994).

Após a definição da amostra de sujeitos, um roteiro foi elaborado para utilização de entrevista semiestruturada, a fim de apresentarmos uma direção ao sujeito sem restringir ou limitar suas concepções sobre o assunto. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, optou-se por uma entrevista aberta semiestruturada visando o recolhimento de dados descritivos na linguagem do sujeito sobre o tema.

Entre o período de 11 de agosto de 2015 a 16 de setembro de 2015, as entrevistas foram realizadas nas cidades cearenses de Fortaleza, Sobral, Crato, Limoeiro do Norte, Juazeiro do Norte, Redenção e Quixadá, cuja escolha já foi comentada anteriormente. Depois de gravadas e transcritas as 30 entrevistas (foram 90 sujeitos ao total, 30 de cada Estado), a utilização do *software Nvivo 10* auxiliou no armazenamento, organização e categorização dos dados para uma posterior análise de achados. Para isso, foi necessário se apropriar das ferramentas disponibilizadas pelo *software Nvivo,* em oficina realizada com uma professora experiente no uso dessa ferramenta. A inserção dos dados de entrevistas no *software* constituiu um 'projeto', estruturado por meio de nós, subnós e subsubnós, que corresponderam às categorias do estudo.

Para a inserção das entrevistas no *software Nvivo* foi atribuído um código a cada professor entrevistado, a fim de preservar sua identidade. Isso foi feito considerando os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos postos pela Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Sendo assim, foram criados códigos a partir das seguintes informações:

Professor Supervisor; Número (de 01 a 30); Área do subprojeto em que o professor está vinculado; Situação no PIBID (ativo ou egresso), resultando na seguinte codificação: P21MA, que significa Professor Supervisor 21, da área da Matemática, ativo no PIBID.

A análise dos dados foi realizada com apoio na categorização do conteúdo. Bardin (1977) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Desse modo "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero com os critérios previamente definidos." (BARDIN 1977, p. 119).

Assim, em equipe, o procedimento da análise iniciou com uma primeira leitura de todas as respostas de uma maneira global, buscando palavras-chave em cada trecho codificado; em seguida, as ideias centrais foram agrupadas em blocos de respostas buscando a frequência das ideias, quantos foram os respondentes em cada bloco e evidenciando os respectivos sujeitos. Numa segunda leitura analítica, foi possível perceber que as discrepâncias possuem zonas de convergências, pois o fenômeno educativo é futuro da prática social no âmbito da dialética (PIMENTA, 1996; FREIRE, 1996). As análises, discussões e interpretações dos dados encontram-se, portanto, explicitadas na próxima sessão, seguidas das considerações finais.

Análise e discussão dos dados

Do ponto de vista dos construtos teóricos e pedagógicos, considera-se que o professor não age no vazio; sua ação carrega intencionalidades e é guiada por determinada forma de compreender o mundo, de entender a sua função social, de entender o conhecimento e sua relação com ele. Enfim, seu estar na docência é marcado por esses substratos conceituais, de certo modo não visíveis, mas determinantes de seu pensar e agir enquanto profissional. Ao se buscar aproximar desses elementos não visíveis, observou-se que os professores supervisores entrevistados fizeram uma série de registros que, na visão dos pesquisadores, evidenciam alguns desses substratos conceituais, aqui condensados como concepções oriundas de um recorte empírico das respostas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores.

No construto *ensino e aprendizagem* foram pinçadas falas de 10 professores supervisores que se constituíram novamente em três grupos de respostas, pois definem o ensino e/ou aprendizagem (8 referências) e conceituam-nos na materialidade da aula e da disciplina (3 referências) e a partir da relação professor, aluno e conhecimento (5 referências). Nesse construto, a tônica está na conceituação e na relação do processo de aprendizagem e sua tríplice base constituinte.

Ensinar e aprender são um processo que se utiliza de meios e mecanismos de aprendizagem. A pesquisa evidenciou que "quando um aluno aprende, principalmente quando ele aprende a ler, que ele descobre a leitura, eu acho que o salário do mês todinho compensa a satisfação que você tem quando o seu aluno aprende, você tem a certeza de que você contribui para aquele processo [...]" (P26PE). A aprendizagem é uma descoberta a partir da oportunidade da construção interdisciplinar do conhecimento com sentido. Entretanto, alguns defendem o ensino como transmissão, ou seja, o professor tem a função de "passar" o conhecimento para o aluno. Na busca de uma síntese, um supervisor da área da Filosofia afirma: "[...] é interessante porque eu estou tentando não só passar conhecimento, mas fazer com que eles em si criem situações de aumentar o conhecimento deles [...]" (P12FE).

Esta fala do P12FE confirma o pensamento de Freire (1996, p. 49) quando esclarece que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". A aprendizagem deve ser gerenciada e sistematizada, tendo em vista a qualidade no ensino que permite aos educandos entenderem o mundo que os cerca de forma intelectual e espiritual. Nesta direção, outro professor supervisor confirma esta constatação: "você pode até ensinar uma equação a um aluno, o difícil é você fazê-lo entender o mundo. Entender o mundo significa a sua formação, intelectual, e eu absolvi isso, é espiritualista [...]" (P10FE).

Enfim, ao pensar sobre o ensino e a aprendizagem, é fundamental considerar a relação entre avaliação e aprendizagem, considerando outras formas de expressão do aluno que não sejam as tradicionais. Por isso, "[...] aquela avaliação tradicional que não leva o aluno a perceber, ou a refletir, é uma situação de avaliação que tinha lá o contexto do problema, o aluno pegava uma fórmula e jogava os dados na fórmula, encontrava resposta e pronto, se por um acaso no desenvolvimento ele acertasse, mas tivesse a resposta errada, eu ia considerar errado" (P7FE). Diante disto, a relação entre ensino e aprendizagem passa por

uma reflexão em torno da avaliação. Inclusive, porque as concepções e práticas do professor sobre avaliação delineiam o trato que o aluno dará à apropriação do conhecimento: seja pela memorização descontextualizada ou pela construção significativa.

Os dados da pesquisa permitem a reflexão de que ensinar e aprender se materializam na ministração da aula e da disciplina. Este ensino precisa ter significado e praticidade na vida dos educandos. Sendo assim, faz sentido ao professor "[...] problematizar o próprio problema, investigar, pois observar tem todo um direcionamento que você tem que observar e fazer para poder a teoria virar uma prática e essa prática ter sentido para o aluno [...] (P7FE).

No processo ensino e aprendizagem, o professor em sala precisa reconhecer que sua prática tem repercussões na vida para o aluno e tornar-se uma referência para ele. Diante do cenário marcado pela ausência da família e do processo de sucateamento da escola pública, o professor, às vezes, não se dá conta desta realidade. Sendo assim, a pesquisa destaca que

> [...] para muitos professores, pelo que eu tenho visto, chega à sala de aula, dá sua aula e vai embora, ele não percebe que aquele aluno pode ter uma repercussão mínima na vida dele, mas ele não percebe o principal, que aquele professor pode ter uma repercussão máxima ou, pelo menos, enorme na vida daquele aluno, de tal forma que ele possa, muitas vezes, se tornar uma própria referência para aquele aluno, que ele não tem em casa. (P9FA).

Neste sentido, é salutar ao professor que o educando faça uma reflexão sobre a maneira de ser e fazer dos educandos que, muitas vezes, está na sala de aula obrigado pelos pais. Esta situação revela que ele ainda não entendeu o sentido social do conhecimento em sua vida. Sua atuação em sala de aula na mediação do conhecimento pode fomentar processos de mudança de opinião. Assim, um dos sujeitos da pesquisa afirma:

> [...] eu percebo que a minha atuação na sala de aula pode modificar uma opinião de alguém que não acredita na educação, o próprio aluno, quer dizer, ele vem para a sala, muitas vezes, desacreditado. Vem porque o pai o obrigou, a mãe o obrigou, então, assim, muitas vezes, quando o aluno vai lá chega obrigado querendo dormir na sala, você fica sem saber o que é que está acontecendo e hoje eu vejo o que é e o que está por trás daquilo ali [...], foram novos significados que a sala me trouxe. (P15HA).

O aluno precisa compreender que o assunto estudado pode ser observado pelo olhar científico. Isto não é possível se o ensino for um mero exercício técnico sem sentido. Ao ensinar, o professor necessita "[...] mostrar àquele pessoal, àquele público que aquilo que a gente está estudando é uma ciência, é uma ciência, um fenômeno, e não um treinamento pra que a pessoa resolva questões [...]" (P9FA). Em suma, ensinar e aprender passam pela promoção de situações que facilitam o entendimento dos alunos acerca da matéria/disciplina ministrada. Desta forma, em síntese, sobre o professor no processo ensino e aprendizagem, "[...] a gente tem que entender que a situação dele não é mais aquela de detentor do saber, tem que criar oportunidade para o aluno construir e se manter, então, acho isso bem mais difícil porque você chegar à sala, mandar os meninos fazerem exercícios, passar material, fazer com que eles copiem aquela atividade [...]" (P4FLE).

O ensino e a aprendizagem se sustentam na tríplice relação: o professor, o aluno e o conhecimento. Nesta relação, o professor propõe reflexões para que o aluno entenda o conhecimento através da contextualização e da praticidade/utilidade do conteúdo. Isto é feito por meio da problematização que articula a relação entre a teoria e a prática, trazendo sentido para o conhecimento. O professor, assim, precisa criar situações para aumentar o conhecimento, não se preocupando apenas com o conteúdo, mas também com a forma do ensinar e do aprender. Logo, se

> [...] o aluno não experimenta, às vezes teoricamente ele não entende nada, mas no experimento ele deslumbra outros conhecimentos. Se desse errado, o que iria acontecer? Já que deu certo, aí começam aquelas indagações, aí se constrói a aula, que é a participação do aluno que a gente precisa, não só o professor está falando [...] ou gesticulando, e sim o aluno também está participando, pois aí você tem certeza ou, teoricamente, você pensa que o aluno está entendendo, porque ele está perguntando. É porque ou você está fazendo com que ele possa refletir o que ele não está entendendo, então, por isso é que ele está intrigado, como é que isso acontece ou, então, ele está entendendo e quer buscar mais, de qualquer maneira ele está fazendo o aluno participar da aula (P7FE).

Pode-se verificar nesta fala a necessidade da experiência dos educandos com o conhecimento. A concretude do objeto de estudo é fundamental para a sua abstração. Este movimento em sala de aula permite a reflexão a partir das indagações que são colocadas diante do

contato com o conteúdo transformado em matéria (GAUTHIER *et al.,* 1998; THERRIEN, 2012). Assim, o professor não dá aulas, mas constrói aulas (ANASTASIOU, ALVES, 2004). Portanto, é fomentado um processo de participação que propicia a compreensão dos alunos acerca do assunto estudado.

Neste sentido, o professor cresce junto com os alunos, pois a partir dos saberes dos educandos e da dinâmica da aula ele pode trabalhar com a reflexão de sua própria prática. Assim, o professor aprende com o aluno e vice-versa. O ensino e a aprendizagem devem se fundamentar na articulação entre o conteúdo e a faixa etária dos educandos. Além disso, existe uma estreita proximidade entre a afetividade do professor ao ensinar e a responsabilidade dos educandos em aprender. Desta forma, ensinar e aprender, no âmbito da relação professor, aluno e conhecimento, têm a ver com "[...] dosar aquilo que você precisa fazer em termos de conteúdos em sua disciplina com aquilo que você precisa fazer em termos de atender aos anseios da idade, aquilo que a pessoa está precisando em termos de formação pessoal e social" (P4FLE).

Nas respostas sobre *formação de professores*, foi possível identificar 15 sujeitos que se posicionaram sobre a temática no mesmo agrupamento tríplice dos subnós anteriores: professores que definem e/ou caracterizam a formação (5 referências), relatam a experiência formativa (7 referências) e fazem crítica à formação (9 referências).

Quanto à definição e caracterização, a formação de professores é o conhecimento aprendido com significado no espaço institucional com vistas à docência. Os dados apontam para reflexões em torno da formação inicial e continuada. No que diz respeito à formação inicial, a pesquisa aponta que:

> Formação está atrelada ao conhecimento, no caso a formação do professor, conhecimento para a docência, para a prática, enquanto docente. É o momento em que você tem o contato com as teorias de concepção de sociedade de mundo, formar essa visão esse entendimento maior. Mas a formação é isto, são os conhecimentos, estes conhecimentos que o professor vai ter que ter, precisa ter pra estar desenvolvendo a sua prática docente (P3EFA).

A formação de professores é um processo de construção de conhecimentos teóricos e práticos específicos com vista à docência do ponto de vista profissional. Esta formação é quem o gabarita para a docência na Educação Básica. No entanto, segundo um dos sujeitos da

pesquisa, é interessante pensar que a formação inicial não termina na Graduação, ou seja, ela não tem cumprido a sua função dada pela legislação (BRASIL, 1996, art. 61 e 62). Diante disto,

> [...] a formação dos professores é uma necessidade. Você tem que estar sendo reciclado. A faculdade, ela em si, não lhe deixa totalmente pronto, você tem que estar... pegar experiência e ter mais uma aprendizagem. Então, a formação do professor, na verdade, será o complemento que você vai ter após a graduação. Eu acredito que uma graduação não deixe o cara pronto não, para a licenciatura, está longe. (P1BA).

Detalhe interessante pensar que a formação inicial não termina na graduação. Isto é uma contradição. Se ela é inicial e visa formar para o exercício do magistério, o que tem feito a universidade e as licenciaturas no cumprimento deste papel formador de profissionais para a docência? No que toca à formação continuada e contínua, um dos sujeitos afirma que o professor "[...] tem que procurar [...], sair um pouco da sua, da sua área até, inclusive [...], a área das contas, dos cálculos e ler alguma coisa no sentido a te dar suporte [...]" (P8FA). Verificou-se que, para além dos processos institucionais de formação, o professor precisa buscar se formar, inclusive, buscando conhecimentos e leituras em outras áreas para dar suporte à sua prática docente.

Apesar destes contratempos entre a formação inicial e a formação continuada e contínua, um professor afirma que ao longo do tempo esta formação vem melhorando: "eu acho que melhorou muito por que muitos professores já têm especialização, já têm convênios com [...] a SEDUC [que] pagava naquele tempo a metade, não sei se hoje paga integralmente, eu acho que melhorou muito" (P23ME). Percebeu-se que muitos professores do Estado do Ceará já têm titulação maior do que a exigida pela legislação educacional vigente (BRASIL, 1996, art. 62), inclusive, com subsídios financeiros para viabilizar a formação continuada dos professores da Educação Básica.

O *subsubnó* na formação de professores tem um segundo grupo de respostas que diz respeito às experiências formativas dos supervisores. Os dados da pesquisa fazem-nos inferir que a formação passa pela escola, pela família e pela inserção do indivíduo em sua cultura. O aluno da Graduação, quando chega à universidade, já tem várias compreensões do que é ser um professor por meio de seu repertório de saberes construídos ao longo da vida (TARDIF, 2002; THERRIEN, 2012).

No âmbito mais amplo, a formação passa pela escola, pela família e pela cultura. De forma específica da formação inicial, o PIBID é um diferencial, um salto, um estímulo na formação de professores em meio à articulação Universidade e Escola. O PIBID tem trazido um novo olhar para a docência, apesar de questionamentos sobre o Programa em relação ao Estágio Supervisionado. Um dos sujeitos sinaliza isto dizendo que "a formação de professores também está deixando muito a desejar. O que exatamente? Porque você vai passar muito tempo na teoria sem prática. Os estágios que são feitos, pela maioria dos alunos, não chegam nem perto de serem suficientes [...]" (P4FLE). Neste contexto, são tecidas críticas em torno da formação de professores que tem sido insuficiente, pois não atende às demandas da escola pública:

> [...] a formação [...] está boa! Mas, aí quando a gente se depara com a escola pública, aí a gente vê a clientela, aí se decepciona um pouco! Mas [...] eu acho que até através do PIBID, pode melhorar isso aí, porque a gente é, como eu disse antes, a gente tem que ser um pouco de tudo! Então, ter um pouco de formação para desenvolver todos esses papéis [...]. (P22MA).

> [...] a formação de professores ainda é muito falha, eu acho que o PIBID é um salto muito bom em relação a isso porque o estágio de 40 horas ou 60 horas não diz o que aluno, o que o universitário vai encontrar quando ele decide fazer uma licenciatura, até mesmo porque, infelizmente, nós sabemos que esses estágios, em boa parte das vezes, nem acontece por uma série de 'n' questões [...]. (P24ME).

As experiências formativas que os professores supervisores apontam indicam a decepção com a clientela da escola pública como um dos fatos estrangulantes da formação que "ainda é muito falha", segundo esclarece P24ME. Ora, como diz o P22MA, se a "formação está boa" como poderia ela não estar dando conta da inserção do recém-formado na docência? Parece aos pesquisadores uma contradição. No entanto, esse professor de Matemática apresenta o PIBID como experiência formativa de melhoria para que os professores desenvolvam "todos esses papéis" na escola que a universidade não tem fomentado. Devido ao processo de transbordamento da escola (NÓVOA, 2007), a formação inicial não termina com a certificação. O cotidiano escolar tem mais necessidades latentes do que a formação de professores pode conter!

O PIBID é colocado como experiência formativa que fomentou a leitura, o estudo, a pesquisa, aumentou horizontes e a visão de mundo

dos supervisores de forma diferenciada, tendo em vista a modificação de suas práticas: Assim, se posiciona o sujeito a seguir:

> [...] a minha entrada no PIBID possibilitou que eu estudasse além do que eu preciso pra dar aula, e isso é muito bom por que aumenta meus horizontes, a minha visão de mundo, teve uma modificação muito grande primeiro porque o nosso primeiro subprojeto foi sobre a consciência crítica, então, eu tive que ler muito, estudar muito, e isso fez com que eu visse até o ambiente da minha sala de forma diferenciada. Eu vi na sala de aula, por exemplo, um local que eu poderia lançar uma pesquisa, a partir do problema que eu tenho, que antes eu não via isso, pra mim aquele problema da sala de aula era sem importância, então, quando você vem pra cá para a faculdade você socializa isso e percebe que é algo fundamental pra entender a educação. (P15HA).

Diante destas constatações dos sujeitos, os professores supervisores fazem crítica ao modelo de formação, de tal forma que é possível verificar a falta de experiência e interesse, ausência de teoria e prática ou teoria sem prática ou, ainda, pouca prática no curso; desestímulo, decepção, ensino ainda tradicional, tempo de formação muito pobre, formação continuada na contramão da realidade da escola, além da necessidade de pensar a qualidade do ensino à distância e a necessidade de formação voltada para a Educação Básica. Confirmando estas constatações, um supervisor afirma:

> [...] na minha formação, como professor, alguns pontos foram significantes, outros não. É, lamentamos que a gente... Eu tive professores mestres e doutores e nenhum deles chegou perto de alguns professores colegas que eu tenho aqui em metodologia. Então, eu acho, assim, que a formação de professores deixa a desejar em relação ao ensino que você vai realizar [...]. (P21MA).

Verificou-se que a formação de professores tem trabalhado com propostas pedagógicas que não são significativas para a prática profissional dos professores. Nota-se na fala de P21MA que a certificação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Mestrado e/ou Doutorado não garante o aprendizado para a o trabalho com as "metodologias de ensino". Sendo assim, existe aqui um paradoxo: como os formadores de formadores vão formar os professores da Educação Básica se ainda dicotomizam o saber do saber ensinar? É fundamental aos professores, sobretudo das Licenciaturas, que aprendam a aprender a ensinar para

formar professores para a Educação Básica (THERRIEN, 2012; GAUTHIER *et al.*, 1998, PIMENTA, 2012).

Fica claro, nas falas, que a formação de professores é insuficiente. Sendo assim, seria possível indagar: onde está o problema da formação de professores nas Licenciaturas? Um dos sujeitos aponta que "a formação de professores também está sendo muito insuficiente. O que, o que, exatamente? Porque você vai passar muito tempo na teoria sem a prática" (P4FLE). A relação de simbiose entre a teoria e a prática é colocada como o grande nó a ser desatado na formação de professores. Isto vai se materializar na relação entre a escola e a universidade. Formar professores para que escola? Para a escola ideal elitista ou para a escola pública real que busca a democratização do ensino e que lida, em sua grande maioria, com alunos vitimados pela vulnerabilidade social?

Percebe-se que "[...] quanto à formação dos professores eu acredito que a escola, aliás, a universidade precisa também ter uma atenção mais voltada para a escola" (P18LPA). Logo, a universidade deveria formar para a escola real e não para a escola idealizada, que não existe. De um lado, a ação formativa da academia precisa escutar a voz da escola no contexto de seu academicismo vazio. De outro lado, é fundamental à escola, que vá até a universidade para fundamentar suas práticas, muitas vezes, assentadas no ativismo cego (FREIRE, 1981). Dois dos professores supervisores fazem esta reivindicação:

> [...] eu sempre reivindiquei algumas coisas na formação que eu via que não tinha, não surtia nenhum efeito. Você ia prá lá e você lia um texto e discutia aquele texto, acabou a formação. Muito bem, a teoria é essa? É, mas vamos nessa formação com algo prático. (P26PE).

> [...] dentro da Graduação, na qual a gente está sendo preparado para lecionar, quando você chega à sala de aula percebe que há muita teoria na academia e pouco espaço para a prática". (P6FLA).

As leituras e a constituição do *corpus* teórico-metodológico de um professor em formação precisam dialogar com a prática de ensino em contexto situado. Faz sentido pensar a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura a partir da formação de professores orientada a partir das demandas da escola, de forma que tenha significado para os discentes. Isto é constatado a partir da fala de um dos professores entrevistados que critica a formação: "que tenha significado que não fique

cansativo, porque sem significado nós professores vamos ser alunos agora, sem significado a gente não fica, aí tem a evasão, certo? Então, que tenha este investimento voltado pra este tipo de educação é uma das problemáticas além deste investimento". (P7FE).

Por fim, no que tange às críticas sobre a formação de professores nas Licenciaturas, a pesquisa aponta a necessidade de uma integração de via de mão-dupla entre a universidade e a escola - o PIBID pode ser um caminho! Um dos sujeitos assim se posiciona dizendo "trazer esta universidade pra dentro da escola também é importante. Você verificar que tem alunos universitários, professores universitários, na sua escola, credibiliza esta escola, faz com que esta escola mostre uma diferenciação [...]" (P7FE).

Uma possibilidade para melhorar a formação de professores e transpor as dicotomias entre a teoria e a prática, a universidade e a escola, seria trazer a universidade para a escola a fim de credibilizá-la e diferenciá-la. No entanto, não é um processo vertical de sobreposição, mas horizontal de diálogo, de colaboração e não de competição de quem sabe a teoria (universidade) sobre quem tem a prática (escola). Isto poderia ser feito através de simpósios, pesquisas ação-colaborativas, colóquios, participação da universidade nas semanas pedagógicas da escola, participação dos professores da Educação Básica nas semanas universitárias, em defesas e bancas examinadoras de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado etc.

Considerações finais rumo a uma síntese das constatações

Ao final destas reflexões à luz do problema e do objetivo da pesquisa, constamos que o ensino é visto como um processo de criação de situações de aprendizagem na esteira do aumento do conhecimento e da formação de professores, que ainda está sendo insuficiente, é a articulação da teoria com a prática profissional. Para os nossos sujeitos, é fundamental considerar a relação entre avaliação e aprendizagem, considerando outras formas de expressão do aluno que não sejam as tradicionais.

O ensino e a aprendizagem sustentam a tríplice relação: o professor, o aluno e o conhecimento. Nesta relação, o professor propõe reflexões para que o aluno entenda o conhecimento através da contextualização e da praticidade/utilidade do conteúdo. Isto é feito por meio

da problematização que articula a relação entre a teoria e a prática, trazendo sentido para o conhecimento.

Com relação à formação de professores, esta é entendida como o conhecimento aprendido com significado no espaço institucional com vistas à docência. É importante ressaltar a concepção encontrada sobre a formação inicial, que a mesma não termina na Graduação. Já em relação à formação continuada, entende-se que o professor precisa buscar se formar, inclusive, buscando conhecimentos e leituras em outras áreas para dar suporte à sua prática docente. Embora sintam a necessidade de buscar formação constantemente, os professores relatam que a formação já melhorou muito, tendo em vista que hoje muitos colegas de trabalho já possuem especialização.

O PIBID aparece nas falas como um diferencial, um salto, um estímulo na formação de professores em meio à articulação Universidade e Escola e, nesse movimento, tem trazido um novo olhar para a docência, tem sido uma experiência formativa que fomentou a leitura, o estudo, a pesquisa, aumentou horizontes e a visão de mundo dos supervisores de forma diferenciada, tendo em vista a modificação de suas práticas. As respostas, de uma maneira geral, apresentam como uma necessidade a integração em via de mão dupla entre a universidade e a escola em que o PIBID pode ser um caminho, mas para isso é necessário repensar a formação e voltar seus interesses para a Educação Básica, bem como credibilizar a escola.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Aida Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir P. **Processos de Ensinagem na Universidade**. Editora Univille, 2004.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. **A vida docente na escola:** aprender e ensinar pela pesquisa. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jun. 2010.

BRASIL. **Portaria n.º 96, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CARDOSO, Nilson de S.; MENDONÇA, Sueli G. de L. **A trajetória de atuação do FORPIBID-RP**: entre inovar a formação e resistir aos ataques. Revista Formação em Movimento, v.1, n.1, p. 146-152, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/455>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FARIAS, Isabel Maria S. de. **Projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica**: estudo exploratório sobre contribuição do PIBID. Mimeografado. Brasília: Capes, 2012.

FARIAS, Isabel Maria S. de; JARDILINO, José Rubens L.; SILVESTRE, Magali Aparecida, ARAÚJO, Regina Magna B. **Pesquisa em rede:** diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza, EdUECE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra,1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francesc. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

LEITINHO, Meirecele C. **Política de desenvolvimento profissional docente**: fundamentos e prática. In: Didática e Docência na educação

superior: implicações para a formação de professores. D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. ed., p. 31-50. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MIZUKAMI. Maria da Graça N. *et al*. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Os professores e sua formação. NÓVOA, Antônio (Org.). Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. **Docência profissional**: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: Didática e Docência na educação superior: implicações para a formação de professores. D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P.A. (Orgs.). Campinas: Papirus Editora, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iany Bessa Silva Menezes[1]
Patrícia Helena Carvalho Holanda[2]

Introdução

O objetivo geral consiste em discutir sobre a concepção de uma proposta formativa híbrida alicerçada nas contribuições da Pedagogia Terapêutica[3] de João dos Santos[4] para professores da educação infantil, centrada na reflexibilidade docente. Especificamente, pretende-se compreender como ocorre a formação para os professores desta etapa de ensino, contextualizando sua trajetória no Brasil e no Ceará; bem como refletir sobre o lugar da proposta terapêutica de João dos Santos no currículo acadêmico do pedagogo.

A metodologia é uma revisão bibliográfica e documental, com o intuito de compreender as contribuições da pedagogia terapêutica, o desenvolvimento infantil, suas garantias políticas e, ainda, entender os princípios para uma formação de professores híbrida. Tem abordagem de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo (GIL, 2008), a partir da concepção e desenvolvimento de uma proposta formativa alicerçada nas contribuições da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos para professores da educação infantil centrada na reflexibilidade docente.

A ideia é que os pedagogos possam encontrar valores para desenvolver a sensibilidade docente e a observação atenta das crianças,

1 Pedagoga. Mestre em Educação (UECE). Doutoranda em Educação (UFC). Professora da Educação presencial e à distância. Formadora do Curso de Pedagogia UAB/SATE/UECE.
2 Psicóloga, Mestra e Doutora em Educação pela UFC. Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.
3 Proposta que visa o sentido da aprendizagem pautada no foco na criança, na família alargada e nas inter-relações pessoais e na sensibilidade. Possui método clínico, observação sistemática e prolongada, a experiência pedagógica numa atitude terapêutica.
4 Foi o criador da moderna Saúde Mental Infantil em Portugal e um dos primeiros psicanalistas portugueses. Membro fundador da Sociedade Portuguesa de Psicanálise e o inspirador da criação do Instituto de Apoio à Criança. Como democrata, lutou durante o fascismo pela criação de serviços de saúde mental de qualidade. O seu percurso acadêmico e a sua sólida formação em Psiquiatria e Psicanálise lhe permitiram proceder a rigorosas pesquisas sobre a criança. Criou uma obra escrita inovadora, concretizada numa obra institucional em prol da criança e da Saúde Mental Infantil. Instaurou a teoria kantiana de conectividade entre a neurologia, psiquiatria, psicanálise, psicologia e educação.

pois a formação ancorada à pedagogia de João dos Santos, em sua dimensão afetiva, defende a aprendizagem escolar para além do cognitivo, valorizando o emocional e as relações interpessoais.

Nesta perspectiva, busca-se atender aos objetivos e às necessidades de formação de seus professores e aliar esta teoria para que se favoreça a formação mais sensível, centrada nas necessidades das crianças, seus interesses e desafios na aprendizagem. Desta forma, encontra-se no psicanalista João dos Santos a dedicação ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Desta forma, justifica-se o estudo da formação de professores da infância embasada na proposta de João dos Santos pelo interesse e estudos que esse pedopsiquiatra realizou sobre a infância, e por sua grandiosa obra nos mostrar a particularidade do universo infantil, a discussão sobre a saúde mental das crianças, as formas de intervir nas dificuldades das mesmas, além de acreditar que os estudos a respeito da infância relacionam afeto e cognição, sendo esta a base de sua teoria. A formação de professores para a educação infantil ajuda a orientar, organizar e planejar propostas práticas na escola que valorizem a criança, sua afetividade e características naturais expressivas, reconhecendo a necessidade de garantir uma qualidade no atendimento às crianças na escola.

A relevância está na necessidade de aprofundar e refletir sobre como os professores podem se apropriar da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos no seu campo da formação, em curso virtual, tamanha sua amplitude e abrangência e dificuldades da formação presencial no contexto atual.

A experiência com a formação dos professores da rede pública de ensino, de 2010 a 2018, permite-nos compreender que a formação tem como premissa desenvolver nos professores habilidades perceptivas e capacidade reflexiva, incentivando a formação de uma consciência crítica, além do fomento à autoexpressão e à criatividade. Tudo isso pôde acontecer dentro de uma formação que utiliza estratégias interativas, tecnológicas e virtuais neste atual momento em que se vive a pandemia da COVID-19[5], que restringiu os espaços de formação.

Os autores que fundamentam o estudo se debruçam sobre a temática de formação e sobre estudos de João dos Santos, além dos documentos legais brasileiros como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que tem como preceito a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL,

5 Covid-19: doença causada pelo novo Coronavírus, que provocou uma pandemia global.

1996), que garante o atendimento às crianças e em seu Art. 2º: "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Estes documentos são de suma importância para a compreensão da formação de professores da educação infantil no Brasil.

Os documentos nacionais revelam as lutas para o atendimento das crianças e as propostas de formação como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esses documentos nos fazem refletir sobre os professores que trabalham no contexto da educação infantil, suas experiências e seus desafios.

Para além dos documentos, autores como Santos e Magalhães (2013), Holanda e Morato (2016), Nóvoa (1992), Faria (1997), Santos (1983), Saviani (2013) e Libâneo e Pimenta (1997) possuem o entendimento que se tem sobre o contexto histórico da educação, sua dimensão política e social revelada ao longo dos períodos, como favorecem a formação dos professores, suas práticas e como estes profissionais podem ser fundamentais no desenvolvimento na infância.

A fundamentação teórica advinda da psicologia contribui, sobremaneira, para pensar esta formação centrada no desenvolvimento da criança, tanto cognitivo quanto afetivo, a partir da perspectiva de João dos Santos, que está embasado em Freud, Piaget, Vygotsky e Wallon, cujas teorias influenciam a pedagogia no estudo do desenvolvimento e compreensão da infância, pois colocaram em evidência as estruturas mentais da criança, buscando explicar seu desenvolvimento genético, social, afetivo e cognitivo de forma a influenciar seu comportamento, a forma como aprendem e as dificuldades enfrentadas.

Como questão norteadora do estudo, temos: *quais as contribuições da Pedagogia Terapêutica de João dos Santos na formação dos professores, em ambientes virtuais de ensino (AVE), para um processo de formação reflexivo para a infância?*

Há uma necessidade de articular teoria e prática, integrar os saberes científico-tecnológicos, associar os conhecimentos específicos da formação dos professores e os saberes implícitos, advindos das práticas sociais e da experiência profissional, adequando-os ao espaço de forma-

ção ao que acontece na saúde e educação da infância, suas características e especificidades, que implicam na forma de aprender, e que estes devem ter respeitado seu bem-estar e sua subjetividade.

Ao longo do contexto histórico da sociedade brasileira, as temáticas que envolvem as crianças nem sempre foram relevantes, foram muitas lutas para garantir o ensino aos pequenos e uma formação dos professores que atendesse a essa etapa com toda a riqueza de suas características específicas.

Este artigo se organiza no estudo da formação terapêutica de João dos Santos, no contexto histórico da educação, a formação de professores da infância e a formação híbrida de professores**.**

A Pedagogia Terapêutica de João dos Santos, a infância e a formação híbrida de professores

Pensar sobre as contribuições da psicologia para a educação é compreender melhor acerca do percurso do atendimento à infância e entender o papel da família e da escola. Os estudos na pedagogia santiana e o conhecimento teórico e prático favorecem à escola, práticas mais humanizadas para as crianças, inseri-las e aceitá-las na sociedade, com afetos e entendimento de um desenvolvimento não linear.

João dos Santos nasceu em Lisboa, em 15 de setembro de 1913, e morreu em 16 de abril de 1987. Pesquisador da psicologia genética e da psicopedagogia, teve a criança como foco do seu trabalho no âmbito da educação, pesquisando sobre suas dificuldades de aprendizagem e o ensino especializado.

A atenção que ele deu a essa fase se voltou para a saúde mental da infância. Seus estudos têm a contribuição de favorecer a educação, voltando-se para a superação de paradigmas que definem as crianças como prontas e acabadas. Ele provoca a todos com a reflexão sobre a criança e a família, a criança e a escola e sobre quem é a criança. Traz o conceito de família alargada e o papel da afetividade no desenvolvimento da criança, de sua subjetividade e saúde mental, provedora dos princípios básicos formadores do ser humano (HOLANDA *et al.*, 2017).

Para Santos (1991), a criança não é um adulto pequeno, ela necessita de especialistas que acompanhem o seu desenvolvimento físico e mental, e é a mãe sua grande especialista. Para o psicanalista, a família e a sociedade devem promover a segurança e o bem-estar da criança.

A compreensão de João dos Santos tem fundamentos nas teorias de Freud, o cuidar do psíquico pelo psíquico; Piaget, quando começa a inteligência; Wallon, a abordagem da origem das emoções. Foram os estudiosos que influenciaram suas pesquisas, seus estudos e práticas, acreditando nas potencialidades e habilidades dos sujeitos.

> João dos Santos se interessa em compreender e perseguir estratégias para lidar com questões relativas ao sofrimento infantil e buscar soluções expressas na proteção materno-infantil, busca a construção de uma escola que integre todas as crianças, independentemente de seu desempenho cognitivo. (HOLANDA; MORATO, 2016, p. 46).

A sua experiência e história o ajudou a formular uma teoria que contempla a relação entre afeto e cognição. Santos acreditava que a saúde mental das crianças está na escola, e que elas precisam entender o sentido do que fazem, das palavras, e elas, dessa forma, devem ser inseridas e aceitas socialmente, pois a educação das mesmas é uma tarefa de toda a sociedade.

As aproximações de João dos Santos com a pedagogia se dão quando se entende que o ensino é relacional e que é possível trazer para a sala de aula a família. O lidar com a família é lidar com os afetos, com a amorosidade, com a proteção, aspectos estes essenciais para o aprendizado das crianças, com o seu funcionamento mental. Assim, a teoria santiana vai ensinar sobre a forma de observar essa criança, o respeito à sua autonomia, o respeito à intimidade e aos valores, favorecendo o pensar numa escola mais alegre, mais livre, que instigue a liberdade das crianças.

Ao realizar uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[6] (BDTD), com uma pesquisa em artigos e teses sobre João dos Santos, entre o período de 2015 e 2020 (período de cinco anos), utilizando as palavras-chave "João dos Santos" e "Pedagogia Terapêutica", obtivemos sete resultados com, pelo menos, uma dessas palavras. Encontramos, em 2019, a tese "As relações entre cognição e afeto, escola e família na sociabilidade e aprendizagem de adolescentes da atualidade: uma análise à luz da pedagogia terapêutica de João dos Santos" (MOURA, 2019).

No banco de dados da CAPES encontramos sete resultados com, pelo menos, um dos descritores "Pedagogia Terapêutica" e "João dos Santos". Em 2016: "Mulheres professoras – a busca dos seus processos

6 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 out. 2021.

de subjetivação à luz da teoria de João dos Santos", de Patrícia Helena Carvalho Holanda; "Contribuições da Pedagogia Terapêutica ou Psicopedagogia de João dos Santos para os problemas de aprendizagem na infância" (MOURA; HOLANDA, 2016). Em 2018: "Proposta de EAD do Multimeios/FACED/UFC a partir da experiência do Curso de Extensão Introdução ao Pensamento de João dos Santos: uma breve descrição" (XAVIER *et al.,* 2018); "Psicomotricidade em saúde mental infantil no Centro Doutor João dos Santos, Casa da Praia" (MARQUES, 2018); "O direito da criança ter segredo: o conceito de intimidade na obra de João dos Santos para o desenvolvimento emocional da criança" (BARBOSA; PROCÓPIO; HOLANDA, 2018). Em 2019: "Psicomotricidade na saúde mental infantil no Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia" (LIMA, 2019). Em 2020: "A dimensão estética na pedagogia terapêutica em João dos Santos e Cecília Menano: contribuições de Augusto Rodrigues para a criação das escolinhas de arte no Brasil e em Portugal" (ARAÚJO, 2020).

O número de trabalhos que versam sobre o tema ainda precisa ser ampliado para ser estudado com mais profundidade pelos professores, ao buscarem nas formações subsídios para um trabalho mais efetivo com as crianças, pois João dos Santos e sua proposta precisam ser divulgados.

As crianças, por sua vez, necessitam de uma educação mais abrangente, que vislumbre o respeito, a afetividade, a autonomia e a liberdade. A abordagem terapêutica de João dos Santos considera que a escola precisa favorecer a liberdade de aprender, de forma saudável, e entende que os caminhos deste aprendizado são singulares e relacionados às condições democráticas familiares e sociais, antes da entrada para a escola, como importantes benefícios no ensino (SANTOS apud BRANCO, 2010, p. 49). Então, o professor e sua formação são pilares para a efetivação de uma educação mais abrangente e significativa no processo de ensino-aprendizagem na infância.

De acordo com Moura e Holanda (2016), nos estudos de João dos Santos a Pedagogia Terapêutica se revela como uma proposta inovadora, atual e permanente, por acreditar e desenvolver estratégias de trabalho que potencializam a criança, o respeito à sua capacidade e o entendimento de suas diferenças, destacando a dimensão emocional. Vejamos alguns dos princípios desta pedagogia: 1) atitude frente a crianças com dificuldades escolares; 2) não é ciência, é uma orientação; 3) diretiva na intervenção; 4) intervenção em curto prazo; 5) verifica o

ponto em que se dá a dificuldade de aprendizagem; 6) atua de forma direta na classe regular, sem instrumentos intermediários; 7) implicações na pedagogia-psicologia; 8) pode ser encarada como psicoterapia, mas é concebida como pedagogia; 9) utiliza métodos de pedagogia corretiva (deficientes motores, sensoriais e intelectuais); 10) é uma orientação para investigação.

As várias maneiras de se perceber a infância mudam ao longo do tempo histórico da sociedade. A arte, os estudiosos e os documentos iconográficos permitem perceber a infância sob muitos olhares e concepções. Hoje, tem-se uma visão ampliada da infância, mas nem sempre foi assim. A construção desta ideia de infância está para além de sua característica biológica, é algo que tem uma dimensão histórica, política e social. Pensar as primeiras ideias sobre este sentimento de infância é fundamental para se entender suas características e visões ao longo do tempo. Os estudos de Ariès (1981) demonstram que o sentimento de infância sofreu muitas mudanças, de acordo com a condição econômica de cada época.

Os estudos de Ariès (1981) mostram algumas passagens necessárias: Montaigne (1533-1592) divulgou a ideia de que a infância possui subjetividade e individualidade, portanto, a criança pensa; Locke (1632-1704) defende a particularidade das crianças e traz a ideia de que o adulto deve lhes dar cuidados adequados. Para Ariès (1981), a concepção de criança existe frente à organização da família nuclear e da escola burguesa, explicando a dependência social da criança e a necessidade de instruí-la. Charlot (1986) fala das relações de interdependência entre as crianças e os adultos. O que se pode dizer é que as crianças vivem em um determinado tempo e lugar, imersas em um grupo social, recebendo influências e influenciando.

Há na sociedade contemporânea o sentimento de infância atrelado à condição de vida da criança, a qual possui grande potencial de desenvolvimento, sendo colocada no lugar de produtividade, tornando-a objeto das relações de produções. Ela sofre dificuldades de aprendizagem, nem a escola, nem a família, possui entendimento suficiente sobre a sua saúde mental. A educação infantil e a formação de seus professores são pontos fundamentais para entendermos as práticas destes sujeitos que lidam diretamente com as crianças todos os dias nas escolas que atendem crianças.

A educação infantil e a formação de professores

Ao contextualizarmos a educação brasileira e suas mudanças, podemos trazer a compreensão do ideário reformista da educação. Conforme Saviani (2013), houve muitos projetos para a construção de uma sociedade e educação, com horizontes ideológicos, interventivos, econômicos e políticos em favor da criação de um cidadão para a reprodução da sociedade capitalista. As políticas educacionais atuais, mesmo sob uma ótica benfeitora, expressam contradições e, ao longo da história, o papel da educação tem sido reprodutor desta sociedade.

Tentar compreender as políticas educacionais atuais é buscar o projeto social do Estado, que expressa contradições sociais. Em um rápido contexto histórico, de acordo com Saviani (2013), temos uma crescente de documentos que tentam garantir este direito: nos anos 40, com decretos e reformas que determinam os tipos de ensino, com ênfase no ensino agrícola; anos 50, com debates contra o socialismo; anos 60, com a aliança para o progresso; anos 70, com as reformas da educação para o capital humano; anos 80, com pedagogias contra-hegemônicas, ensaiando transformações para uma educação crítica; anos 90, com a Conferência Mundial para Todos, com o sentido de que todos tivessem direito a esta educação, era solicitado ao professor que tivesse eficiência e produtividade; anos 2000, quando o complexo da educação se viu envolto em busca da "qualidade". Para a educação infantil, foram muitas lutas para que estivessem inseridos na Educação Básica, muitos programas e projetos até aqui, mas que, de fato, não se efetivaram a contento, pois a razão mercantil nega a educação.

A educação necessita engendrar um aprendizado para a vida, para o mundo, para o bem-estar coletivo. Além da LDB (BRASIL, 1996), que organiza a educação nacional, houve, ao longo de duas décadas, a elaboração e a entrada da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com o objetivo de sistematizar o ensino nas escolas com proposta curricular pautada nas experiências e competências, preparo para a força de trabalho, uma proposta utilitária com traços de prioridade individual e não coletiva. As propostas de currículos demonstram que há um "aprisionamento" de sujeitos, de suas ideias e comportamentos. A educação é posta como mérito para uns, em detrimento dos que têm menor possibilidade em sua dimensão social. Rever o papel das garantias políticas é um claro sinal de que se está implicado em tudo e todos. As crianças são parte desta discussão, antes delas têm

os professores, com seus saberes, habilidades e afetividade, que necessitam de formação apropriada para o trabalho com as crianças.

A educação infantil compreende não só as bases dos conhecimentos cognitivos, mas também da dimensão afetiva que a cerca, pauta-se na observação das crianças, respeitando suas subjetividades, dando-lhes escuta e voz para elas reverem suas experiências e a forma como são propostas as ações pedagógicas pelos seus professores, ações estas que devem transcorrer nesta etapa do ensino sem engessamentos, respeitando o sentido de proteção, cuidado e segurança. A formação destes professores necessita de um estudo mais aprofundado da dimensão afetiva na infância.

A educação infantil, desde o seu surgimento no Brasil, enfrentou vários problemas, tais como a ausência de uma política integrada, os programas educacionais sem planejamento, docentes sem qualificação e falta de participação das famílias e da sociedade (FARIA, 1997). Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação pré-escolar passa a ser vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e ser integrada ao sistema de ensino, apesar de não ser obrigatória.

A responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência passou a ser dos municípios, a partir da Lei n.º 8069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, que dá as diretrizes municipais de atendimento, o Conselho Municipal, o Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. A LDB (BRASIL, 1996) propôs a introdução de inovações pedagógicas para o ensino (creches e pré-escolas); a integração nos sistemas de ensino da Educação Básica, determinando a educação infantil, destinada a crianças até seis anos, com a finalidade de complementar a ação da família e o objetivo de desenvolvimento integral das crianças. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo MEC, ajudou a orientar o ensino da educação infantil no país. Estes documentos nacionais propostos dizem respeito às políticas públicas voltadas para esta etapa do ensino.

Apesar das determinações dos documentos legais, as DCNEI (BRASIL, 1998), e do Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), bem como a BNCC (BRASIL, 2018), que define a educação infantil como "primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional [...]", muitos professores privilegiam, no ensino de crianças, somente o desenvolvimento cognitivo tradicional, não valorizando suas experiências estéticas, lúdicas, afetivas, propulsoras do desenvolvimento infantil saudável, nem considerando suas dificuldades de aprendizagens e as condições das famílias destas crianças.

Os pedagogos devem buscar valores para desenvolver a sensibilidade docente, como a formação ancorada à pedagogia de João dos Santos, pois sua dimensão afetiva defende a aprendizagem escolar para além do cognitivo, valorizando o emocional e as relações interpessoais. Desta forma, segundo Santos:

> A psicologia deve enriquecer-se com a experiência pedagógica como a pedagogia com a psicologia. O psicólogo deve estudar a criança no seu meio natural e não na situação artificial do laboratório. O trabalho que se propõe à criança não é fecundo se não corresponder a uma necessidade do seu desenvolvimento. (SANTOS apud MAGALHÃES, 2013, p. 102).

Não podemos deixar de pensar sobre as contribuições da psicologia para a educação da infância, que nos possibilita conhecer como as crianças se desenvolvem. Também compreender melhor o percurso do atendimento aos direitos das crianças e o delineamento dado pelos documentos para a educação, que tem a figura do professor em suas ações, no ensino aprendizagem das crianças, sujeitos ativos do seu conhecimento e que entendem o mundo pelo viés lúdico. "[...] as brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo" (ANTUNES, 2001, p. 28).

Pensar sobre o currículo que deve ser proposto na educação infantil é pensar como a ação lúdica deve provocar a reflexão sobre o mundo em que se vive, lançar, a todo instante, desafios para que seja compreendido e que dele aja participação, também, das crianças. Para o trabalho que se propõe à infância, se não corresponder a uma necessidade do seu desenvolvimento este não é fecundo.

Uma proposta formativa híbrida, no contexto das formações *on-line* que vivemos hoje, também busca desenvolver ações ligadas à saúde mental das crianças por meio dos professores, buscando na Pedagogia Terapêutica fundamentos para esta formação.

A proposta de formação híbrida

O contexto atual da educação é uma complexa rede de relações sociais que mescla virtualidade e presencialidade, o professor está vi-

vendo nesse meio de velhas práticas, novos conceitos e aprendizados. O delineamento das ações formativas de professores para a infância atravessa muitos documentos legais da educação, e a formação e as propostas do currículo da escola buscam uma preparação docente para atuação com esta fase da infância.

Efetivamente, o professor não é formado para lidar com os desafios da aprendizagem que se apresentam com as crianças. Há necessidade de se pensar os cursos de formação adaptados à realidade, sendo introduzida uma base mais sólida de enfrentamento aos desafios com mais sensibilidade, respeitando diferenças significativas no ato de ensinar e aprender.

Perceber os significados do mundo envolve ler o mundo em relações, constituindo por meio de diferentes linguagens, da afetividade, da corporeidade e das percepções estéticas sujeitos em construção. As formações pautadas neste teórico pedopsiquiatra fazem o docente refletir sobre o lugar que ocupa, como age e, também, reconhecer o sujeito criança com potenciais criativos e suas subjetividades.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi uma revisão de literatura em estudos que versam sobre a obra de João dos Santos, seu método, a Pedagogia Terapêutica e autores que o tomaram como referência para seus estudos, como Branco (2010), Mendonça (2003) e Holanda (1991), para que se possa discutir sobre a concepção da proposta da pedagogia santiana e realizar uma proposta formativa híbrida alicerçada nas contribuições desta pedagogia. Foi realizado um pequeno estado da arte dos cinco últimos anos sobre os estudos em João dos Santos.

Para entender o processo de formação, temos autores como: Shön (2000), que estuda a reflexão necessária ao professor e busca compreender como esta ação permeia a concepção do professor reflexivo; Nóvoa (1992), que defende espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento e autorreflexão, de forma que professores entendam suas histórias pessoais e suas subjetividades, além de consolidar saberes emergentes da prática profissional; e Tardif (2007), que nos faz refletir sobre os saberes necessários às práticas.

Os resultados deste breve estudo são preliminares: temos o entendimento sobre o conceito de infância, trazido por João dos Santos;

permitem ver uma linha de condução dos desdobramentos no atendimento às crianças em significativas transformações sociais; a relação na família, que conduz as questões afetivas das crianças, em constante adequação social, que podem afirmar ou negar suas aptidões no desenvolvimento de habilidades e competências em sua escolarização. Além da formação, a compreensão da Pedagogia Terapêutica, que pode ser considerada uma intervenção que favorece o professor no trato com as crianças e suas dificuldades.

Considerações finais

A Pedagogia Terapêutica de João dos Santos é uma proposta ancorada nos preceitos da psicanálise, o pedopsiquiatra contribui com a pedagogia santiana para abrir um caminho para um entendimento na escola da infância e práticas pedagógicas mais reflexivas.

A educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional e desenvolvimento das crianças. Nos documentos oficiais, que orientam as atividades expressivas, criativas e de liberdade, são propostas para o currículo desta fase e são discutidos nas formações, além do cuidar e do educar. Mas, infelizmente, não tem tido uma ênfase nas práticas, no que diz respeito à afetividade e à ludicidade na escola. Há o reconhecimento dos direitos de aprendizagem, das experiências, no currículo desta fase, mas estas práticas não têm demonstrado realmente como são efetivadas na escola.

O currículo da pedagogia não desenvolve a dimensão afetiva a contento, assim, as crianças continuam em um intrigante processo de ensino-aprendizagem com grandes desafios. Os professores devem ter como pilar da prática um olhar sensível diante das estruturas cognitivas complexas, conectadas aos processos de simbolização por parte da criança, e não enxergarem somente a dificuldade de aprendizagem isoladamente. Não se pode refletir sem compreender as próprias questões do sujeito, como a atuação do professor, como sujeito que ensina e também entende o lugar da infância. Neste contexto atual em que se vive, a formação híbrida pode ser o lugar para este aprendizado.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. **Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses**: 1999-2008. IX Seminá-

rio de Pesquisa Em Educação da Região Sul - IX Anped Sul. Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2012.

ANTUNES, Dinair de A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Editora Summus, 2001.

ARAÚJO, Regiane R. **A dimensão estética na pedagogia terapêutica em João dos Santos e Cecília Menano**: contribuições de Augusto Rodrigues para a criação das escolinhas de arte no Brasil e em Portugal. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56861/1/2020_tese_rraraujo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BARBOSA, Lucas dos S.; PROCÓPIO, Milena Assunção; HOLANDA, Patrícia Helena C. **O direito da criança ter segredo**: o conceito de intimidade na obra de João dos Santos para o desenvolvimento emocional da criança. XVII Congresso de História Da Educação do Ceará. Sobral. Anais [...]. Sobral, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51778/1/2018_eve_lsbarbosa.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRANCO, Maria Eugênia C. **João dos Santos**: Saúde Mental e Educação. Lisboa: Coisas de Ler Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://

portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LIMA, Liliana. **Psicomotricidade na saúde mental infantil no Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia**. Relatório de Estágio (Mestrado em Saúde Mental) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/20034/1/2019_Relat%c3%b3rio%20de%20est%c3%a1gio%20em%20Reabilita%c3%a7%c3%a3o%20Psicomotora_Lima%2c%20Liliana%20Maria%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARQUES, Sara Alexandra J. **Psicomotricidade em saúde mental infantil no Centro Doutor João dos Santos** - Casa da Praia. 278 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Saúde Mental) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MOURA, Maíra M. de. **As relações entre cognição e afeto, escola e família na sociabilidade e aprendizagem de adolescentes da atualidade:** uma análise à luz da pedagogia terapêutica de João dos Santos**.** 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

MOURA, Maíra M. de; HOLANDA, Patrícia Helena C. **Contribuições da Pedagogia Terapêutica ou Psicopedagogia de João dos Santos para os problemas de aprendizagem na infância**. XV CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52760/1/2016_eve_phcholanda.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTOS, João. **Ensaios sobre Educação - I:** A Criança Quem É? 2. ed. Lisboa: Editora Livros Horizonte, 1991.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

XAVIER, Daniele de O.; ARAÚJO, Ana Cláudia U.; TORRES, Antonia Lis de Maria M.; BORGES NETO, Hermínio; NEPOMUCENO, Lara M. S. **Proposta de EAD do Multimeios/FACED/UFC a partir da experiência do Curso de Extensão Introdução ao Pensamento de Joao dos Santos**: uma breve descrição. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44154/1/2018_eve_doxavier.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – UMA VISÃO CRÍTICA

André Araújo do Nascimento[1]
José Arimatea Barros Bezerra[2]

Introdução

O presente artigo analisa a escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou em um contexto de vivência do passado e do presente. A educação brasileira sempre foi um campo permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses dicotômicos. Neste sentido, tivemos que a ampliação da educação pública para as massas foi marcada pelos discursos desenvolvimentistas acompanhados por interesses da elite dominante. Atualmente, a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital.

Neste contexto, encontra-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei n.º 13.415/2017 e na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.

Tendo esse princípio, o Governo Federal optou por percorrer e cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato. Tal afirmativa se justifica porque as alterações não tocam em aspectos cru-

---

1 Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003). Pós-Graduação em Linguística Aplicada no ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Sete de Setembro. Mestrando em Educação Brasileira pelo PPGE da Universidade Federal do Ceará. Professor da rede de Ensino Pública do Ceará (Seduc), lecionando também nas escolas da rede privada.

2 Graduação em Pedagogia, especialização em Educação Popular em Saúde. Doutorado em Educação Brasileira e Pós-Doutorado em História. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Academia Cearense de Odontologia. Coordenador de Gestão do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) UFC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

ciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeiradas, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas.

O que se nota é que o processo em que tal reforma foi gestada, sob discursos de melhorias e de luta pela educação, de liberdade e flexibilidade, foi aprovada em meio a polêmicas dos que tomaram conhecimento sobre estas reformas. Assim, num paradoxo, o processo de mudança apresenta indícios opostos diante das justificativas apresentadas pelo Governo. Na verdade, estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano como sujeito detentor do conhecimento acumulado pela humanidade. Nesta ordem, o presente artigo tem por finalidade analisar o processo de implantação da BNCC para uma reorganização curricular da Educação Básica, a Reforma do Ensino Médio e sua relação com a Lei n.º 13.415/2017, assim partindo de um contexto histórico de reformas que o ensino brasileiro passou nos séculos XX e XXI.

As primeiras décadas do século XX e as reformas educacionais

No Brasil, surge uma nova perspectiva para pensar o país a partir da crise oligárquica e da decepção quanto à possibilidade da República realizar o ideal de uma sociedade nova. Os anos da década de 1920 inauguram a origem do Brasil Moderno e introduzem procedimentos, hábitos, visões, questionamentos inéditos, que mobilizam várias gerações e trazem à tona novas questões e a problemática dos direitos e da participação social.

Nesta época, encontra-se diante da busca de definir uma identidade social, atribuindo-se certo caráter missionário, não mercantil. Pensa-se o país, propõe a construção de uma nação moderna, pretende rever o racismo, critica o academicismo, mas não reconhece a importância da nascente classe operária (Lahuerta, 1997).

A produção cultural vai se politizando, na emergência desta nova identidade intelectual que se deseja. Neste sentido, ao referir-se às duas primeiras décadas do século XX, Saviani (2010) afirma que se caracterizaram por debates de juízos liberais que serviram de base para o pro-

cesso de escolarização enquanto instrumento político. A educação passa a ser vista como uma espécie de salvação, considerando o momento histórico em que o país transitava de uma economia rural para uma economia urbana. As escolas eram privilégio das classes dirigentes, as quais foram reorganizadas a fim de adaptarem-se às novas exigências apresentadas pela reestruturação produtiva do país. Deste modo, em um contexto de transformações, reestruturações e novas demandas sociais, a educação tornou-se necessária para atender às necessidades do mercado.

A partir de 1931, a realidade passou a mudar quando a educação tornou-se necessária para atender às necessidades do mercado, por exemplo, quando sete decretos foram editados. Esse momento histórico ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Nessa reforma, ocorreram importantes mudanças concernentes à educação, sobre as quais se destacam: a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do Ensino Superior e do Ensino Secundário no Brasil; o reestabelecimento do ensino religioso nos currículos das escolas públicas; a organização do ensino comercial regulamentando a profissão de contador e, por fim, a consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2010).

Com a emergência da "erradicação do analfabetismo", tal qual foi proposta pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932 - movimento organizado com 26 signatários, os quais assinaram o documento objetivando a formulação de um planejamento educacional para o país. Ao elaborar o documento, os reformadores apontaram o "problema educacional das massas e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais" como males e, ao mesmo tempo, apresentaram a necessidade da difusão da "escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional" (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 197). Contudo, os ideais de planejamento educacional propostos pelo Manifesto dos Pioneiros foram sufocados com a promulgação da Constituição Federal de 1937.

Logo em seguida, inicia-se o período conhecido como Estado Novo, sob o governo de Getúlio Vargas (1937- 1945). Nesse momento, as relações antagônicas educacionais foram realçadas a partir da Reforma na Educação proposta entre os anos de 1942 e 1946, pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, e complementada por Raul Leitão da Cunha. Essa dualidade se revelava com a oferta de uma educação destinada à classe operária e outra elitizada, seleta apenas destinada à

classe dominante, persistia o confronto entre as camadas mais favorecidas da população que procuravam o ensino Secundário e Superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho.

As décadas de 1950 e 1960 vieram com propósitos do desenvolvimentismo; primeiro com Juscelino Kubitschek (1956-1961) conhecido pelo lema "50 anos em 5", marcado pela abertura do setor econômico brasileiro para o capital internacional, instalando-se a necessidade de incentivar a formação de profissionais técnicos. Nesse cenário, a educação como propulsora do desenvolvimento econômico, se adequou ainda mais à formação pragmática para atender o mercado de trabalho. Em seguida, os anos de chumbo e o autoritarismo da ditadura que ocorreu de 1964 até 1985, nesse contexto a educação para o trabalho foi incorporada à Lei n.º 5.692/71 que, por sua vez, como diz Cupertino Júnior e Lara (2017), "apresentou um caráter estritamente profissionalizante para atender às preocupações (entenda-se emergências) governamentais vigentes na época". Esse cenário prevaleceu até meados da década de 1980, quando, impulsionados pelos movimentos sociais, iniciou-se a abertura democrática consolidada através da Constituição Federal de 1988.

A década de 1990 e os PCNs

Dentro desse contexto que apresentamos, o setor produtivo passou por uma nova reestruturação. O processo de modernização das indústrias, com o advento de novas tecnologias, impulsionou a produção em massa, incorporando uma nova tendência na organização e gestão do trabalho, dada pelo modelo Toyotista de produção. Nessa organização, para atender às novas exigências do mercado era necessário um novo tipo de trabalhador, visto a acumulação flexível. Com esses direcionamentos, a década de 1990 foi marcada, principalmente, pelo advento da globalização acompanhada da ideologia neoliberal, que disseminou políticas que passaram a influenciar toda organização mundial, que interferem, diretamente, no papel do Estado, exigindo a criação e a manutenção de uma estrutura institucional apropriada para as práticas de livre mercado, com diminuta regulação.

Dessa maneira, as políticas neoliberais foram disseminadas por meio da interferência dos organismos internacionais como o Banco

Mundial, Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros, atingindo todos os setores - desde a economia, mundo do trabalho, áreas sociais, inclusive as políticas educacionais brasileiras.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) incorporou, em seu texto, os direcionamentos capitalistas internacionais. Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, tivemos o "Relatório Jacques Delors", publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O relatório consistia em um documento importante para propagação do modelo educacional, objetivando os interesses do capital, garantindo a manutenção da sua hegemonia.

Saviani (2010) afirma que o Relatório Jacques Delors está em consonância com o delineamento de orientações para a educação mundial no século XXI. Neste sentido, o Relatório serviu como orientação para a política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e publicados em 1997, como referência à organização dos currículos de todas as escolas do país, porém, sem caráter de obrigatoriedade. Nesta perspectiva, as justificativas em que se apoiam a defesa do aprender a aprender, nos PCNs, são as mesmas que constam do Relatório e que serviram de subsídio para a elaboração dos referidos PCNs.

Neste sentido, a educação escolar pública é utilizada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais, sob a custódia de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora. Deste modo, os PCNs configuraram uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras.

Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e de capacitação docente, os referidos parâmetros buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, além de se recorrer ao lema "aprender a aprender", reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado buscou-se também instituir formas de con-

trole para verificar a ligação entre o "currículo unificado" e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para os autores, as políticas curriculares nacionais desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 a 2000, hegemonizadas pelos aparelhos privados da classe empresarial, tiveram como finalidade justamente esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos, em função das "necessidades imediatas" da classe trabalhadora.

Desta maneira, a interferência de organismos e instituições privadas vem ocorrendo com a proposta de implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio e parece evidente que as constantes mudanças na educação no cenário brasileiro são reflexos de interesses neoliberais em benefício do capital, de demandas de trabalho e de perspectivas de organização social e de classes. Na próxima seção, será apresentado o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento permeado de controvérsias e que estabelece significativas mudanças sobre a elaboração e aplicação dos currículos na Educação Básica e na formação de professores.

A BNCC e seus ideais para a educação nacional e a reforma do Ensino Médio

A análise e a discussão sobre a BNCC são fundamentais considerando que sua implantação interferirá na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país, de acordo com o INEP (2017). É importante lembrar que a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é de agora, sua elaboração estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Neste contexto, segundo informações no site do MEC, em 2010, especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica e salientaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base, que reuniu assessores e especialistas. A primeira versão da Base foi finalizada em março de 2016, porém, as discussões que objetivavam a elaboração da mesma não cessaram e seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o Brasil.

O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da BNCC, publicada em 2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017a). A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018. No entanto, especialistas e instituições educacionais afirmam que, apesar dos discursos governistas em defesa da Base, o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. A elaboração da BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Esta realidade pode ser percebida por meio das considerações de Saviani (2014) conforme elucida: [...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento "Todos pela Educação". Em função desta regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais tornaram-se mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que, ao tratar de currículo e objetivos educacionais, é oportuno considerar: [...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por esta razão, eles devem ser envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo, dos que mais necessitam da escola.

A atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, entretanto, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que uma colcha de retalhos de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto.

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento nos mostra que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um "conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação" (BRASIL, 2017a). Para este tipo de abordagem a BNCC (2017) justifica que

> esta mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É este também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído.

A clarividência é que a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão.

A partir desta base, a Reforma do Ensino Médio, cuja Lei n.º 13.415/2017 foi aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória n.º 746/2016, como forma de subsidiar a reforma do Ensino Médio e alterar alguns artigos da LDB (Lei n.º 9.394/1996) - a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), (Lei n.º 11.494/2007), além de modificar um artigo da Consolidação das Leis

do Trabalho (CLT) e de revogar a Lei n.º 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

Não demoraram muito para as críticas serem realizadas acerca do teor da lei e a forma como foi sancionada, por meio de medida provisória e sem amplo debate com a sociedade, educadores e comunidade escolar, ou seja, o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, o que sinaliza um desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção, além disso, alteração da LDB de forma de maneira acelerada sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino.

Considerações finais

Neste ínterim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei n.º 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do Ensino Médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma 'reforma' requer. Neste contexto, evidencia-se que os objetivos que direcionam a Reforma do Ensino Médio não é atender às necessidades e aos anseios de seu público-alvo, mas, sim, direcionar o ensino para atender às demandas de mercado, que requerem trabalhadores flexíveis capazes de se adequarem às rápidas mudanças científico-tecnológicas que ditam o dinamismo no setor produtivo.

Não entrarei no âmbito específico das principais mudanças que ocorreram e irão acontecer no Ensino Médio, mas entende-se que esta reforma configura-se como um dos ideais neoliberais, uma vez que, além de redirecionar o ensino para as demandas do capital, transforma a Educação em mercadoria, abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado, que por "coincidência" são "parceiros" que participaram ativamente na elaboração da BNCC.

A partir da análise das reformas ocorridas no âmbito da educação, do processo da implantação da BNCC e da Reforma do Ensino

Médio, é possível notar com clareza o favorecimento de interesses do empresariado e que as políticas neoliberais continuam presentes, influenciando direta ou indiretamente, a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro e, consequentemente, o papel da escola na formação do cidadão.

Há um mascaramento das reais intenções desta famigerada reforma que colabora com o esvaziamento e a precarização do ensino, principalmente, o público. Embora a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio tenham sido apresentadas pelo Governo Federal como ações pautadas na melhoria da educação para a garantir uma equidade, tais processos ignoram questões centrais que afetam a Educação como: a formação adequada e a capacitação dos educadores; as condições estruturais das escolas e os recursos humanos; salários dignos e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis: n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CUPERTINO JÚNIOR, Franklin R. C.; LARA, Taiz. **A educação profissional no Paraná pós 1990**: concepções e reflexões. 184 p. Maringá: Edição dos Autores, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**: a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. Revista HISTEDBR *on-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047> Acesso em: 30 jul. 2017.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania**. In: A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. p. 207-292. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. 476 p. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. 118 p. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES RECÉM-INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS

Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin[1]
Messias Dieb[2]

Introdução

Atualmente, uma das queixas mais frequentes dos estudantes recém-ingressos no Ensino Superior diz respeito às dificuldades de leitura e produção dos gêneros de discurso acadêmico, exigidos neste novo ambiente de ensino-aprendizagem para eles. Por esta razão, compreendemos a importância de termos pesquisas que abordem as práticas de leitura e escrita destes gêneros, ou seja, que focalizem o processo de construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos destes estudantes (LEA; STREET, 2014). Isto se justifica ainda porque, mesmo que estes estudantes já cheguem alfabetizados ao curso de Graduação e produzindo textos do ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, a sensação frequente entre eles parece ser a de que se faz necessário "(re)aprender a escrever".

Entre outros motivos, para isto, o meio acadêmico é composto de contextos de produção textual bem particulares, seja na forma de pensar, de interagir, de construir conhecimento e, principalmente, de negociar informações por meio de diferentes modos de usar a linguagem. Deste modo, configuram-se, para os estudantes, dois ambientes de ensino-aprendizagem que apresentam diferentes necessidades de letramento e, com estas, novas perspectivas de uso para a linguagem: de um lado o Ensino Médio, onde seus mundos de conhecimento são menores e "controlados pela seletividade limitada do currículo e das provas"

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, em andamento. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2018). Membro integrante do γραφή (grafí) - Laboratório de Estudos da Escrita da UFC.
2 Pedagogo pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Mestre e Doutor em Educação pela UFC, onde também é professor e pesquisador do γραφή (grafí) - Laboratório de Estudos da Escrita. E-mail: mhdieb@gmail.com.

(BAZERMAN, 2018, p. 117) e do outro o Ensino Superior, onde "estes mundos são rica e profundamente impregnados com textos de todos os tipos [...] e os estudantes necessitam aprender a lidar e a se orientar com textos relevantes, ao mesmo tempo em que demarcam suas próprias posições na escrita" (p. 115).

Na maioria absoluta dos cursos universitários, inclusive os de formação de professores, existe a exigência de leitura de certos gêneros que, como já dissemos, possivelmente, os estudantes recém-ingressos não tiveram contato no Ensino Médio. Além disso, é exigido, durante o curso, não apenas a leitura, mas também a produção de textos a partir destas leituras, uma vez que entre as finalidades do Ensino Superior encontramos a de "promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação" (BRASIL, 1996, p. 16).

Consequentemente, os estudantes buscam estratégias de compreensão e interpretação destes textos para auxiliar no seu processo de construção dos letramentos acadêmicos. Em meio às dificuldades enfrentadas na leitura e produção de gêneros do universo acadêmico, os estudantes buscam diversas estratégias de auxílio e superação, entre as quais a mais frequente é a ajuda daqueles que já estão inseridos nesta comunidade discursiva há mais tempo: os professores. Com efeito, são os docentes os principais responsáveis por difundir estes gêneros dentro da universidade, seja pelas indicações de leituras, seja pelas suas próprias produções. Dessa forma, durante as disciplinas em que ministram, eles exigem de seus estudantes a leitura e a produção de textos acadêmicos, os quais os estudantes ainda não dominam.

Como resultado, os estudantes encontram dificuldades diversas e procuram nos professores um refúgio para melhor compreender estes novos desafios, o que exige um constante trabalho de interação entre professores e estudantes. Com base nestas informações, buscamos, neste texto, analisar a percepção que os estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC desenvolvem em relação à contribuição que os professores do curso em questão têm dado nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos. Para atingirmos tal objetivo, entrevistamos os estudantes recém-ingressos ao curso de Pedagogia que já tinham tido o primeiro contato com a leitura e escrita acadêmicas.

O conceito de Letramento e sua relação com os gêneros do discurso

A origem do termo Letramento vem do vocábulo inglês *literacy*, que significa a capacidade de ler e escrever, o que no Brasil diz respeito, de modo mais simplório, à alfabetização (SOARES, 2004). Neste sentido, o processo de discussão destes termos é divergente entre o Brasil, falante de língua portuguesa, e os países de língua inglesa, tais como Inglaterra e Estados Unidos (EUA). Isto se justifica porque, enquanto nestes países,

> a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. (SOARES, 2004, p. 07).

Apesar desta situação, a atual e mais aceita perspectiva do Letramento é a que o admite como uma prática social, à qual estão relacionadas as várias formas de os indivíduos utilizarem a leitura e a escrita em sociedade, considerando as várias finalidades e contextos destes usos. Porém, devemos compreender que este termo é complexo, uma vez que considera os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos daquelas duas atividades de comunicação humana.

Sobre tal complexidade, Barton e Hamilton (2000 apud FISCHER, 2008, p. 178) "explicam que a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais", sendo nas práticas sociais que o Letramento encontra sua função. Entretanto, quando falamos em Letramento, não podemos conceber tal termo apenas no singular, mas pluralizá-lo, uma vez que infinitas são as práticas sociais envolvendo este conjunto de habilidades sociais concernente aos usos da leitura e da escrita. Isto se justifica porque cada Letramento possui práticas peculiares e, sendo assim, cada situação exige diferentes habilidades. Sobre isto, em acréscimo, podemos dizer que Lea e Street (1998 apud ARAÚJO; BEZERRA, 2013) foram alguns dentre os muitos autores que tratam do tema que perceberam a necessidade de pluralizar o termo devido a esta sua característica de complexidade.

Com base nestes aspectos, o Letramento não poderia ser entendido como um fenômeno único e específico, já que nos deparamos

com diversos tipos de situações nas quais temos que lidar com diferentes modos de uso da leitura e da escrita. Segundo Fischer (2008, p. 178), à luz dos Novos Estudos de Letramentos (NEL), "explicar e definir Letramento não constitui tarefa fácil se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais". Neste sentido, diante de tantas implicações contextuais, é impossível existir apenas um conceito de Letramento que contemple a todos, concretizando sua complexidade e sua infinidade.

Isto ocorre paralelamente em razão da variedade de gêneros textuais/discursivos que existem e apresentam características e funções diferentes, o que demanda a apresentação de uma definição para este termo, relacionando-a ao tema central deste trabalho: os letramentos acadêmicos. Para Bakhtin (2000), por exemplo, os gêneros discursivos (ou do discurso) representam ações de linguagem específicas que têm como finalidade atender aos projetos enunciativos dos sujeitos em suas respectivas esferas humanas de comunicação. Baseado nesta definição de esferas de comunicação, Marcuschi (2002) fala de domínios discursivos e compreende que os gêneros estão ligados a estes vários domínios como formas culturais e cognitivas de ação social, as quais são estabilizadas ao longo da história e corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizando-se pela função sociocomunicativa que preenchem nos referidos domínios de discurso. Deste modo, encontramos na universidade, como uma destas esferas de comunicação e/ou domínios de discurso, gêneros que, possivelmente, não são estudados durante a vivência escolar.

Isto se justifica porque os gêneros do discurso acadêmico ou gêneros acadêmicos possuem estruturas e funções sociocomunicativas típicas e voltadas a este cenário social, sendo necessária a adaptação do estudante às novas produções escritas que deverão desenvolver ao ingressarem nele. Deste modo, a relação existente entre o Letramento e o trabalho docente com os gêneros textuais/discursivos se estreita quando levamos em consideração o Letramento como uma prática social que só se efetiva por meio de gêneros discursivos. Esta relação, entretanto, faz-se presente em todas as demais práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, ou seja, em todos os eventos de Letramentos que são produzidos e executados para que as pessoas possam se comunicar e interagir por meio da linguagem, seja esta oral ou escrita.

Voltando ao meio acadêmico, diversos eventos de Letramento se realizam através de práticas de leitura e escrita com os estudantes que

precisam aprender a fazer uso de gêneros textuais/discursivos como o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o relatório de estágio etc. Assim sendo, "ensinar leitura e escrita na Universidade é mais do que ensinar um determinado conjunto de habilidades; é ensinar os estudantes a reivindicarem seu lugar e a realizarem ações significativas nos mundos em que estão se desenvolvendo". Neste sentido, além da criação de situações e tarefas que provoquem nos estudantes "o desenvolvimento de si mesmos como eficazes escritores acadêmicos" (BAZERMAN, 2018, p. 116), os professores precisam levar em consideração as dificuldades e conhecimentos prévios que estes sujeitos apresentam a fim de contribuírem para a realização do citado objetivo.

Abordagens/modelos sobre o ensino da leitura e escrita a estudantes no Ensino Superior

Os processos de Letramento sempre estiveram presentes nas sociedades que fazem uso da língua em sua modalidade escrita. Utilizamos, também, como suporte teórico o conceito de Letramento definido por Soares (2004, p. 44) que o explica como sendo o "estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita".

Com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), e em pesquisas realizadas em dois contextos acadêmicos distintos, Lea e Street (2014) identificaram três abordagens diferentes e sobrepostas sobre o ensino da escrita, e, portanto, dos Letramentos, no Ensino Superior. Estes modelos dizem respeito ao modo como os estudantes do Ensino Superior lidam com suas práticas de leitura e escrita. Assim, conforme os autores, os modelos sobre escrita dos estudantes do Ensino Superior são: 1) o de habilidades de estudos, 2) o de socialização acadêmica e 3) o dos letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidades de estudos aborda os aspectos formais da escrita dos estudantes, levando em consideração apenas o domínio de questões estruturais como forma de aquisição da capacidade de produzir os gêneros acadêmicos. Nesta abordagem, há preocupação apenas com o ensino de aspectos formais da língua como, por exemplo, sintaxe e ortografia. Sendo assim, segundo Lea e Street (2014, p. 480), este mo-

delo "confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a *behaviorista*) que se interessam pela transmissão do conhecimento".

Ainda nesta abordagem, "o histórico anterior de Letramento dos estudantes é desprezado, sendo atribuída a eles a obrigação de desenvolver tarefas que exigirão novas competências cognitivas de leitura e escrita, sem contar que o estudante será o total responsável em caso de insucesso no uso da escrita" (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 14). Em outros termos, isto implica dizer que o estudante é visto como alguém que não possui Letramentos anteriores, tratando-se, destarte, de um modelo no qual o professor não considera os seus conhecimentos prévios sobre leitura e escrita. Não obstante os estudantes sejam neófitos em relação a muitos gêneros do universo acadêmico "e que, por isso, o que para eles pode parecer atos de grande criatividade e imaginação, para os nossos olhos cansados [de professor] pode parecer muito familiares e sem novidade" (BAZERMAN, 2018, p. 120), não é, indubitavelmente, plausível considerarmos que eles chegam à universidade como uma "folha em branco" em termos de conhecimento letrado.

A abordagem de socialização acadêmica preocupa-se, por sua vez, com os desafios enfrentados pelos estudantes diante da necessidade de produzir textos na academia. Lea e Street (2014, p. 480) reconhecem "que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construírem conhecimento de maneiras particularizadas" e, sendo assim, admitem o fato de que a construção do conhecimento pode ser feita de diferentes formas, bem como através do estudo de diversos gêneros textuais, como também salienta Bezerra (2015).

Deste modo, enquanto a abordagem da socialização acadêmica "limita os estudantes à reprodução de discursos próprios da universidade, não dando tanta (ou nenhuma) margem para a possibilidade de um bom desenvolvimento em situações externas à academia" (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.15), a terceira abordagem, a dos letramentos acadêmicos, requer dos estudantes mais que o domínio das formas da língua e suas regras. Diferentemente dos modelos anteriores, ela classifica os usos da leitura e da escrita como uma prática social. Em acréscimo, segundo Lea e Street (2014, p. 482), ele ressalta uma "teoria da aprendizagem, a qual coloca em primeiro plano poder, identidade e agenciamento no papel da linguagem no processo de aprendizagem".

Sendo assim, toda a bagagem de Letramentos que o estudante traz consigo se torna essencial no seu processo de construção dos le-

tramentos acadêmicos. Na verdade, o estudante que acabou de entrar na universidade ainda não está familiarizado com as práticas do novo ambiente, o que não quer dizer de maneira alguma que ele possua "grau zero" de letramento (RIBEIRO, 2009, p. 18 apud ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 16). Por esta razão, é também importante "concentrar-se nos significados que os estudantes, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre estes sujeitos, no que diz respeito ao uso desta modalidade da língua" (OLIVEIRA, 2010, p. 6 apud ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.16). Ter isto em mente se faz importante porque o processo de letramento acadêmico dos estudantes recém-ingressos perpassa, constantemente, pela relação existente entre estes sujeitos e os docentes, os quais são responsáveis por mediar os conhecimentos, costumes e significados presentes na academia.

Segundo Lea e Street (2014, p. 479), "os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos". Portanto, o modelo de letramentos acadêmicos não exclui ou se desvele do modelo de habilidades e/ou o de socialização, mas utiliza-se deles para possibilitar uma concepção mais abrangente, tratando os usos da leitura e da escrita como ações de linguagem que conformam a ambiência interativa da universidade e organizam suas práticas sociais de comunicação. Isto se justifica porque, ao invés de destacar os déficits dos estudantes, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que estas práticas façam sentido (LEA; STREET, 2014).

Diante das abordagens apresentadas, utilizamos em nossa pesquisa o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos.

Metodologia da pesquisa

O contexto em que realizamos este trabalho foi o momento de entrada de estudantes universitários no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC - Universidade Federal do Ceará. Escolhemos para a construção de dados estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia noturno.

Utilizamos a entrevista como técnica para construção de dados com base nestas informações, para realizar a construção dos dados da pesquisa, primeiramente, produzindo um roteiro com perguntas aber-

tas. Para caracterizar os sujeitos, criamos uma ficha de perfil, com as seguintes características: idade, sexo, forma de ingresso à UFC, ano e tipo de instituição de conclusão do ensino médio.

Como as questões da pesquisa estavam voltadas aos estudantes recém-ingressos ao Ensino Superior, optamos por entrevistá-los ao final de seu primeiro período de curso, uma vez que já teriam vivenciado questões que seriam abordadas na entrevista. Foram entrevistados oito estudantes ingressos pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizado pela instituição para selecionar candidatos aos cursos por meio das notas obtidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De posse das entrevistas gravadas, realizamos um minucioso trabalho de transcrição. Durante a organização destas transcrições para a análise, optamos por dar-lhes nomes fictícios com a finalidade de garantir sigilo. De um modo geral, nosso olhar analítico esteve voltado sempre para os trechos de fala em que os estudantes discutiam sobre a contribuição docente para superar as dificuldades em algumas práticas de Letramento ao chegarem ao Ensino Superior. Após o processo de análise e categorização destes trechos de fala, vimos que eles percebem o auxílio dos professores acontecendo de dois modos: o primeiro por meio de sua disponibilidade para orientar e o segundo da devolutiva acerca dos trabalhos escritos.

Disponibilidade para orientar

Segundo os estudantes, a principal contribuição positiva do professor, na superação de suas dificuldades em relação à leitura e à escrita no espaço acadêmico, consiste na sua disponibilidade de tempo para orientar as leituras e escritas de textos. Neste sentido, é muito importante que eles criem situações didáticas favoráveis para a orientação, as quais, segundo os estudantes, abrem espaço para a discussão das dúvidas e o desenvolvimento de discussões mais aprofundadas.

Para eles, "*alguns professores se mostram disponíveis a colaborar com os estudantes, dando orientações sobre as leituras dos textos e, inclusive, como fazer as atividades de escrita, e como fazer o resumo do texto sugerido, por exemplo*" (MARIA). Esta disponibilidade contribui diretamente para a interação dos estudantes com o discurso acadêmico, uma vez que são os docentes o principal meio de ligação entre os discentes e a esfera acadêmica, por estarem inseridos há mais tempo e

produzirem estes gêneros com mais frequência. Ainda conforme o que relataram os estudantes, a disponibilização de roteiros de estudo e guias de escrita colaboram diretamente nas suas práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos.

Entretanto, apenas os roteiros não são suficientes para que a apropriação destas práticas se efetive. Sendo assim, para os estudantes, além de aprenderem aspectos dos textos, é necessário que a inserção deles neste espaço de interação escrita ultrapasse os aspectos formais e passem a contemplar, também, as nuances sociais dos textos. Isto significa que a imersão dos estudantes em contextos específicos de uso da língua escrita, de forma gradual e prática, é tão ou mais significativa do que apenas receber instruções formais. Nesta direção, Fischer (2008, p. 179) parece corroborar com a percepção dos estudantes quando afirma que "mais produtivo que abordar conceitos, eventos e possibilidades de acontecimentos futuros no ambiente acadêmico, é oportunizar reflexão a partir do vivido, com vistas a mudanças diversas, viabilizadas nas e pelas interações".

Isto se justifica porque, para Barton e Hamilton (2000 apud FISCHER, 2008), o Letramento representa um conjunto de práticas sociais que podem ser realizadas por pessoas que fazem referência aos modos culturais de uso da linguagem escrita. Sendo assim, letramentos acadêmicos são, para Klemp (2004), condições de interação que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita no meio acadêmico, ou seja, "um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos neste meio" (apud FISCHER, 2008, p. 180). Estes conhecimentos perpassam pelos estudantes da Graduação (sujeitos da nossa pesquisa) durante todo seu trajeto na academia, mas é, sem dúvidas, durante o primeiro semestre do curso que ocorre o primeiro contato com gêneros do discurso acadêmico, muitos dos quais totalmente desconhecidos para eles.

Em concordância com o que afirmam estes autores, pensamos que a reflexão que os professores podem oportunizar aos estudantes sobre leitura e escrita se torna ainda mais importante em função de que estes sujeitos são recém-ingressos ao Ensino Superior. Além disso, poucos passam por práticas de leitura e escrita significativas durante o Ensino Médio. Os estudantes relataram que estas práticas de orientação por parte dos docentes nem sempre ocorrem, visto que o excesso de textos e trabalhos torna inviável que estas relações se estreitem e esta disponibilidade de tempo se efetive.

A falta de orientações é descrita por Street (2010) e caracterizada como uma prática que traz à tona aspectos ocultos do Letramento. Assim sendo, é importante frisar que, ainda que os professores venham a ministrar estas orientações junto aos estudantes, parecem não o fazer de maneira contextualizada nem frequente.

> Quando o professor se mostra mais atento ao que falamos, tirando as dúvidas que temos, parece que conseguimos absorver melhor o conteúdo e fazer melhor o trabalho que ele pede. Às vezes, os próprios professores divergem na questão dos gêneros, querem uma resenha e chamam de resumo. O professor de Metodologia sempre comenta que devemos perguntar o que o professor quer realmente. (MARIA).

Como podemos perceber, quando o professor se dispõe a orientar a produção dos gêneros com os quais devem lidar no início da Graduação, os estudantes tendem a ampliar sua relação com o papel da linguagem no processo de aprendizagem, conforme advogam Lea e Street (2014).

Ainda que seja seu primeiro contato com os referidos gêneros textuais/discursivos, estes estudantes trazem consigo uma bagagem de outros letramentos e que deve ser levada em consideração durante seu processo de inserção à leitura e à escrita neste ambiente de ensino-aprendizagem. Esta bagagem deve ser levada em conta por todos os docentes, cuja tarefa é apresentar aos estudantes "textos, ideias, teorias e métodos de representação de dados dentro do campo de seu curso, nas várias áreas das disciplinas e, posteriormente, na sua escrita, [... a fim de que eles aprendam] a raciocinar e a argumentar com base nestas fontes" (BAZERMAN, 2018, p. 119). Os docentes, no entanto, muitas vezes, parecem acreditar que os conhecimentos que os estudantes já construíram sobre a escrita e que estão ocultos à espera de serem despertados, automaticamente, ajudarão os neófitos na comunidade acadêmica a desenvolverem melhor esta prática sem muita necessidade de ajuda.

Esquecem, porém, que a ajuda docente se torna essencial na compreensão do estudante sobre esta nova "forma de lidar com a escrita". Neste sentido, podemos dizer que estes aspectos ocultos são entendidos como os apontamentos que, mesmo sendo explicitados no momento de ensino da leitura e da escrita acerca de determinados gêneros discursivos, permanecem mal realizados e compreendidos na prática, conforme

salientam Komesu (2012) e Komesu e Gambarato (2013). Isto significa dizer que estes novos fatos ainda não estão completamente estabelecidos e apropriados pelos sujeitos recém-ingressos à academia, mas que lhes serão cobrados como elementos de avaliação pelos professores. Desta forma, encontramos a importância do auxílio docente a estes estudantes, cujas dificuldades na apropriação da escrita acadêmica postulam um auxílio mais experiente, o qual deve chegar por meio dos professores, esclarecendo dúvidas e facilitando o processo de Letramento daqueles que acabam de chegar à comunidade acadêmica.

Em acréscimo, a assimilação dos conteúdos e a interação por escrito no âmbito da universidade se tornam mais significativas, especialmente, quando, indo mais além, o professor promove devolutivas dos trabalhos escritos, como veremos a seguir.

A devolutiva dos materiais escritos

Para os estudantes, um fator relevante nas suas práticas de escrita está relacionado à devolutiva da leitura dos professores acerca dos materiais escritos como, por exemplo, os trabalhos que envolvem os gêneros acadêmicos. Para eles, a devolutiva do professor é relevante na medida em que este não apenas deveria corrigir o escrito, apontando erros e sugestões, mas deveria estabelecer com eles, enquanto autores dos textos, uma interlocução. Neste sentido, a devolutiva deveria funcionar como um *feedback* da escrita, para que pudessem se orientar em trabalhos futuros.

> O professor pede pra fazermos um determinado trabalho, nós lemos, estudamos o assunto, escrevemos, reescrevemos, até finalizarmos o texto. Quando recebemos, esperamos que venha corrigido e nos deparamos apenas com a nota. Tem alguns que corrigem, inclusive, os erros ortográficos, dão dicas e sugestões de escrita. (KAUÃ).

Nesta fala, Kauã fornece importantes aspectos a serem refletidos. O primeiro deles é sobre o esforço que eles fazem para a produção do texto, o que é extremamente natural. No entanto, este esforço parece que não é reconhecido pelos docentes. Além disso, o professor não está cumprindo, neste caso, com o seu papel de orientar e mediar o processo de ensino-aprendizagem da escrita enquanto instrumento de comunicação.

Pelo que disseram alguns dos estudantes entrevistados, ainda que os professores estejam preparados para orientá-los, parece não o fazer, devido especialmente a questões que eles desconhecem. Em unanimidade, os estudantes disseram que a maioria dos professores, aparentemente, não "corrige" os seus textos, o que nos faz inferir que seria a tão esperada devolutiva. Tomando este aspecto como referência, vimos aqui ainda os resquícios da escola básica na cultura de escrita dos estudantes, pois a ideia de corrigir é relativa ao que estaria supostamente errado. Ao invés de esperar por um leitor, os estudantes ainda esperam que o professor supostamente corrija seus erros. Certamente, como calouros, eles ainda não conseguiram se adaptar ao fato de que "os conhecimentos da universidade são abertos, estendidos em todos os domínios do mundo e em constante mudança, com acesso por meio dos recursos completos da biblioteca e da Internet" (BAZERMAN, 2018, p. 118), indo muito além do que a perspectiva do certo ou do errado, com a qual eles já se haviam habituado na Educação Básica.

Para eles, os professores que corrigem os textos, apontando erros e sugestões de escrita, dispondo-se a colaborar com o processo de adaptação à escrita acadêmica, figuram entre os que mais lhes ajudam na superação das dificuldades concernentes ao Letramento acadêmico. Como relatam Lea e Street (2014), nos modelos de habilidades de estudos e de socialização acadêmica, o professor é o principal mediador do processo de escrita dos estudantes. No entanto, é no modelo dos letramentos acadêmicos que ele, o professor, vai orientar práticas sociais legítimas de leitura e escrita aos estudantes, pois respeita essencialmente seu projeto de comunicação, auxiliando-os na apropriação dos gêneros mais adequados para isto ser realizado. Isto os ajuda a participarem de práticas de escrita e de leitura mais autênticas e contextualizadas, visto que os estudantes precisam se sentir seguros de que existe ao seu lado um companheiro que irá orientá-los nestas práticas. Assim sendo, o docente se torna mais que um avaliador e passa a se configurar como um aliado dos estudantes no seu processo de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Ainda acerca deste assunto, o estudante João afirma: "Acho muito bom quando o texto vem riscado, com apontamentos e correções. Isto dá a impressão de que o professor realmente leu nosso texto. Quando vem só a nota parece que deu só uma olhadinha e deu a nota". Portanto, mediante tais relatos, "não dá para negar que o Ensino Superior, incluindo professores e estudantes, tem o compromisso de destinar es-

forços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico" (FISCHER, 2008, p. 181).

Neste sentido, a interação entre professores, estudantes e outros profissionais no âmbito da academia se faz decisivo para construir sujeitos letrados academicamente e que sejam críticos, reflexivos e autônomos (FISCHER, 2008). Os professores, por mais ocupados que sejam, devem destinar tempo para auxiliar os estudantes, orientando e abrindo espaço para discussões e dúvidas. Afinal, ele é o principal fio que liga o discente aos gêneros do discurso acadêmico.

Considerações finais

Nosso propósito neste texto foi analisar a percepção dos estudantes recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC em relação à contribuição dos docentes acerca da leitura e da escrita de gêneros acadêmicos.

Concluímos que a contribuição docente no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos dos estudantes ocorre por meio da atenção que o professor dispõe para orientar sua produção escrita, a fim de que se sintam seguros para se inserirem cada vez mais no contexto do domínio discursivo acadêmico. A devolutiva da leitura destes materiais, ou seja, do pós-escrito, se faz importante para os estudantes, uma vez que podem observar seus erros e acertos de forma mais significativa, especialmente do ponto de vista da interatividade com um leitor/escritor mais experiente e não apenas com um avaliador. Entretanto, observamos que não são todos os docentes, segundo os relatos, que fazem este processo e, deste modo, os estudantes não sentem que a contribuição dos professores esteja sendo feita de forma eficaz, exigindo mais atenção e acompanhamento.

Os resultados que este trabalho nos permitiu encontrar apontam para a importância de se levar em consideração a participação dos professores no processo de introdução dos estudantes ao meio acadêmico, através das práticas de leitura e escrita. Os docentes podem se nortear pelos resultados da pesquisa a fim de que repensem sobre a orientação de seus estudantes, principalmente dos recém-ingressos, pois, diante da relação que o estudante estabelece entre suas práticas de leitura e escrita do Ensino Médio e do Ensino Superior, este pode apresentar ou não dificuldades de inserção nas práticas sociais letradas da universidade.

Isto se justifica porque o docente e suas práticas acabam influenciando diretamente na forma como o estudante conceberá seu processo de construção dos letramentos acadêmicos.

Assim, buscamos enfatizar que tanto o estudante como o professor podem se beneficiar dos resultados desta pesquisa e se perceberem responsáveis por este processo. Em particular, cabendo ao estudante a busca por enfrentar as dificuldades por meio de organização dos estudos, mas também ao professor elaborar suas aulas e orientações com base nos conhecimentos prévios dos estudantes e buscando, também, a superação destas dificuldades destacadas pelos sujeitos. Diante do exposto, consideramos que tais considerações podem conscientizar os docentes de que a finalidade das produções escritas supere os processos avaliativos e estas passem a ter mais significado para os estudantes, buscando o trabalho com os gêneros textuais, com base não apenas na sua estrutura sintática, mas também nas suas funções sociais e retóricas.

Referências

ARAÚJO, Camila Maria. de; BEZERRA, Benedito G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, p. 5-37, maio/jun. 2013.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Criando identidades em um mundo intertextual**. In: A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras. p. 115-132. DIEB, Messias. (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2018.

BEZERRA, Benedito. **Letramentos acadêmicos e construção da identidade**: a produção do artigo científico por estudantes de graduação. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 15, n. 1, p. 61-76. Tubarão, jan./abr. 2015.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. Acta Scientiarum Language and Culture, v. 30, n. 2, p. 177-187. Maringá, 2008.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial**. Revista Scripta (PUCMG), v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, Fabiana Cristina; GAMBARATO, Renira R. **Letramentos acadêmicos no Ensino Superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial**. Revista Linguagem & Ensino, v. 16, p. 15-38, 2013.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Tradução KOMESU, Fabiana Cristina. FISCHER, Adriana. **O modelo de "letramentos acadêmicos"**: teoria e aplicações. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, v. 16, n. 2, p. 477-493. São Paulo, jul./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade In: Gêneros Textuais e Ensino. p. 20- 35. DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação [*on-line*] n. 25, p. 5-17, 2004.

STREET, Brian. V. **Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos**. Tradução Armando Silveiro. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO FICAM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

Fabrício Bonfim Sudério[1]
Luís Távora Furtado Ribeiro[2]
Jaqueline Rabelo de Lima[3]

Introdução

A partir do ano 2019, a população mundial passou a viver uma das maiores pandemias da história da humanidade, afetando todos os setores da sociedade e exigindo medidas extremas na tentativa de controlar e reduzir os contágios, dentre elas o isolamento social. Souza e Ferreira (2020, p. 2) lembram que "no Brasil, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara Emergência Nacional de Saúde e, a partir daí, os efeitos suspensivos de convivência social passam a ser a diretriz para a organização da vida em sociedade".

Apesar de, no Brasil, alguns desses efeitos suspensivos terem iniciado no mês de fevereiro de 2020, a pandemia teve um maior impacto a partir do mês de março, quando os Estados e os municípios da federação começaram a emitir decretos com normas rígidas de isolamento social e interrupção de atividades presenciais em vários setores, incluindo o educacional (ARRUDA, 2020).

A partir desse primeiro momento, escolas e universidades precisaram se reinventar e pensar em alternativas de substituição das atividades presenciais como forma de não interromper os processos educacionais por completo. Nessa etapa inicial de organização e planejamento em condições de isolamento rígido, as atividades administrativas e de ensino de forma remota representaram a única alternativa de retorno às ações educacionais.

1 Doutor em Bioquímica. Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO/UECE). E-mail: fabricio.suderio@uece.br.
2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor Livre Docente da Universidade Federal do Ceará, Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: luistavora@uol.com.br.
3 Doutora em Biotecnologia e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará - Campus Crateús (FAEC). Membro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO/UECE). E-mail: Jaqueline.lima@uece.br.

Durante esse período, várias dificuldades se afloraram, dentre elas: a falta de familiaridade de uma grande parcela de professores com os recursos tecnológicos; a falta de acesso democrático de estudantes (principalmente) e docentes a uma Internet de qualidade; falta de equipamentos adequados para estudantes (principalmente) e professores; infraestruturas inadequadas de estudantes (principalmente) e professores em suas residências, para uma condição apropriada de participação em aulas. Além desses e outros tantos fatores, ambientes familiares fragilizados quanto aos aspectos emocionais, psicológicos e econômicos, sobretudo, em uma parcela da sociedade em que houve uma grande quantidade de óbitos de pessoas próximas e/ou que se viu afetada pelo desemprego ou por uma perda considerável da sua renda. Sobre isso, Arruda (2020, p. 259) destaca alguns pontos:

> Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto, ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de guerra.

Várias portarias e decretos governamentais foram emitidos ao longo da pandemia, no sentido de viabilizar a continuidade das atividades no Ensino Superior em condições remotas excepcionais. Nesse contexto, dado o caráter autônomo das universidades, baseando-se em documentos normativos de âmbito federal, estadual e municipal, cada Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira emitiu documentos com normas regimentais internas a fim de ajustar as atividades à nova condição.

Um ponto de convergência observado em todas as determinações exaradas pelos órgãos de regulamentação, tanto no âmbito federal como no estadual, refere-se à autorização para a realização das atividades de estágios supervisionados de forma remota. Em alguns casos, como no Estado do Ceará, esta autorização foi condicionada à análise pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-CE) de demanda fundamentada enviada pelas IES (Instituições de Ensino Superior), o que nos instiga sobre a necessidade de investigar os impactos da pandemia da COVID-19 nos vários setores educacionais e em todos os níveis de

ensino, inclusive, nos cursos de nível superior de formação de professores.

Considerando os aspectos abordados até o momento, o objetivo deste estudo foi fazer um levantamento de pesquisas, relatos, documentos e/ou estudos que investiguem os impactos do ensino remoto nos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura.

Quanto ao procedimento metodológico, este estudo trata-se de um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, descritivo e com uma abordagem qualitativa no sentido de fazer uma reflexão sobre o tema especificado.

Breve histórico das normativas regimentais relacionadas à educação em tempos de pandemia no Brasil com ênfase no Estado do Ceará

Devido à necessidade de estabelecimento do isolamento social imposto pela pandemia no início do mês de março de 2020, a Portaria n.º 343/2020 do Ministério da Educação permitiu a realização de aulas remotas no sistema de ensino brasileiro neste momento emergencial imposto pela pandemia da COVID-19.

Alguns incisos do Art. 1º da Portaria n.º 343/2020 (BRASIL, 2020a) fizeram menção à autonomia, bem como às responsabilidades das universidades na tomada de algumas decisões. Os incisos do Art. 2º desta Portaria fizeram algumas determinações relacionadas ao funcionamento das universidades naquele momento da pandemia, que foram:

> § 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aula, estabelecidos na legislação em vigor.
> § 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor. (BRASIL, 2020a, p. 39).

Com base nestas normativas federais, todos os Estados e municípios da federação, além das universidades, publicaram documentos próprios com a finalidade de ajustar as atividades à condição excepcional de isolamento social.

No Estado do Ceará, as atividades escolares de forma remota

foram autorizadas a partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), de n.º 481, de 19 de março de 2020, sem determinação de uma data final limite. O Art. 1º desta Resolução deu orientações sobre o estabelecimento de regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo de 2020 (CEARÁ, 2020a).

No que diz respeito à realização de atividades dos estágios curriculares obrigatórios, ainda em 17 de março de 2020, a Portaria n.º 343/2020 do Ministério da Educação determinou, em seu Artigo 1º, § 3º, que "Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina, bem como as práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos" (BRASIL, 2020a, p. 39). Ou seja, naquele momento inicial da pandemia, a substituição de aulas presenciais por aulas remotas ainda não tinha sido permitida para as práticas profissionais de estágios supervisionados nem de laboratório, inclusive nos cursos de Licenciatura.

Aproximadamente três meses depois (em junho de 2020), a Portaria n.º 544 do MEC, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b, p. 62), dispôs "sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19)". Esta Portaria trouxe novos elementos regimentais sobre as atividades remotas no sistema de ensino brasileiro como, por exemplo, novas determinações sobre os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura.

Esta Portaria n.º 544/2020 revogou "as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020" (BRASIL, 2020b, p. 62), que ainda não permitiam a substituição de aulas presenciais por remotas para os estágios e aulas de laboratório. Esta permissão obedeceu às Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme destaca o texto da Portaria n.º 544, em seu Artigo 1º, inciso 3º,

> § 3º **No que se refere às práticas profissionais de estágios** ou às práticas que exijam laboratórios especializados, **a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE**, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE. (BRASIL, 2020b, p. 62, grifo nosso).

O Parecer CNE n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), faz algumas considerações que justificam a permissão de atividades remotas para os estágios supervisionados de cursos de Licenciatura. Destacamos que este Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE n.º 9/2020, o qual foi homologado em 08 de junho de 2020 (BRASIL, 2020d). No que diz respeito, especificamente, aos estágios nos cursos de Licenciatura, ressaltamos que as considerações feitas no Parecer n.º 5/2020 foram confirmadas pelo Parecer n.º 9/2020. Abaixo, seguem as pontuações reafirmadas no Parecer mais atual que foi homologado (BRASIL, 2020d, p. 20, grifo nosso):

> No caso dos cursos de Licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à Educação Básica, principalmente, aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. **Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial**, seja à distância, seja por aulas gravadas etc.
> **A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial**, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, **pode estar associada, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de Licenciatura e formação de professores**.

Deste modo, estas e outras considerações que constam no Parecer CNE n.º 9/2020 conduziram às seguintes recomendações específicas que envolvem diretamente os estágios supervisionados em cursos de Licenciatura (BRASIL, 2020d, p. 22, grifo nosso):

> **- adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de Licenciatura e formação de professores**, extensíveis aos cursos de Ciências Sociais Aplicadas e, onde couber, de outras áreas, informando e enviando à SERES (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior) ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual as IES estão vinculadas, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais à distância;
> - **supervisionar estágios e práticas profissionais** na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis.

Se referindo às Instituições de Ensino do Estado do Ceará, o artigo 1º da Resolução CEE n.º 481, de 27 de março de 2020, traz "orienta-

ções sobre o estabelecimento de regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020" (CEARÁ, 2020a, p. 1), determinando, em seu Artigo 2º, que:

> O regime especial de atividades escolares não presenciais poderá ser estabelecido, a critério das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da Educação Básica e Ensino Superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a partir de 19 de março de 2020, por período definido de acordo com as orientações das autoridades estaduais. (CEARÁ, 2020a, p. 3).

No entanto, a Resolução CEE n.º 481 determinou, em parágrafo único do Artigo 7°, que este regime especial não se estenderia aos estágios supervisionados e outras situações em IES, por meio do seguinte texto: "Excetuam-se do regime especial de atividades escolares previsto nesta Resolução, as atividades de aprendizagem supervisionadas em serviço para os cursos na área de Saúde, as práticas profissionais em estágios e atividades em laboratórios" (CEARÁ, 2020a, p. 6).

Em seguida, a Resolução CEE n.º 484, de 15 de julho de 2020 (CEARÁ, 2020b, p. 1), alterou "[...] o Parágrafo único do Artigo 7º da Resolução CEE n.º 481", determinando que:

> Quando se tratar de estágios obrigatórios, de atividades em laboratórios e, também, de atividades de aprendizagem supervisionadas em serviço para os cursos profissionais técnicos de nível médio e em cursos de Graduação, a instituição de ensino poderá encaminhar ao CEE proposta alternativa para realização destas atividades de forma remota, para análise e deliberação. (CEARÁ, 2020b, p. 1).

Fazendo uma menção específica à Universidade Estadual do Ceará – UECE, por se tratar de uma IES do Ceará prioritariamente formadora de professores, ainda no mês de maio de 2020 (quando os cursos da UECE tinham realizado cerca de 75% das atividades de semestre 2019/2), ou seja, antes da data de emissão da Resolução CEE n.º 484 (em 15 de julho de 2020), a UECE teve que tomar providências específicas sobre o regime especial para práticas laboratoriais e estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura. Para isso, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) enviou ofício dirigido à Câmara de Educação Superior e Profissional do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará. Por meio deste documento foi feito um pedido de autorização

legal para a realização de práticas laboratoriais e estágios supervisionados de forma remota. Houve a exposição de propostas e argumentações no sentido de justificar a solicitação. Ao final da análise, por meio da Resolução de n.º 0482/2020, de 02 de junho de 2020, o CEE publicou as seguintes decisões (CEARÁ, 2020c, p. 2):

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a Universidade Estadual do Ceará a dar prosseguimento à execução das atividades curriculares do semestre letivo 2019/2, no que se refere às Práticas de Laboratório e aos Estágios Curriculares Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura.
> Parágrafo único. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) fica dispensada do estabelecido no parágrafo único, do Art. 7º, da Resolução n.º 481/2020, de 27 de março de 2020.

Em seguida, a Resolução CEE n.º 487/2020, de 16 de dezembro de 2020, alterou o Artigo 2º da Resolução anterior (n.º 481/2020) com a finalidade de reorganizar o calendário letivo dos anos de 2020 e de 2021 (CEARÁ, 2020d). De acordo com esta Resolução, e até que outra normativa oficial fosse publicada, o regime especial remoto poderia se estender até 31 de dezembro de 2021, inclusive, para atividades de estágios supervisionados de cursos de Licenciatura.

Em 21 de janeiro de 2021, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) publicou a Portaria n.º 57/2021, que determinou medidas para o sistema educacional no ano letivo de 2021 (SEDUC, 2021, p. 1). Considerando que as escolas estaduais funcionam como campos de vivência da profissão docente para estudantes de Licenciatura matriculados em disciplinas de estágio, como consequência, as determinações desta Portaria poderiam implicar diretamente nas IES que formam professores. Alguns incisos do artigo 4º desta Portaria se destacam quanto à autonomia de alunos, de professores e de instituições escolares no que diz respeito à modalidade de ensino até que se garanta plena segurança sanitária. Com base neste documento, as escolas públicas do Estado do Ceará não retornaram à modalidade presencial a partir de fevereiro de 2021 e continuaram exercendo as atividades de forma remota.

A partir do mês de agosto de 2021, ainda com amparo nesta Portaria, professores e estudantes continuaram podendo optar por permanecerem com atividades remotas ou adotarem o ensino híbrido. O que se percebe, a partir de relatos informais de docentes e profissionais que atuam na rede estadual de ensino do Ceará, é que haverá uma transição

paulatina do ensino remoto para o híbrido com constante avaliação dos atores escolares.

No âmbito federal, uma Portaria Interministerial de 04 de agosto de 2021, assinada pelos ministros da Educação e da Saúde (BRASIL, 2021, p. 1), "reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem". Este documento traz um indicativo da importância do retorno às atividades presenciais, mas ainda não impõe obrigatoriedade da volta às aulas na modalidade presencial e confere autonomia às redes de ensino quanto à forma de organização deste retorno.

Reflexos da pandemia no desenvolvimento dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura

É fato que a condição de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 afetou todo o processo formativo dos cursos de Ensino Superior. No entanto, algumas atividades específicas talvez tenham sido mais impactadas por esta situação emergencial, como, por exemplo, os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura.

Considerando que a transição entre o ensino presencial e o ensino remoto acrescentou outros desafios aos estágios curriculares obrigatórios (LIMA; PIRES, 2020), é importante acompanhar estudos e pesquisas que envolvam uma análise sobre estes novos desafios impostos pelo ensino remoto nesta fase essencial do professor em formação.

Com o objetivo de caracterizar as condições do estágio em um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, durante a pandemia, Cigales e Souza (2021, p. 308, grifo dos autores) compreenderam que os maiores desafios foram:

> **a) mapear as condições objetivas em que se encontram os(as) estagiários(as)** para a realização das atividades que exige a disciplina; [...]; **b) ampliar a concepção de prática do estágio**, de modo a abarcar outras formas de exercício da docência, tais como aquelas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de maneira síncrona ou assíncrona; **c) compreender o tempo e a dinâmica do ensino remoto**, dada a impossibilidade de transpor planos de ensino da educação presencial para o período de trabalho remoto; [...].

Souza e Ferreira (2020) enfatizam a preocupação com a ausência momentânea de aulas presenciais e a consequente impossibilidade de imersão do licenciando/estagiário na escola, fato que pode fragilizar a sua formação docente inicial. Por outro lado, as autoras supõem que uma "nova arquitetura didática se projeta, no espaço virtual do ensino remoto, como configuração possível de se garantir a tríade formativa e dialógica específica do componente curricular no formato de estágio remoto não presencial", mas, ao mesmo tempo, tendo a preocupação de explicar que este formato não significaria uma "oferta de educação à distância", dadas as características específicas desta modalidade que a diferenciam do ensino remoto (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 9).

Ao avaliarem a realização do estágio remoto em um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Cigales e Souza (2021) elencaram algumas dificuldades que encontraram durante a pesquisa como, por exemplo:

> a) [...] atrasos para a liberação dos e-mails institucionais para os(as) estagiários(as) acessarem as salas de aula virtuais da escola; b) ausência de referências e experiências anteriores sobre a dinâmica do ensino remoto, o que provocou um cansaço físico e psicológico em todos(as) os(as) envolvidos(as) [...]; c) ausência de diálogos mais profundos com os(as) professores(as) da escola que supervisionam o estágio [...]. (CIGALES; SOUZA, 2021, p. 306).

Ao final da pesquisa, os autores reconheceram que a realização do estágio de forma remota foi a principal alternativa para garantir a continuidade desta atividade pedagógica diante do completo isolamento social nas escolas, mas destacaram "que não há comparação entre a prática do estágio presencial daquela mediada por tecnologias digitais" (CIGALES; SOUZA, 2021, p. 307). Os autores são enfáticos ao afirmarem que o estágio vivenciado presencialmente é insubstituível, embora considerem que a visão sobre o estágio deva ser ampliada no sentido de uso das tecnologias na mediação dos processos educacionais (CIGALES; SOUZA, 2021).

Souza e Ferreira (2020, p. 11) defendem que alguns requisitos são essenciais para assegurar um mínimo de qualidade formativa num contexto de oferta de estágio de Licenciatura na forma remota, que são:

> a) realização de aulas *on-line* com o grupo de estagiários para planejamento e elaboração da proposta de estágio; b) formação para

> uso de ambiente digital, tanto para licenciandos como para docentes; c) realização de encontros virtuais com o(a) professor(a) da Educação Básica para apresentação e ajustes necessários à proposta de estágio; d) retomada das atividades de ensino na escola da Educação Básica, com garantia de acesso às tecnologias envolvidas nas práticas de ensino remoto, participação e frequência dos estudantes da Educação Básica; e) garantia de acesso e inclusão digital.

Embora a realização de estágio remoto emergencial seja uma realidade na condição de isolamento social, Souza e Ferreira (2020) reiteram que somente a vivência presencial do ambiente escolar pelo estagiário materializa, de forma efetiva, a realidade da escola. Por isso, as autoras afirmam que é necessário desconstruir a ideia de que é possível reproduzir este cenário presencial para a condição remota, tendo em vista que a rotina escolar é própria da instituição.

Considerando o panorama educacional imposto pela pandemia e a consequente implantação do Ensino Remoto Emergencial nos ensinos básico e superior, Venturi e Lisbôa (2021) apresentaram uma proposta de formação para estágios supervisionados remotos em Ciências e Biologia. Os autores reconhecem que esta proposta deixou lacunas quanto à falta de interação entre os estagiários e os alunos da escola. Apesar disso, entenderam que foi possível garantir aspectos formativos fundamentais aos licenciandos como: espaço de formação em plataformas digitais; convivência virtual periódica entre professor orientador, supervisor e estagiários; e interação dos estagiários com o programa virtual de apoio adotado. Deste modo, os autores entendem que a proposta desenvolvida possibilitou "o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos" aos estagiários (VENTURI; LISBÔA, 2021, p. 22).

Silva (2020) realizou um estudo sobre o estágio supervisionado em situação de pandemia na ótica de estudantes de um curso de Pedagogia. As principais dificuldades apontadas estiveram relacionadas: à articulação "entre o estágio e o trabalho"; ao "pouco tempo" para a realização das atividades; à "pouca orientação"; ao desenvolvimento geral das aulas; à "falta de colaboração das escolas"; à "falta de experiência" com as tecnologias e; à falta de associação entre teoria e a prática (SILVA, 2020, p. 16). Segundo a autora, a pandemia "colaborou para que as dificuldades durante o estágio fossem mais aparentes, tanto pela inexperiência de professores e alunos com o mundo remoto quanto pelo psicológico abalado" (SILVA, 2020, p. 17). Quanto aos aspectos positivos, a maioria dos estudantes manifestou a importância

de vivência da prática docente e a vinculação da teoria com a prática, mesmo em condições remotas. Em relação aos pontos negativos, os principais aspectos apontados estavam relacionados à pouca preparação e ao desestímulo dos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio (SILVA, 2020).

Araújo *et al.* (2020) relataram as experiências de licenciandos/estagiários de um curso de Licenciatura em Letras/Libras com estratégias adotadas em caráter de emergência durante a retomada dos estágios no formato remoto. A vivência envolveu debates teóricos, observação de regências; atividade de laboratório virtual com orientações sobre regências; e produção do relatório semestral de estágio. Segundo os autores, os resultados contrariaram os seus próprios pessimismos iniciais, levando-os à conclusão de que "a experiência remota mostrou-se satisfatória a ponto de passarem a ter expectativas positivas para futuras práticas no mesmo formato" (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 9).

A partir da reflexão sobre uma experiência vivenciada por licenciandos de um curso de Matemática no estágio do Ensino Fundamental durante a pandemia, Biasotto *et al.* (2020) afirmam um fato perceptível aos olhos de quem acompanha o processo educacional em todos os níveis - que o ensino remoto emergencial propiciou uma aproximação do professor com as tecnologias digitais de aprendizagem. Na ótica dos autores, esta condição excepcional:

> [...] fez emergir muitas discussões sobre problemas atuais de percepção da identidade do jovem, do papel do professor e da escola na atualidade. E, mesmo se constituindo uma situação diferente e desafiadora, a prática de ensino como disciplina no curso de Licenciatura precisou ser reinventada, incluindo uma prática inovadora que, certamente, será cada vez mais incorporada no ambiente de sala de aula do futuro. (BIASOTTO *et al.*, 2020, p. 9).

Para Gonçalves e Avelino (2020, p. 41), "é notório que o uso de ferramentas tecnológicas não teve a devida atenção em anos anteriores e que representa um tópico fundamental a ser considerado pelas políticas públicas educacionais".

Conclusões

É fato que a condição de ensino remoto gerou grandes desafios para o desenvolvimento dos estágios supervisionados em cursos de

Licenciatura. Diante destes desafios, é praticamente um consenso que alguns requisitos são fundamentais para garantir um mínimo de qualidade formativa para os estágios ofertados de forma remota.

Considerando os aspectos positivos que o ensino remoto promoveu nos estágios das Licenciaturas, de um modo geral, os estudos observados apontam para os seguintes fatores: desenvolvimento de novas metodologias e uso de tecnologias digitais que permitem aprendizagem e interatividade entre estagiários, professores e os estudantes das escolas; possibilidades de vínculo entre teoria e prática, mesmo em condições remotas; e aproximação do professores e estudantes com as tecnologias de aprendizagem.

Em relação aos aspectos negativos relacionados aos estágios realizados remotamente, alguns fatores gerais foram observados como: exclusão digital (incluindo Internet de qualidade e equipamentos adequados); ausência de uma imersão efetiva do estagiário no cotidiano da escola; e falta de experiências anteriores dos professores formadores das universidades e dos supervisores/orientadores das escolas com o ensino remoto.

O ensino remoto nos impõe várias reflexões sobre a formação docente em um momento pós-pandemia, considerando os estágios supervisionados, os programas de formação inicial docente, a inovação das práticas docentes e a formação continuada de professores.

Referências

ARAÚJO, Luís André da S. *et al.* **Estágio supervisionado em tempos de pandemia**: relato de experiência no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. Anais IV CINTEDI. Campina Grande: Editora Realize, 2020.

ARRUDA, Eucidio P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos da COVID-19. Revista Em Rede, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BIASOTTO, Leonardo C. *et al.* **Proposta de estágio supervisionado no ensino fundamental em situação de pandemia**. VIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E XXI JORNADA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins do cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 9/2020, de 08 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro. **Portaria Interministerial n.º 5, de 04 de agosto de 2021**. Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. Brasília, 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/Ceará, n.º 481, de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19). Ceará, 2020a.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/Ceará, n.º 484, de 15 de julho de 2020**. Altera o artigo 2º e o Parágrafo único do artigo 7º da Resolução CEE n.º 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (COVID-19), e dá

outras providências. Ceará, 2020b.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/Ceará, n.º 0482**, de 02 de junho de 2020. Autoriza, em caráter excepcional, a Universidade Estadual do Ceará a proceder a conclusão das atividades de Prática de Laboratório e de Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura do segundo semestre letivo 2019. Ceará, 2020c.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/Ceará, n.º 487**, de 16 de dezembro de 2020. Altera o artigo 2º da Resolução CEE n.º 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo dos anos de 2020 e de 2021, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. Ceará, 2020d.

CIGALES, Marcelo P.; SOUZA, Rodrigo Diego de. O **Estágio Curricular Supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção**. Revista Latitude, v. 15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021.

GONÇALVES, Natália K. R.; AVELINO, Wagner F. **Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), ano II, v. 4, n. 10. Boa Vista, 2020.

LIMA, Maria Janete de; PIRES, Aparecida C. **O estágio supervisionado nas licenciaturas: a formação docente em tempos de isolamento social**. Revista Elite, ano 2, n. 2, jan./dez. 2020.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC - gabinete. **Portaria n.º 57/2021, de 26 de janeiro de 2021**. Disciplinas medidas para início do ano letivo de 2021, observadas as ações necessárias para prevenção de contágio pela Covid-19, nos termos da autorização constante do Decreto n.º 33.904, de 21 de janeiro de 2021, e dá outras providências. Ceará, 2021.

SILVA, Antonia Maria C. e. **As contribuições do estágio supervisionado na formação docente em tempos de pandemia**. Revista Infinitum, v. 3. n. 5, p. 5-26, dez. 2020.

SOUZA, Ester Maria de F.; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura no cenário da pandemia da COVID-19**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-20, jan./dez. 2020. e-14290.

VENTURI, Tiago; LISBÔA, Eliana S. **Estágio em tempos de pan-**

demia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no Ensino Superior. Revista Cenas Educacionais, v. 4, n. 10, p. 1-25. Caetité, 2021.

CRECHE: UM DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Janaína Monteiro Clarindo[1]
Delane Lima Nogueira[2]
Rosimeire Costa de Andrade Cruz[3]

Iniciando o diálogo

O atendimento a bebês e crianças bem pequenas[4] em instituições educacionais no Brasil não é novidade na história recente. Kuhlmann Júnior (2010) aponta para este fato, informando que as primeiras instituições com este tipo de serviço começaram a despontar no contexto internacional em meados do século XVIII. Posteriormente, na segunda metade do século XIX, foram encontradas condições mais favoráveis de consolidação e expansão como, por exemplo, o aumento da urbanização. Contudo, algumas concepções vigentes no início dessa história deixam clara a marca de uma visão negativa acerca do serviço. Para Cruz (2005, p. 139),

> [...] não se acreditava que essas instituições poderiam ser realmente uma boa opção tanto para a família como para a própria criança; aliás, a baixa qualidade dos serviços prestados era encarada como uma forma deles não se tornarem desejado por todos, o que levaria ao desejo da sua multiplicação – portanto, essa baixa qualidade seria necessária.

A baixa qualidade do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas no Brasil evidencia o descompromisso histórico com esta faixa

1 Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Integrante do Projeto de Extensão Mirare - Estudos e Práticas Pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. E-mail: nainamc@gmail.com.
2 Pedagoga e Mestra pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora e técnica da Coordenadoria de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Integrante do Projeto de Extensão Mirare - Estudos e Práticas Pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. E-mail: delanenogueira@gmail.com.
3 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC. Professora Associada II da FACED/UFC e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC. E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br.
4 Denominação atribuída conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) que utiliza a palavra "bebês" para referir-se às crianças de 0 a 18 meses; e "crianças bem pequenas" para se reportar aquelas que têm entre 18 meses a 3 anos de idade.

etária, que perdura até os dias atuais. Embora o atendimento em creche seja um direito expresso na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), ainda não é garantido a todos os meninos e meninas de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Embora o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) tenha como segundo objetivo de sua meta dois "o atendimento das crianças menores de 3 anos e 11 meses de idade na creche até 2024", o Brasil ainda está longe de atingir este percentual. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2021), em 2020, apenas 35,6% das crianças desta idade estavam matriculadas em creche.

A infância ainda é tida como uma fase da vida humana inferior quando comparada às demais, como a fase adulta (FERNANDES, 2008; FREITAS 2011). A despeito disto, o avanço na legislação no que se refere aos direitos das crianças é notável desde a CF (Constituição Federal) (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) até a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017) que lhes conferiu direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, alguns questionamentos são pertinentes, dentre eles: como os bebês e as crianças bem pequenas foram, historicamente, adquirindo direitos no que diz respeito à educação em creche? A legislação nacional e os resultados das pesquisas acadêmicas têm repercutido na consolidação da função da creche, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a)?

Consoante ao que está expresso na legislatura supramencionada, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação em creches, defendemos que a Educação Infantil é um direito da criança, independentemente de sua família exercer ou não alguma atividade e/ou trabalho remunerado extradomiciliar. Conforme Cruz (2005, p. 144):

> Vale destacar que ao identificar o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos como parte do dever do Estado com a educação, o que antes era citado nas leis como amparo e assistência passou a ser um direito.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. De igual maneira, os bebês e as crianças bem pequenos são sujeitos de direito e precisam ser respeitados em todas as suas especificidades. É justamente sobre este processo histórico de conquista de direitos que iremos dialogar. A partir de resultados de pesquisas acadêmicas e de documentos

legais que tratam da Educação Infantil, analisaremos o contexto histórico e a trajetória das instituições de Educação Infantil, notadamente, da creche, e a garantia ou não do direito dos bebês e das crianças bem pequenas a este atendimento.

A educação de bebês e crianças bem pequenas em creches: a quem se destina?

"A Educação Infantil é historicamente marcada por referências assistencialistas e filantrópicas, priorizando desde o seu surgimento o atendimento a crianças pobres e abandonadas (KUHLMANN JR., 2010, p. 77). Inicialmente, estas instituições eram vinculadas à "falta de preparo" das mães pobres para cuidarem de seus filhos, não sendo consideradas um ambiente de educação coletiva."

Estas instituições prestavam serviços de baixa qualidade, se restringindo à guarda da criança e a cuidados básicos de alimentação e higiene, enfatizando e aprofundando a desigualdade e discriminação social, congruente ao que argumenta Kulhmann Jr. (2010, p. 182):

> A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

O caráter assistencialista do atendimento nestes tipos de instituição se diferia da finalidade dos Jardins de Infâncias destinados à elite da sociedade. Estas unidades escolares eram financiadas pelos próprios familiares das crianças e possuíam propostas essencialmente "pedagógicas", diferenciando-se das creches para os filhos de operários. A distinção entre as instituições, para Kulhmann Jr. (2010, p. 81), "[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do Jardim de Infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres".

Os bebês e as crianças bem pequenas na legislação brasileira

No intuito de compreender os avanços relacionados à educação dos bebês e crianças bem pequenas no Brasil, nos debruçamos sobre a legislação educacional brasileira e outros documentos legais para identificarmos de que forma o atendimento aos meninos e meninas menores de 3 anos e 11 meses de idade em creches é amparado legalmente. É oportuno lembrar que as regulamentações e leis que norteiam as políticas públicas para a infância são geradas a partir da necessidade da sociedade, neste caso, de educação para crianças em creches (OLIVEIRA, 2002). Neste sentido, diversos setores da sociedade foram responsáveis pela pressão e reivindicações em prol de creches para crianças de todas as camadas sociais. Esta pressão junto à Assembleia Constituinte de 1988 culminou em um marco importantíssimo na história da educação brasileira: o reconhecimento do direito a creches para todas as crianças menores de 3 anos e 11 meses.

Em período anterior à promulgação da CF de 1988, o Estado não possuía responsabilidades diretas sobre a implantação e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Este tipo de atendimento foi, durante um longo período, realizado quase que exclusivamente por entidades religiosas, especialmente, pela Igreja Católica (KISHIMOTO, 1988).

Foi somente a partir desta Carta Magna que toda criança de até 5 (cinco) anos de idade obteve o direito à Educação Infantil, em creche e pré-escola (BRASIL, 1988, Art. 208, Inc. IV).

Embora a matrícula na creche não seja obrigatória, é dever do Estado atender às demandas das famílias, ou seja, sempre que uma família buscar uma vaga para o seu filho na creche - instituição educacional formal, não doméstica, que atende crianças até 3 anos e 11 meses - o poder público tem a obrigação legal de cumprir a determinação supradita que consta na CF de 1988.

Outro marco importante para a Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Pela primeira vez na história do atendimento educacional às crianças, um ente federal foi responsabilizado por este serviço. Assim, este documento mandatório estabelece em seu art. 11, inciso V, que os municípios serão incumbidos de:

> Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Recorremos mais uma vez a Cruz (2005), para destacar os avanços na Educação Infantil contidos na LDBEN (BRASIL, 1996), dentre eles:

> o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica e a sua finalidade de promoção do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29);
> a realização de avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção (Art. 31);
> a exigência de professores com formação, no mínimo, em nível médio na modalidade normal (Art. 62).

O direito de acesso da criança à Educação Infantil, na lei, independentemente de qualquer situação vivenciada, sem distinção de qualquer natureza, decorre também de uma nova concepção de criança e de Educação Infantil (CRUZ, 2005) que vem se consolidando até os dias atuais e que também se encontra expressa nas DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, Art. 4º e Art. 5º):

> A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Art. 4º).
>
> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Art. 5º).

Da mesma forma, as DCNEIs (BRASIL, 2009a) reafirmam a determinação da CF de 1988 de que "é dever do Estado garantir a ofer-

ta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção" (Art. 5º, § 1º). Observa-se, aqui, que atender ao direito da criança de frequentar uma creche não é apenas disponibilizar uma vaga em uma unidade educacional, mas fazer isso aliado à qualidade do serviço que será desenvolvido em seu interior, uma qualidade que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009a).

Embora não se trate de um instrumento legal, com caráter mandatório, vale mencionar, aqui, um documento oficial que ampliou o debate sobre a necessidade de garantia de uma educação de qualidade para crianças da primeira infância e cujo conteúdo influenciou sobremaneira muito o texto final das DCNEIs (BRASIL, 2009a): "Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (BRASIL, 2009b). Elaborado em regime de cooperação técnica entre o Ministério da Educação - MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFGRS tem contribuído para subsidiar reflexões sobre as práticas cotidianas desenvolvidas no interior de muitas instituições de Educação Infantil.

Ademais, a intenção do referido documento, condizente ao que consta no início de seu texto introdutório é "problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil" (BRASIL, 2009b, p. 5). Destarte, apresenta subsídios capazes de permitir aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças em creches - para quem tem até três anos de idade - e pré-escolas - para que tem de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças bem pequenas.

Outrossim, a aludida publicação reivindica a posição central da criança na instituição e a necessidade de que as opções pedagógicas feitas pelos docentes resulte em "uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada" (BRASIL, 2009b, p. 9). Para tanto, os profissionais, especialmente, professores e gestores, precisam ter clareza das funções indissociáveis das instituições de Educação Infantil, quais sejam

> Função social, que consiste em acolher para educar/cuidar[5], compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança em sua integralidade;
> Função política, que significa contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania;
> Função pedagógica, que concebe a creche e a pré-escola com o lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos (BRASIL, 2009b, p. 9).

Corroborando a assertiva de Bobbio (2004, p. 16), de que "o problema fundamental em relação aos direitos do homem [no caso deste texto, de meninos e meninas de até 3 anos e 11 meses], hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político". Não é à toa que o "o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de Educação Infantil, mormente aquelas que atendem crianças pobres, dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação (ANDRADE, 2007, p. 16). Deste modo, ainda há um longo caminho a ser percorrido no intuito de superarmos a perspectiva de uma educação infantil excludente e assistencialista.

Os bebês e as crianças bem pequenas nas pesquisas acadêmicas

Como já referido, desde o seu surgimento, a creche se apresentou como uma instituição assistencialista[6] que ocupava o lugar da família nas mais diversas formas de "ausência". Historicamente, ela passou a ter um baixo valor social, como afirmam Gobbato e Barbosa (2017, p. 27):

> As creches e as pedagogias para a educação e o cuidado da pequena infância em espaços de educação coletiva ainda são processos novos e pouco valorizados socialmente, pois incorporam o baixo

5A justaposição "cuidam/educam" inspira-se em Ribeiro (2020, p.19), que adota, em sua Dissertação de Mestrado, esta grafia "com o intuito de reforçar que [cuidado/educação] se tratam de ações profundamente entrelaçadas. Compreende-se, ainda, que a definição de "binômio" com o emprego das duas palavras separadamente ("cuidar" e "educar"; "cuidado" e "educação") denota uma compreensão de que são práticas distintas que podem ou não estar vinculadas".

6 De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), "a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social".

> valor social que os bebês, as crianças bem pequenas e as mulheres têm na sociedade.

A não vinculação destas instituições às Secretarias de Educação levou à ausência das pesquisas educacionais relacionadas à creche por um longo tempo, como afirma Kulhmann Jr. (2010, p. 166):

> A vinculação das creches aos órgãos governamentais de Serviço Social e não aos do sistema educacional levou à ausência deste tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de Pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório.

Ratificando ausência de pesquisas sobre pedagogias voltadas para a educação de bebês e crianças bem pequenas em creche, BRASIL (2009b) ressalta que:

> As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular neste primeiro nível da Educação Básica. Geralmente, as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da Educação Infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país. (BRASIL, 2009b, p. 8).

Todavia, este cenário de invisibilidade dos bebês, das crianças pequenas e da creche nas investigações acadêmicas vem sendo modificado desde o final da primeira década de 2020. Vários trabalhos direcionados à creche vêm sendo publicados, o que representa ressignificações conceituais e teóricas relacionadas a estes pequenos cidadãos e a sua educação em instituições formais de educação. Autores como Gobbato (2011), Fochi (2013), Vargas (2014) e Silva (2017), dentre outros, são exemplos de autores que têm se debruçado sobre esta temática.

Os estudos de Gobbato (2001) têm comprovado que a frequência a estabelecimentos formais de educação que respeitam os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009b) é benéfica à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao bem-estar infantil. Ao contrário, a permanência das crianças em creches caracterizadas por "condições adversas afetam

os seus direitos básicos, chegando a significar riscos a seu desenvolvimento físico, psicológico e como ser social" (MACHADO, 2004, p. 4).

Intensificando o debate sobre a necessidade de revisão de concepções, Gobbato (2001) salienta que muitos conceitos em relação à finalidade desta primeira etapa de Educação Básica ainda precisam ser construídos, pois incertezas continuam a caracterizar a Educação Infantil, principalmente, a relação de equidade e qualidade no cumprimento, pelo poder público, do direito da criança a creches e pré-escolas. A autora considera que ainda é predominante uma concepção de escola infantil como guarda de bebês, guiada por práticas de cuidados, desconsiderando os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos de direitos.

Em se tratando da função social da Educação Infantil, Fochi (2013) destaca que, mormente, para os adultos e crianças que fazem parte das instituições em que ela se concretiza, creches e pré-escolas representam um lugar de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação, devido à ampliação do debate sobre as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva.

Ao realçar a crescente notoriedade dos estudos sobre bebês na área educacional, Fochi (2013) afirma que a creche vem se constituindo como um lugar privilegiado para pesquisas sobre crianças em espaços de convivência coletiva, sendo possível percebê-las em um contexto social e relacional, o que amplia as possibilidades de investigação e compreensão que vão além das especificidades individuais.

Ainda sobre a pouca presença dos bebês e sua educação nas pesquisas, Vargas (2014) chama a atenção para o fato de que:

> Os professores se encontram desamparados em termos de bibliografia e de referências que possam contrapor o status inferior que se cultiva na sociedade de modo geral em relação ao trabalho docente com bebês e as crianças bem pequenas em detrimento dos jovens e adultos. Além disso, ainda está muito presente, nas escolas de Educação Infantil **a crença de que a educação dos bebês é um afazer desqualificado**, já que não se pauta em produtos finais. (VARGAS, 2014, p. 4, grifos nossos).

Reforçando as alegações de Vargas (2014) ao destacar a pouca valorização desta primeira etapa da Educação Básica, em especial da creche, Silva (2017) é enfática ao afirmar que devido à desvalorização histórica, social e cultural conferida às instituições que atendem as crianças menores de 3 anos e 11 meses de idade, a quantidade existente de pesquisas sobre os bebês e as crianças bem pequenas ainda é ínfima.

Considerações finais

Percorrer o caminho histórico de surgimento das creches em pesquisas e legislações nos estimula a pensar em caminhos para romper com concepções e práticas antigas ainda presentes no cotidiano das instituições. Provoca-nos a refletir sobre caminhos para efetivar os direitos de todas as crianças a frequentar instituições com educação/cuidado de boa qualidade e a enxergar os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos sociais e de direitos, entendendo que eles não precisam crescer para assim serem considerados.

A despeito do que preconiza a legislação, os bebês e as crianças bem pequenas ainda não são valorizados em todas as suas potencialidades. Deste modo, se faz necessário validar a importância da Educação Infantil para as crianças quanto ao seu desenvolvimento integral, reconhecendo a relevância de uma plena articulação entre ações de educação/cuidado. Os profissionais que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica precisam estar cientes dos direitos historicamente conquistados pelos bebês e crianças, respaldando-se em saberes que auxiliarão o desenvolvimento de práticas pedagógicas respeitosas e eficazes.

Apesar de crescente, ainda é tímido o número de pesquisas que se ocupam dos bebês e das crianças bem pequenas nos ambientes de creches. Este fato revela a emergência da realização de mais investigações sobre esta temática, considerando as suas especificidades e com destaque para as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche, bem como para as formas de ser e estar destes sujeitos na instituição.

O conhecimento produzido a partir deste tipo de estudo é fundamental para embasar práticas pedagógicas e execução de políticas públicas que favoreçam uma Educação Infantil de boa qualidade, comprometidas com a formação dos docentes com relação às especificidades do trabalho pedagógico voltado para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Além disso, o investimento em pesquisas sobre os bebês, as crianças bem pequenas e a sua educação poderão contribuir para que passemos a enxergar a creche como um espaço de vida coletivo, um lugar de encontros e aprendizagens para todos que ali convivem diariamente, no sentido de "abrir-nos ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade" (KOHAN, 2007, p. 19).

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé P. de. **Educação infantil**: na trilha do direito. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ANDRADE, Rosimeire C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069, de 13 julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18. Brasília, 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

CRUZ, Silvia Helena V. **Da omissão assumida à prioridade negada**: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará, n. 5, p. 137-158. Ceará, 2005.

FERNANDES, Cinthia V. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

FOCHI, Paulo. "**Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**": Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Racquel P. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOBBATO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços!":** um estudo sobre a Educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen S. **A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil**: tão perto, tão longe. Revista Humanidades e Inovação, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Editora Loyola, 1988.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação [*on-line*], n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em: 01 out. 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MACHADO, Maria L. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. [cd-rom]. In: XI Encontro de Educação Infantil e VI Encontro

Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Natal: UFRN, 2004.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

RIBEIRO, Alessandra G. **A influência da formação inicial universitária no curso de Pedagogia da FACED/UFC para as práticas de cuidado/educação na creche** – 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2020.

SARMENTO, Manuel J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**: desafios conceituais e praxeológicos. In: Sociologia da infância e a formação de professores. ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). Paraná: Editora Champagnat, 2013.

SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

VARGAS, Gardia Maria S. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Rômulo Vieira de Oliveira[1]
Samara da Costa Silva[2]
Marcos Adriano Barbosa de Novaes[3]

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela paralisação mundial ocasionada pela pandemia da COVID-19, evento que teve impacto global e que causou muitas transformações, afetando diretamente a esfera política, social e econômica. Todavia, o setor educacional, sem dúvidas, foi um dos mais atingidos por ser um espaço propício à aglomeração de pessoas.

Assim, mediante a impossibilidade de contato físico, devido ao vírus, as atividades escolares foram suspensas a fim de evitar a propagação e contágio da doença. Desta maneira, seria possível seguir as orientações determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n.º 343, que possibilita a "[...] substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]" (BRASIL, 2020, p. 39).

Por este motivo, foram ofertadas aulas e atividades através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foi neste contexto que a precarização do trabalho foi acentuada, já que profissionais da educação ficaram submissos a um modelo de educação experimental, devido à urgência que a situação exigia. Consequentemente, não houve tempo para formação dos professores. Logo, estes ficaram privados de recursos e de equipamentos adequados à realização das aulas virtuais, transmitidas das suas residências.

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: rmlvieiradeoliveira3@gmail.com.
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: samarac.silva@aluno.uece.br.
3 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE/UECE). Mestre em Educação e Ensino pela UECE. Pedagogo. E-mail: marcos.adriano@aluno.uece.br

É nesta perspectiva que o presente trabalho objetiva analisar a precarização das condições de trabalho do educador da escola pública no contexto da COVID-19. Neste sentido, partimos da seguinte problemática: Quais os impactos que a pandemia da COVID-19 causou na dinâmica do trabalho docente? Para tanto, é apresentado um breve histórico do processo de precarização do trabalho docente com foco nas mudanças que atingiram diretamente o campo do trabalho na educação e as políticas educacionais iniciadas no ano de 1990.

Para isso, recorremos metodologicamente à pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática da precarização do trabalho docente, tentando trazer os aspectos conjunturais e recentes do ambiente pandêmico (GIL, 2008). Quanto à abordagem, definimo-la como sendo qualitativa, pois a pesquisa apresenta caráter dinâmico explorando sentimentos e impressões de acordo com a temática abordada (MINAYO, 1994; FLICK, 2009).

Por fim, a partir destas reflexões iniciais, dividimos nosso trabalho em três momentos: o primeiro refere-se à pandemia e aos impactos dela na educação; o segundo retrata a precarização docente no contexto recente brasileiro; o terceiro e último retrata a pesquisa de campo com professores que vivenciaram o ambiente pandêmico de ensino.

Neoliberalismo e precarização do trabalho

O modelo neoliberal ganha força no mundo político a partir de medidas propostas na década de 1980 por Margareth Thatcher e Ronald Reagan. Porém, a raiz do pensamento neoliberal se encontra no século das luzes. Em conflito com o estado de bem-estar social que vigorou no período Pós-Segunda Guerra, autores como Ludwig von Mises (1881-1973), Friedrich von Hayek (1889-1992) e Milton Friedman (1912-2006) apresentaram um modelo econômico que coloca o mercado como elemento principal das ações e defende a propriedade privada. A partir deste contexto e da globalização pujante, o Brasil implanta ideais neoliberais nos anos de 1990. Com isso, medidas ligadas à privatização e às reformas econômicas ganharam força no discurso político e midiático. A educação não ficou de fora desse processo.

As medidas neoliberais no Brasil começaram a ser implantadas no início dos anos 90, com a investidura de Fernando Collor de Mello

(1990-1992) à presidência da República. Esse período foi marcado por novas regulamentações no que se refere aos direitos dos cidadãos na saúde e na educação.

A escola vira alvo dos neoliberais e as soluções mágicas para a resolução de nossos problemas educacionais começaram a ser propagadas em organismos nacionais e internacionais. Os discursos da escola do mérito, do esforço individual, da adequação à competitividade do mercado, do tecnicismo, da eficiência e da eficácia para o mercado de trabalho começam a ser propalados como a salvação da educação brasileira (GENTILI, 1995; GHIRALDELLI, 1996).

Para abordar as problemáticas que influenciaram diretamente os trabalhadores da educação no contexto neoliberal, faz-se necessário olharmos para as relações que estão presentes no trabalho e as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

Neste viés, a categoria trabalho é central para entendermos o contexto entrelaçado à precarização atual. Quando entendemos as formas de trabalho que se manifestam na sociedade atual, percebemos o total afastamento que a análise materialista histórica dialética propôs no âmbito do seu cerne: "O trabalho é um processo que permeia todo ser do homem e constitui a sua especificidade" (KOSIK, 1969, p. 180).

Neste contexto, o trabalho se notabiliza como uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, já que se apresenta como eterna mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. É evidente que a abordagem filosófica do trabalho não adentra diretamente as formas de precarização da sociedade atual, mas sim nas características do ser.

Neste enredo de transformações sociais, que afetam o universo laborativo, vê-se a indispensabilidade de se refletir historicamente a respeito da precarização do trabalho. Segundo Pessoa (2014, p. 3), o termo precarização do trabalho deve ser compreendido como

> [...] um processo social constituído por um aumento e institucionalização da inconstância e da insegurança, presentes nas novas formas de organização do trabalho e na diminuição do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social. (PESSOA, 2014, p. 03).

No contexto histórico do trabalho, o modo de produção capitalista transforma a natureza e, consequentemente, o homem. Assim, esta

necessidade de produzir sua existência passa a ser guiada pelos propósitos que os desassociam dos produtos deste processo, desta forma, tomando a força de trabalho como componente de exploração (SAVIANI, 1984).

Diante das transformações que marcam o capitalismo no final do século XX, é possível citar o processo de intensa exploração nos setores de serviços, nos quais a educação e a saúde estão incluídas. O campo do mercado passou a exigir novos parâmetros organizacionais do trabalho docente, que ficam sujeitos às deliberações que condizem com a exploração capitalista laboral.

Para se pensar a respeito da temática, é viável dizer que a precarização do trabalho docente decorre de um conjunto de fatores que produzem esta realidade ligada ao capital. O primeiro ponto a ser discutido é o isolamento em relação às instituições, o que desestabilizou o corpo docente, já que o ERE exigia um conhecimento prévio das ferramentas tecnológicas que seriam/são utilizadas para educação.

Para Antunes (2020), a expansão eminente do *home office* digital de ensino terá um crescimento acentuado pós-pandemia e isso repercutirá negativamente na vida do trabalhador. Segundo este autor, haverá

> [...] mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos (como já conhecemos nos pejotizados e outras formas assemelhadas, como o pequeno empreendedorismo); fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (visto que as nefastas metas ou são preestabelecidas ou se encontram interiorizadas nas subjetividades que trabalham); e o que também é de grande importância, teremos mais duplicação e justaposição entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, com clara incidência da intensificação do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a desigual divisão sociossexual e racial do trabalho. (ANTUNES, 2020, n.p.).

Desta forma, a não capacitação do quadro docente para o ensino emergencial ou a não adaptação às novas exigências do trabalho aumentaram a insegurança dos educadores em relação à manutenção de seus empregos, uma vez que a pandemia intensificou o processo de demissão destes trabalhadores. Outro fator que caracterizou a precarização do trabalho docente foi a ampliação das responsabilidades destes

educadores. Em alguns casos, isto acarretou a diminuição da eficiência de seu trabalho, pois lecionar remotamente é diferente de ensinar presencialmente, levando em conta a necessidade duplicada que o professor tem de se organizar, preparar aulas, gravá-las e editá-las, como é o caso dos professores *Youtubers*.

> [...] os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom.* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Outra razão que intensifica a precarização do trabalho docente é o investimento oneroso em recursos acessíveis às novas tecnologias para a realização do trabalho remoto durante o período pandêmico.

À luz das contribuições de Silva (2020), compreende-se uma análise do trabalho docente a partir da carga horária trabalhada, do salário recebido e dos vínculos empregatícios. Devido a isto, foram criadas algumas delimitações de grupos de professores que sofrem maior impacto no contexto pandêmico. É o caso dos professores temporários e dos professores eventuais. Junto a eles, temos exemplos de professores entrelaçados a um processo de terceirização e pejotização (SILVA, 2020).

Vale lembrar, ainda, que processos de precarização comuns em outras profissões acabaram chegando aos professores, como o exemplo da uberização e da charterização da profissão (FREITAS, 2016).

Neste viés, é evidente que há uma superexploração do trabalho docente, que, em razão da pandemia, intensificou-se por meio do aumento da carga horária de trabalho do educador e do pagamento desproporcional a sua jornada de trabalho, visto que esta se excedeu no contexto de isolamento, exigindo mais eficiência docente e intensificando suas responsabilidades.

Os percalços da educação durante a pandemia

A pandemia exigiu medidas de distanciamento social e, com isso, algumas escolas propuseram o ensino com aulas gravadas, enquanto outras atuaram através de ferramentas ligadas à Internet, para manterem as aulas ao vivo. Assim, o que tivemos claramente foi uma cópia deturpada de Educação a Distância (EaD).

Desta maneira, é importante falar sobre o embaraço que ocorre ao se confundir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com o Ensino a Distância, sendo necessário especificá-los em sua devida categoria. O ERE foi uma medida de urgência temporária adotada pelo Ministério da Educação, apoiada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que implementou a Lei n.º 14.040, no dia 18 de agosto de 2020, estabelecendo normas educacionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino. Desta forma, por lei, as instituições escolares, mediante a excepcionalidade do momento, ficaram dispensadas de implantar o ano letivo presencial e, em consequência disso, buscaram dar continuidade ao cronograma escolar por meio dos encontros *on-line.*

A EAD, por seu turno, é uma modalidade de ensino organizada e planejada para ser aplicada nos cursos à distância, tendo como suporte um grupo de professores e tutores, contando ainda com recursos audiovisuais e tecnologias disponíveis ao educando.

Vale ressaltar que as diferenças dos supracitados modelos de ensino que se impõem na pandemia devem ser tratadas também com um olhar crítico. Isto se explica pelo fato de que, mesmo em situação de normalidade, ou seja, sem influência da pandemia, a EaD seria uma modalidade que traria poucos resultados, se considerarmos o cenário da falta de acesso à Internet devido às questões financeiras das famílias ou por falta de uma política pública adequada.

Não se trata aqui de questionar a utilização da tecnologia no campo da educação, colocando isso como uma resistência imposta pela categoria docente. Pelo contrário, é entender as problemáticas que podem ser impostas no futuro, quando o Estado e o capital colocarem a EaD em continuação como uma medida de cortes de gastos na educação, com roupagem enganosa de eficiência.

Entre os anos de 2020 e 2021, com o avanço da COVID-19 e o número crescente de contágios e mortalidades, o mundo foi conduzido ao isolamento social, sendo que em diversos locais ocorreram ao *lockdown*. Se, em março de 2020, imaginávamos que a interrupção das aulas presenciais seria um processo passageiro, logo notamos que, através de medidas de idas e vindas em relação à flexibilização, além dos assustadores números de contágios e mortes, teríamos um processo muito mais problemático e triste para o nosso país. Mediante a estas questões, podemos afirmar que o campo da economia sofreu abalos estruturais. Antunes (2020) afirma que:

> A crise econômica e a explosão da pandemia do Coronavírus, na interrelação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. Em parcelas enormes deste contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia. (ANTUNES, 2020, p. 9).

A crise econômica que ficou mais evidente com a Covid-19 já vinha sendo construída por uma série de medidas de contexto neoliberais, que foram acentuadas no contexto do governo de Michel Temer (2016-2018) e, depois, no governo vigente de Jair Messias Bolsonaro. Prova disso era o índice de desemprego, aumento da pobreza e o PIB estacionado de 2019: no ano anterior à pandemia, o PIB cresceu 1,1%. Tal fato foi um marco negativo; já que, em 2018, ele aumentou 1,3%, segundo dados do IBGE.

Estudos anteriores à pandemia já demonstravam a alta concentração de renda, o aumento da desigualdade, o caos financeiro e as ameaças ambientais ao planeta. Tais elementos comprovam que o atual sistema se liga ao lucro e, por este motivo, quem tem pouca capacidade aquisitiva cada vez sofre mais (DOWBOR, 2017).

No Brasil, houve agravamento de tal situação devido a uma crise estrutural, mas também em relação às medidas desastrosas assumidas pelo governo federal. Outrossim, o negacionismo em relação à realidade pela qual passava o país, o descaso com as consequências desastrosas dessa atitude e a incompetência administrativa e política só complicaram ainda mais o ambiente econômico e social. Vale ressaltar, também, a inação de alguns governos estaduais e municipais no que tange a melhor condução da pandemia.

Este emaranhado de situações prejudicou a educação, visto que houve queda de rendimento e de acompanhamento escolar dos alunos. Consequentemente, isto ocasionou escassez de conhecimento básico nas disciplinas, bem como aumentou o índice de evasão, devido aos diversos fatores, como a entrada acelerada no mercado de trabalho e pelo desencanto com o modelo oferecido nas plataformas educacionais de aprendizagem. No que diz respeito à saúde mental, foi recorrente também o crescimento de níveis de ansiedade, depressão e estresse na juventude (MAIA; DIAS, 2020).

Adentrando na temática da evasão, os dados mostram que tanto jovens das zonas rurais, como das zonas urbanas, acabaram saindo da escola. Cerca de 10% dos alunos da Educação Básica abandonaram a escola no ano de 2020, sendo que, desse percentual, 4,6% estavam matriculados no Ensino Fundamental. Se compararmos com a porcentagem oficial de evasão, no ano de 2019, encontramos a diferença acentuada de 3,4% em relação ao ano de 2020, visto que anteriormente esse índice equivalia a 1,2% (SALDAÑA, 2021).

Estes dados nos possibilitam pensar em inúmeras questões que levaram os estudantes ao abandono escolar. Devido às dificuldades trazidas pela pandemia, é possível que os discentes não tenham se adaptado ao ensino remoto. Em mesma proporção, é possível que a impossibilidade de contato presencial com professores e colegas, a perda do vínculo com o ambiente escolar e a falta de recursos para compra de materiais exigidos por este novo contexto tenham exercido alguma influência para esta situação. Neste contexto, Muñoz afirma que:

> [...] o fechamento das escolas pode significar a interrupção do processo de aprendizagem, principalmente, para crianças com alta vulnerabilidade. A ausência de interação entre estudantes e professores rompe o processo de aprendizagem e se a pandemia durar muitas semanas, não será possível recuperar o tempo perdido quando as escolas reabrirem. Também se eleva o risco de aumentar as taxas de abandono escolar, especialmente, entre os alunos de famílias em situação de alta vulnerabilidade. (MUÑOZ, 2020, p.1).

Enfim, aqui se compreende que o afastamento abrupto e repentino do educando do ambiente escolar deixará marcas inimagináveis, prejudicando, assim, seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

A precarização do trabalho no modo de produção capitalista assume formas jamais vistas. Tal fato é reflexo da crise estrutural iniciada na década de 1970 e que tem colocado os países da periferia do capitalismo aos ditames dos países cêntricos do capital. Nesse contexto, é instaurada uma reorganização ideopolítica e socioeconômica do capital.

Dito isto, assistimos ao processo de intensificação e precarização do trabalho de diversas áreas e, em especial, da educação, com a

coalizão entre capital e Estado. Desta forma, a ortodoxia neoliberal tem colocado os trabalhadores despossuídos dos meios de produção e proprietários apenas da sua força de trabalho ao julgo do capital. Assim, a ofensiva neoliberal tem disseminado a destreza das atividades laborais precarizadas, tendo como exemplo deste movimento a flexibilização das leis trabalhistas. Logo, no cenário da pandemia da COVID-19, a situação insalubre da classe trabalhadora se agravou e os educadores sofreram severas consequências.

Como dito no decorrer deste artigo, há, neste contexto, a intensificação da precarização, pois os professores foram impelidos a criar estratégias para ministrar as aulas e, para acompanhar as atividades individuais dos alunos, muitas vezes, oneravam em equipamentos e novas tecnologias.

Além disso, foi observada a imersão desenfreada dos docentes em diversas plataformas digitais e redes sociais, a exemplo dos inúmeros grupos de WhatsApp, consequentemente, a responsabilidade da vida escolar dos alunos é colocada mais uma vez como obrigação dos professores. Outra questão é que a vida profissional dos docentes passou a invadir seu ambiente familiar, provocando uma ruptura entre o horário do trabalho e o do lazer. Tais problemas poderiam ter sido amenizados com o oferecimento de uma formação para os professores atuarem na pandemia. Pelo contrário, o que observamos foi o investimento de dinheiro público em plataformas ou programas educacionais, abastecendo ainda mais o empresariado do campo educacional.

Assim, em pleno contexto de isolamento social, diversos profissionais da educação tiveram seus contratos de trabalhos encerrados ou sofreram redução salarial ou redução de carga horária. Enfim, estas problemáticas já relatadas, somadas à implantação do Ensino Remoto Emergencial, expuseram as consequências danosas da ausência de políticas públicas adequadas para este contexto. Neste sentido, o aumento da evasão escolar e o *déficit* do nível educacional são, entremeio a tantas mazelas, duas agudas marcas que ficarão gravadas no histórico da educação pública brasileira por muitos anos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. E-book. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). Brasília: Casa Civil, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 04 maio. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 04 jul. 2021.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo** – A nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Editora Outras Palavras; Editora Autonomia Literária, 2017.

FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Editora Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Charterização e Uberização**: destruindo profissões. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacaodestruindo-profissoes/>. Acesso em: 05 abr. 2017.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KOZIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

MAIA, Berta R.; DIAS, Paulo César. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários**: o impacto da COVID-19. Estudos de Psicologia, v. 37, e200067, Campinas, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MOREIRA, José Antônio. M; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, n. 34, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123/8228>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MUÑOZ, Rafael. **A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. Nações Unidas Brasil. 08 abr. 2020. Disponível em: <https://unicrio.org.br/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 24 maio 2021.

PESSOA, Carlos Eduardo Q. **Precarização do trabalho docente na universidade pública brasileira**. 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade1datahora08_08_2014_21_38_59_idinscrito_32652_435680f1b3f50d48920ff8825502beee.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SALDAÑA, Paul. **Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa**. Diário do Nordeste. Ceará. 23 jan. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa-1.3037348>. Acesso em: 25 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SILVA, Amanda M. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: Editora CRV, 2020.

A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS NA FASE DE TRANSIÇÃO DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA

Márcia Aparecida de Souza[1]
Tiago Souza de Jesus[2]
Henrique Cunha Júnior[3]

Introdução

Através deste estudo procuramos refletir sobre as alternativas informais de educação/escolarização da população negra liberta e escravizada no final do período imperial e anos iniciais do período republicano. Discutimos que, apesar das normativas formais vigentes no período em questão contribuírem para a defasagem na escolarização desta camada da população, houve por parte da população negra iniciativas individuais, ensino particular em casa, associações, como as irmandades, que se constituíram como espaços de sociabilidade e escolarização. Dessa forma, mesmo com tamanha exclusão social e consequentemente educacional muitos escravizados e libertos aprenderam a ler, escrever e contar.

O escravismo, sua abolição, as mudanças sociais lentas e conservadoras, instruídas pela predominância do racismo antinegro abordados neste artigo são partes importantes da história da população negra, especificamente no que se refere à inserção desta camada da população no sistema educacional.

A forma como foi realizada a abolição, o trabalho não remunerado de meeiros no campo e na cidade, o subemprego, as

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail profmarciasouza2016@gmail.com.
2 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de São Paulo. Professor na SEDUC-CE. E-mail: tiagounifesp@gmail.com.
3 Doutor pelo Instituto Politécnico de Lorraine - Nancy, França. Mestre em História (DEA) Faculdade de Letras de Nancy, França. Pós-Doutorado em Engenharia - Universidade Técnica de Berli. Livre Docente da Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Professor visitante da Universidade Federal da Bahia. E-mail: racismoantinegro@gmail.com.

restrições aos trabalhadores negros e a desqualificação do trabalho da população negra em relação aos trabalhadores imigrantes e brancos compuseram uma situação que desconfigurou o capitalismo como sistema universal e criou expressões deste sistema para o Brasil muito diferentes da Europa, portanto, um capitalismo racista. As dificuldades impostas pelo mercado de trabalho com atitudes segregacionistas e racistas produziram uma especificidade que foi pouco considerada pela literatura sobre as consequências da abolição e sobre a educação da população negra no Brasil.

A composição das instituições públicas e da educação também foi pensada nos mesmos moldes do mercado de trabalho segregacionista. Houve a abolição como norma legal e não como prática ampla da sociedade e, na sequência, ocorreu a República como um sistema democrático e igualitarista, mas que também não atendia aos que continuavam à margem. A República no Brasil, que foi anunciada e tratada como um sistema democrático, não se configurou como tal ao longo da história, principalmente para as camadas menos favorecidas como os afrodescendentes, visto que persistiu o racismo estrutural, abrangendo diversas esferas da sociedade, em particular o sistema educacional e, consequentemente, as instituições públicas. Não tivemos a prática dos ideais republicanos nem a igualdade de direitos entre os membros da sociedade, que continua privilegiando a população branca, com maior extensão de direitos para esta, em detrimento da ausência quase total destes para a população negra.

A constituição do sistema educacional brasileiro, devido ao escravismo criminoso, excluiu a população negra nos períodos Colonial e Imperial, procedendo a continuidade da exclusão no período Pós-Abolição, favorecendo as classes médias e ricas brancas dentro do capitalismo racista. Especificamente em relação à população negra, tamanhas foram as atitudes sistemáticas do racismo estrutural que, inicialmente, fomos mesmo banidos do direito à escolarização oficial no cenário educacional, situação que reflete na contemporaneidade com desastrosas consequências em relação à ascensão sociopolítica e econômica. Os estudos e estatísticas relacionados à escolarização da população negra brasileira apresentam o quanto o escravismo criminoso interferiu e interfere nas evidentes e atuais condições de desigualdade enfrentadas pelos afrodescendentes.

Devido o próprio sistema educacional oficial ter se configurado, e ainda se configurar, em um espaço de reprodução das diferenças,

apresentamos neste estudo a participação dos espaços não formais de escolarização, a saber, as irmandades, iniciativas particulares, ensino particular em casa, entre outros, como espaços de sociabilidade, escolarização e resistência, uma vez que esses se evidenciaram como fundamentais no compartilhamento de saberes e diversos valores entre população negra nascida no Brasil e população de africanos, escravizados no país.

Partindo deste entendimento e recorrendo à pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, artigos, livros e consulta nas legislações vigentes no referido período, no primeiro tópico refletimos sobre prejuízos causados à educação enquanto escolarização dos afrodescendentes no Brasil mesmo após a dita "abolição", bem como apresentamos a exclusão desta camada da população das normativas oficiais da época. Em seguida, discutimos que apesar de todos os impedimentos, mesmo nos períodos colonial e imperial, muitos dos escravizados sabiam ler e escrever. E, por fim, apresentamos diversas associações que se empenharam no auxílio às variadas peculiaridades e interesses da população negra, inclusive, em criar alternativas para a escolarização desta camada da população.

Exclusão da população negra do sistema escolar oficial

O 13 de maio de 1888 não terminou com o escravismo criminoso, muito pelo contrário, começou ali uma luta da população negra, por igualdade de direitos, que permanece até a atualidade, pois as legislações não asseguraram os direitos essenciais aos cidadãos que saíram do sistema escravista sem uma "revisão de direitos e necessidades. [...] Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da 'negação do Brasil' e da europeização do país" (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 7).

A Constituição de 1824, que ainda estava em vigor na "abolição" previa no Art.179 a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, mas essa mesma normativa excluía da escolarização grande parte dos escravizados, pois em seu Art. 6, explicitava que apenas os nascidos no Brasil seriam considerados Cidadãos Brasileiros. Dessa forma, a população africana que chegou ao país para ser escravizada foi impedida de ingressar no sistema oficial de ensino.

Outra normativa que versava sobre a escolarização foi a Reforma de Couto Ferraz, Decreto n.º 1.387, de 28 de abril de 1854, que esta-

beleceu a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para crianças maiores de 07 anos, inclusive libertos, desde que comprovassem tal situação. No entanto, não eram admitidas crianças com moléstias contagiosas nem escravizadas nas escolas. Sendo assim, essa reforma excluía explicitamente as crianças escravas do acesso à escolarização e vedava implicitamente as crianças negras libertas ou livres, visto que a parcela da população mais atingida pelas moléstias infecto-contagiosas era a população negra. Vale a pena observar que essas normativas não mencionaram a escolarização da população adulta, ou seja, também excluía da escolarização formal os adultos libertos.

Pouco tempo após a "abolição" do escravismo criminoso, quando a população negra foi abandonada à própria sorte, sem moradia, sem terras, sem trabalho, entre outras necessidades básicas para se estabelecerem dignamente, foi promulgada a República como nova forma de governo. E, em sequência, a primeira Constituição Republicana entra em vigor, mas essa não apresentou nenhum avanço em relação ao direito à educação, visto que não versava sobre a garantia do livre e gratuito acesso ao ensino. Em relação à educação, essa normativa apenas apontava para a criação de "instituições de ensino superior e secundário nos Estados" e definia sobre a incumbência não privativa do Congresso em "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (BRASIL, 1891). Dessa forma a população negra iniciou o período republicano à margem, sem direitos. Período que se estende até a contemporaneidade, conforme se pode observar em documentos oficiais mais recentes como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), que apresenta dados da população negra brasileira e informa que:

> As desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social, à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistematicamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão. (BRASIL, PNAD/IBGE, 2007, p. 182).

São muitas as evidências do quanto a população negra foi prejudicada pelo escravismo criminoso, mas para este estudo atemo-nos à afirmativa dos prejuízos causados à educação enquanto escolarização dos afrodescendentes no Brasil mesmo após a dita "abolição". Situa-

ção de exclusão do sistema escolar que se intensificou ainda com mais intensidade com a chegada dos imigrantes europeus, visto que a escolarização da população negra foi absolutamente esquecida, diferentemente do que ocorreu com os imigrantes. Motin e Orlando (2016), em seu estudo, apontam que no século XIX imigrantes europeus recebiam orientação escolar em escolas italianas em Santa Catarina, em instituições sob responsabilidade do governo republicano brasileiro, da Igreja Católica e da diplomacia italiana. No Estado do Paraná encontravam-se escolas para imigrantes italianos, promovidas devido a reivindicações fabris, visto o analfabetismo dos operários. Ainda no mesmo estudo realizado pelos supracitados autores encontra-se que no Estado do Rio de Janeiro foi necessário escolarizar imigrantes italianos entre os anos de 1875 e 1920 e, mesmo com o grande empenho que houve para a formação de escolas italianas no Estado, os resultados não foram dos melhores:

> O cenário da escolarização destes imigrantes e das escolas italianas no Rio de Janeiro, considerando sua relação com a educação primária italiana, no final do século XIX, [foi de] um grande número de analfabetos e, com base na legislação, demonstra que os resultados da escolarização no período, no Rio de Janeiro não foram muito satisfatórios. (MOTIN; ORLANDO, 2016, p. 416).

Ainda nesta direção Wiederkehr aponta que havia no Brasil comunidades italianas de ajuda mútua, que tinham por objetivo prestar auxílio aos imigrantes italianos, "desde problemas do cotidiano, até problemas diplomáticos. Dentre as ações dessas comunidades italianas, estava a criação de escolas étnicas que tinham como função principal a manutenção da cultura italiana entre os seus descendentes no Brasil" (CUNHA, 2015, p. 21-174).

Não só para imigrantes italianos foram concedidos tantos benefícios, como também ocorreu para outras nacionalidades, as quais também receberam escolarização, além do cuidado para que resguardassem sua herança cultural. Os filhos "de alemães nascidos no Brasil, constituíram a comunidade blumenauense, marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada para seus filhos por meio da criação da escola alemã" (WIEDERKEHr, 2013, p. 2). Nesta mesma direção, Pagani aponta que para "suprir as dificuldades encontradas, os imigrantes eram levados a manter, entre eles, uma relação de ajuda mútua e solidariedade, que chegou

a proporcionar a fundação de associações" para que eles mantivessem contato e se encontrassem para resolverem suas questões (PAGANI, 2012, p. 50).

Para os imigrantes que chegaram e encontraram o país construído pelas mãos de africanos e afrodescendentes, além de escolarização, importava preservar e manter sua cultura materna. Em relação a estes imigrantes, as perspectivas educativas daquele período "era a de alfabetizar o aluno, primeiramente na língua materna, ou seja, o Alemão, para, posteriormente, introduzir o ensino do Português. [...] A nacionalidade do imigrante era preservada por meio da frequência em instituições como a escola alemã."

Devido a esse quadro de exclusão, a população negra organizou-se de várias formas e criou suas próprias alternativas para apropriar-se da leitura e da escrita, conforme discutiremos a seguir.

Espaços alternativos de escolarização da população negra

Mesmo a população negra estando oficialmente excluída de frequentar os espaços formais de escolarização, tem-se conhecimento de que havia afrodescendentes que sabiam ler, escrever e contar, fato que precisa ser discutido e problematizado, ou seja, é preciso questionar sobre o espaço para a leitura e escrita dos mesmos.

Para auxiliar nesta reflexão, consideramos a participação das irmandades negras, das associações e do aprendizado autodidata, que atuaram fora dos sistemas de educação oficial ofertados pelo Estado.

As irmandades eram espaços nos quais os integrantes se reuniam para realizarem festejos, missas, funerais e ajudarem-se mutuamente. Ali fortaleciam suas identidades sociais e solidariedade coletivas. "A irmandade era uma espécie de família ritual, em que africanos desenraizados de suas terras viviam e morriam solidariamente" (REIS, 1996, p. 4). Entre os critérios para participar de uma irmandade, estavam a nacionalidade e a cor da pele. Dessa forma, encontravam-se irmandades formadas por pretos e outras por brancos,

> as *de branco podiam ser de portugueses ou de brasileiros.* As de preto se subdividiam nas de crioulos e africanos. [...] Fracionavam ainda de acordo com as etnias de origem – ou, como se dizia na época, as 'nações' – havendo as de angolanos, benguelas, jejes, nagôs etc. (REIS, 1996, p. 5).

Estas instituições são/eram muito antigas. Já "no ano de 1640 a Confraria de Nossa Senhora do Rosário já estava organizada na Igreja de São Sebastião no Morro do Castelo [...] na mesma Igreja já existia nesse período uma Confraria de São Benedito fundada por homens pretos" (BARBOSA, 2020, p. 44)

No ano de 1711, em São Paulo, estava em atividade a Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, instituição onde congregavam negros e negras escravizados e livres (SANTOS, 2006). Ainda nesta mesma direção, Russell-Wood (2005) discute que, praticamente, em todas as vilas do Brasil no século XVIII havia uma Irmandade do Rosário, que em seu entendimento surgiam devido à vontade da população negra da época de formarem uma associação oficialmente reconhecida e tornarem-se membros dessa associação. Para que as irmandades funcionassem, era necessário cumprir regras denominadas compromissos, que eram previamente aprovadas pela Igreja Católica, pela autoridade monárquica e pelo Presidente da Província (SOUSA JÚNIOR, 2009). Entre esses compromissos "estavam contidos os objetivos da Irmandade, o seu funcionamento, as obrigações de seus membros, assim como os direitos adquiridos ao se tornarem membros dessas associações" (QUINTÃO, 2002, p. 26).

Nos festejos que aconteciam nas Irmandades do Rosário os integrantes veneravam seu santo padroeiro, havia a realização de eleições de reis e rainha que eram/ passavam a ser pessoas respeitadas pela comunidade negra que se reportaria a esses "para resolver suas questões internas, e eram respeitadas também pelos escravistas" (MAMIGONIAN, 2006).

As irmandades de pretos constituíram-se em uma forma de incorporação dos africanos e afrodescendentes na sociedade escravagista e de preservação da cultura e tradição africana, através do uso de trajes africanos, cantos, usos de tambores. Por exemplo, era observável a transposição da cultura através da arquitetura "das igrejas para o funcionamento das irmandades da população de origem africana, todas eram bem equipadas e ornamentadas, o que revela a importância das igrejas para os negros, enquanto símbolo de prestígio e espaço de vivência religiosa e social" (SILVA, 2000, p. 168).

Fizemos uma breve apresentação das irmandades e passamos agora a discuti-las como espaço de escolarização de africanos e afrodescendentes escravizados ou não. Reis (1997) reporta uma interessante situação que auxilia-nos em nossa reflexão. Aponta que uma das

irmandades negras mais antigas de Salvador, da qual participavam escravizados e livres, foi a Irmandade de São Benedito do Convento de São Francisco e que os integrantes dessa, no ano de 1789, enviaram à Coroa Portuguesa

> um pedido de permissão para reformar o compromisso de 1730, propondo excluir os brancos dos cargos de escrivão e tesoureiro. Na argumentação, diziam os irmãos que, em 1730, não havia negros letrados, mas àquela altura, em 1789, "a iluminação do século [nos] tem feito inteligentes da escrituração e contadoria". (REIS, 1997, p. 22).

Fato que nos remete à ideia de que como a população negra era excluída dos espaços oficiais de escolarização e que as irmandades eram espaços de sociabilidade e solidariedade entre os irmãos, entende-se que a alfabetização de escravizados ocorreu naquele espaço. Os irmãos negros se ajudavam em caso de enfermidade, na compra de alforria nos enterramentos, dessa forma também "iluminavam-se" conjuntamente na escrita e na leitura. Oliveira (2005, p. 69) aponta que "as irmandades negras eram constituídas também por escravos, seria esse, talvez, mais um possível caminho para que adquirissem essas habilidades", ou seja, eram escravizados, mas como pertenciam à Irmandade, naquele espaço adquiriram as habilidades de leitura e escrita.

As irmandades iniciaram suas atividades no Período Colonial, perpassaram o Imperial, contribuíram de forma efetiva no período republicano e algumas ainda existem na contemporaneidade, tiveram extrema importância em inúmeras situações do cotidiano dos escravizados, além de auxiliarem na escolarização da população negra. E, apesar dos diversos enfrentamentos, as irmandades lutaram por seu espaço físico, preservaram-no e resistiram por séculos, até que gradativamente tornaram-se decadentes, devido, principalmente, à urbanização, quando houve a justificativa da necessidade de demolir as igrejas para erigirem novas construções. Plano de urbanização que concretizou a ideia hegemônica da elite republicana de afastar a população negra das áreas centrais das cidades.

Outra das alternativas para a escolarização foram as escolas formadas pelos próprios escravizados ou por negros como, por exemplo, a escola de Pretextato dos Passos e Silva, um homem preto que a pedido de pais de alunos passou a "ofertar escola primária particular [...] na freguesia de Sacramento, destinada a atender meninos 'pretos e pardos'". Conforme pesquisa de Silva (2000),

> o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega, número 313, a sua Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são: Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da Aritmética e Escrita [...]. (SILVA, 2000, p. 125-126).

Também uma brilhante iniciativa da população negra relacionada à escolarização foi a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLP), fundada oficialmente em outubro do ano de 1841. Formada inicialmente em 1836, por um grupo de carpinteiros que juntos exerciam essa atividade em uma construção nas proximidades da área central de Recife. Essa associação atendia a demanda dos ofícios mecânicos para atuação na cidade de Recife, mas também primava pela escolarização. Naquele espaço, que funcionava também como uma entidade educacional, os associados se apropriaram da leitura e da escrita (LUZ, 2016). Constata-se que apesar da escravização, havia por parte da população negra preocupação com a escolarização, instrução e profissionalização de africanos e afrodescendentes.

O mesmo autor nos informa que, ao realizar sua pesquisa sobre a supracitada associação, consultou livros de registros datados do ano de fundação e encontrou um total de 155 associados, entre esses, 143 afirmavam ser pretos, mulatos e pardos, de forma que depreende-se que a SAMLP, "era uma associação com fins educacionais, de fato, organizada e composta por trabalhadores negros em pleno sistema escravista da primeira metade do século XIX" (LUZ, 2016, p. 124).

Outra iniciativa que vale a pena ressaltar foi a fundação de uma escola por Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme, um dos grandes líderes da Balaiada (1838-1841), uma revolta que ocorreu no Maranhão. A escola funcionou no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Bragança, Maranhão e naquele espaço os negros quilombolas aprendiam a ler e escrever. Negro Cosme entendia que a leitura poderia oportunizar uma reflexão e uma consciência maior na luta e resistência à escravização (CRUZ, 2005).

Uma das maiores evidências de que muitos escravizados sabiam ler e escrever eram os anúncios nos jornais do século XIX, de procura de negros e negras fugitivos, que os descreviam e informavam que os mesmos eram alfabetizados. Conforme demonstra a pesquisa de Silva (2018), ilustrada na (Tabela 1).

Tabela 1: Anúncios de venda de escravizados que sabiam ler e escrever.

Jornal do Commercio, 1839-1858
Vende-se 'uma parda muito prendada', costureira de cortar vestidos de senhora, camisas de homem, engoma perfeitamente, cozinha de forno e fogão, faz doces, veste e prega uma senhora e tem um filho de 9 anos, 'sabe ler e escrever', mas não se vendem juntos, e não para casa de comissão, para tratar na rua da Conceição, n. 7, loja.
'Vende-se' um pardo de dezoito anos de idade, bom pajem, sabe bem lidar e tratar de animais, 'bom alfaiate; sabe ler, escrever e contar com perfeição, e também traduz o francês'; na rua do Parto, n. 96.
Vende-se', na rua da Alfândega, n. 70, um pardo perfeito padeiro, bom sapateiro, 'sabe ler e escrever', e é de afiançada conduta.
Vende-se' uma preta de idade, que lava e cozinha, por 450$000, assim como uma pardinha de 15 anos, 'que sabe ler, escrever, tocar piano, bordar' e tudo quando se deseja em uma completa mucama, com a condição de ir para fora: na rua da Alfândega, n. 120.
Cinquenta mil réis de gratificação a quem levar a seu senhor, na rua Direita, n. 93, o escravo por nome Fernando, crioulo, filho da Bahia, que tem de idade 26 a 28 anos, de boa estatura e bem feito, 'é oficial de carpinteiro e sabe ler e escrever': desapareceu no dia 12 do corrente, levando vestidas calças de riscado, camisa branca fina e chapéu de pelo, o qual se julga se inculcará por forro e desde já, se protesta contra quem o recolher em sua casa, etc.

Fonte: (SILVA, 2018). Adaptada pelos autores.

Toda esta trajetória histórica traçada aqui como forma de panorama tem por objetivo reafirmar as habilidades leitoras que os africanos e seus descendentes tiveram ao longo do recorte histórico aqui trabalhado. Este fato evidencia um projeto de nação que tinha por interesse a desqualificação da população negra brasileira, impedindo-a de acessar a educação, ao mesmo tempo em que os colocavam à margem de toda a sociedade, criminalizando-os.

Considerações finais

A trajetória social e histórica da população negra brasileira evidencia a produção de grande desigualdade entre negros(as) e não negros(as). E mesmo excluídos, direta ou indiretamente, das normativas oficiais que determinavam sobre escolarização, a população negra procurou e encontrou diversas alternativas para solucionar esta lacuna. Apesar de que sobre muitas destas não se encontra registros oficiais, o que torna a história da escolarização da população negra uma fecunda área de estudos, que podem ser observados sobre diversos recortes

como território, tempo, espaço, educação quilombola, intelectuais negros dos séculos XIX e XX, instituições alternativas, exclusão da população negra das escolas, professores(as) negros(as) pioneiras(os), entre outros. Pesquisas voltadas para esta natureza podem cooperar para a desmistificação da narrativa histórica da não-escolarização dos afrodescendentes e africanos que foram trazidos para o Brasil, visto que a historiografia brasileira, normalmente, atribui à população negra uma imagem associada apenas à força bruta de trabalho sem qualquer relação a outros conhecimentos. E apesar desta história estar sendo resgatada por pesquisadores, ainda é grande a carência de informações sobre a escolarização da população negra brasileira, principalmente, em períodos mais remotos.

Referências

BARBOSA, Diego S. **Cor da devoção**: Entre espaços e identidades na irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos homens pretos no Rio de Janeiro do século XVIII. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. **Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/**Constituicao**/Constitui%C3%A7ao91.htm>.

BRASIL. **Relatório PNAD/IBGE**. Brasília, 2007.

CRUZ, Mariléia dos S. **Uma Abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: História da Educação do Negro e outras histórias. Jeruse Romão (Org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Marinaldo de A. **O problema do aluno imigrante**: escola, cultura, inclusão. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE); V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar (ENAEH. PUCPR). Curitiba, 2015.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, n. 89, out. 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Nós, Afro-Descendentes**: história Africana e Afro-Descendente na cultura brasileira. In: História da Educação do Negro e outras histórias. ROMÃO, Jeruse (Org.). Brasília: MEC, 2005.

LUZ, Itacir M. da. **Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX**: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: A história da educação dos negros no Brasil. 442 p. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya A. P. de (Orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.

MAMIGONIAN, Beatriz G. **Os direitos dos libertos africanos no Brasil oitocentista**: entre razões de direito e considerações políticas. Revista História, v. 34, n. 2, p. 181-205. São Paulo, jul./dez. 2015.

MOTIN, Mara Francieli; ORLANDO, Evelyn de A. **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras.** Resenha. Revista Brasileira de História da Educação, v. 16, n. 1 (40), p. 413-419. Maringá, jan./abr.2016.

OLIVEIRA, Klebson. **Negros e escrita no Brasil do século XIX**: Sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

PAGANI, Carlo. **A imigração italiana no Rio de Janeiro e em Petrópolis e a educação para os filhos dos imigrantes (1875-1920)**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2012.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Irmandades negras**: outro espaço de luta e resistência. (São Paulo: 1870/1890). São Paulo: Editora Annablume; Editora Fapesp, 2002.

REIS, João José. **Identidade e diversidade étnicas nas irmandades no tempo da escravidão**. Revista Tempo, v. 2, n. 3. p. 7-33. Rio de Janeiro, 1996.

REIS, João José. **Identidade e diversidade étnicas nas irmandades no tempo da escravidão** Revista Tempo, v. 2, n. 3. p. 7-33. Rio de

Janeiro, 1997.

RUSSELL-WOOD, Anthony John R. **The black and mulatto brother hoods in colonial Brazil**. Hispanic American Historical Review, v. 54, n. 4, p. 600-601, 1974. Apud RIBEIRO, Fábia Barbosa. In: Caminho da Piedade, Caminhos de devoção: As irmandades de pretos no Vale do Paraíba Paulista – século XIX. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Maria da Conceição dos. **Festa de Preto na São Paulo Antiga**: um exemplo de resiliência na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (1887 – 1907). 161 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, Alexandra L. da. **O saber se anuncia**: O poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). Revista Brasileira de História da Educação. v.18. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Geraldo e ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso**: Escolas dos movimentos negros, Escolas Profissionais, Técnicas e Tecnológicas. In: Brasil: colonização, escravidão no Rio de Janeiro. SILVA, Maria Beatriz Nizza (Org.). Editora Nova Fronteira, 2000.

SOUSA JÚNIOR, José F. de. **Irmandades religiosas na Parahyba do Norte**: espaços de luta, devolução e festa (1840-1880). 124 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba, 2009.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **Prática Pedagógica e o processo de escolarização da escola alemã como elemento constituinte das relações sociais dos teuto-brasileiros**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, ed. 7, p. 28-38. Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: Anais. Cuiabá: SBHE–UFMT, 2013.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO ÀS TDICS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PANORAMA GERAL DE 2000 ATÉ A ATUALIDADE

Robson Campanerut da Silva[1]
Sarah Pires Barreto de Souza Vasconcelos[2]
Emanuelle do Nascimento Dias[3]
Cassandra Ribeiro Joye[4]

Introdução

O objetivo deste estudo é apresentar uma visão geral das pesquisas que abordam as políticas públicas de incentivo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), principalmente, no atual contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório para conduzir este estudo bibliográfico a partir de artigos publicados nas principais bases de dados, como também em documentos oficiais que norteiam a educação.

No ano de 2020, a propagação da COVID-19 trouxe a necessidade de isolamento social como medida de segurança para evitar o contágio e a disseminação do vírus pela população. Muitos setores econômicos e de serviços sentiram o impacto desse isolamento, o que os impulsionou a inovarem utilizando massivamente as Tecnologias Digitais. No setor educacional não foi diferente: o processo de ensinar e aprender teve que mudar abruptamente, migrando da sala de aula física para a sala de aula virtual.

Iniciamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em 2020, quando alunos de todos os níveis de ensino começaram a realizar as atividades escolares exclusivamente em casa e os professores acumularam inúmeras funções durante esse período de pandemia, numa tentativa

1 Doutorando em Educação pelo PPGE/UFC. Mestre em Antropologia (UFF), Licenciado em Ciências Sociais (UFF). Professor de Sociologia do IFCE campus Tabuleiro do Norte.
2 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduanda em Pedagogia - UniFAVENE. Especialista em Gestão Educacional (UVA). Mestranda pelo PPGE/UFC. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SME).
3 Licenciada em Pedagogia (UFC). Especialista em Tecnologias da Educação (PUC- RJ), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC-VIRTUAL). Mestranda em Educação pelo PPGE/UFC. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SME).
4 Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

de ofertar um ensino de qualidade. No ERE, as aulas presenciais foram substituídas por interações mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que ganharam centralidade por repentinamente tornarem-se salas de aula virtuais ou Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs), muitas vezes adaptados à usabilidade comum dos usuários.

Algumas escolas, durante o período inicial de isolamento social, tiveram inúmeras iniciativas para manter o vínculo com seus alunos e familiares, tais como: criação de grupos de WhatsApp, aulas no Google Classroom, uso de redes sociais para a comunicação e interação com as famílias e suas crianças. Com a continuação da pandemia, estas aplicações se tornaram espaços de ensino e aprendizagem, na tentativa de transformar, mesmo que de forma rudimentar, as salas de aula. Durante esse período, o governo entregou chips para as famílias que não tinham acesso à Internet; houve a entrega de kits escolares, livros e outros materiais para ajudar no processo de aprendizagem dos estudantes. Com relação aos docentes, muitos permaneceram sem formação continuada para o uso das tecnologias, consequentemente interferindo no atual modelo de ensino, o ERE. Além do que foi relatado acima, temos os permanentes desafios e barreiras de acesso às TDICs de forma proficiente pelos envolvidos e a consequente falta de autonomia do alunado no processo de sua aprendizagem. Como o Estado regula tais problemas? Como suas políticas públicas tendem a implementar a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, trazendo o debate dos limites destas políticas à tona?

As soluções provisórias utilizadas neste contexto expuseram uma série de fragilidades e problemas já existentes na educação presencial, exaustivamente debatidos no circuito acadêmico, mas que se agudizam no atual contexto. A falta de entendimento do conteúdo pelo discente, a falta de estrutura tecnológica e ambiental e problemas socioemocionais são fatores que ganharam maior centralidade nesta modalidade. Apesar de o nome ter um sentido de temporalidade - é emergencial, vem do contexto da pandemia que, até o momento, pode ser considerada provisória -, as novas configurações na educação são, no entanto, uma tendência permanente, dados os desdobramentos que se encontram no horizonte de uso das TDICs e requererão políticas públicas educacionais bastante eficazes.

Neste contexto, esta situação nos levou a pensar na verdadeira função da escola nesta nova dinâmica de aulas virtuais, devido à

pandemia da COVID-19. Com a adoção de novas práticas, é necessário revisitar o modelo tradicional predominante na maioria das ações pedagógicas. A ideia é que, neste momento, a inserção apropriada das TDICs possa contribuir para a melhoria da prática docente e, com isso, criar situações de aprendizagem inovadoras que auxiliem os estudantes a desenvolverem habilidades e competências necessárias para o indivíduo do século XXI e que visam à educação integral e, consequentemente, à diminuição das desigualdades socioprofissionais. Isto passa, necessariamente, de Letramento Digital dos atores educacionais.

Todos os problemas de ambientação, adaptação e da falta de uma educação digital crítica, segundo os quais concordamos com a noção de regulação e modulação algorítmica do comportamento humano (SILVEIRA, 2019), ganharam novos contornos, com um agravante: é perceptível a reprodução nas escolas daquilo que Paulo Cysneiros e outros (1999) chamam de inovação conservadora - a aplicação de princípios tradicionais e meramente instrumentais com as TDICs, como mera replicação didática do ensino presencial para o virtual, o que impacta no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Apesar de ter passado vinte e um anos de seu escrito, ainda é perceptível que "tudo muda para ficar tudo no mesmo lugar". Porém, não cabe mais nas práticas educacionais a replicação acrítica do modelo tradicional, cujos resultados se mostram ineficazes. Neste trabalho, buscamos responder ao seguinte questionamento: que políticas públicas são possíveis/passíveis incentivos ao uso de TDICs e para quais princípios pedagógicos, através da análise dos marcos e regulamentos, demonstrando a importância de estudar a sua complexidade, a fim de analisarmos que a implementação das TDICs não tem sido acompanhada necessariamente de uma formação nestas ferramentas.

Como pensar uma educação a partir deste marco histórico? Será que iremos reproduzir novamente todos os aspectos que já mostravam lacunas e fissuras cada vez mais evidentes? Quais são as lições aprendidas nestes 16 meses de ERE? O que foi adaptado e o que deve ser ressignificado pela Educação? Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a criação de um princípio pedagógico que atenda às novas demandas educacionais, a partir de uma apropriação crítica e consciente das ferramentas digitais, como também entender seus desdobramentos nas relações sociais, culturais e políticas atuais, o que culminaria no desenvolvimento de Práticas Educativas Digitais (PEDs), conceito delimitado por Cibelle Martins (2011). No entanto, nenhuma mudan-

ça paradigmática está dissociada dos contextos sociais e das políticas públicas vigentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, traz convergências de paradigmas que, em parte, são importantes para a consolidação de um novo princípio educacional; mas, se ainda não foram atendidas nem as exigências das políticas anteriores, como dar conta de novos processos tecno-educativos?

Nos últimos anos, com as competências digitais impostas ao ensino, o docente vem necessitando cada vez mais de políticas de formação continuada. A Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, com o intuito de direcionar os países entusiasmados com o progresso digital nos sistemas educacionais, criou o ICT - Competency Standards for Teachers, no qual ela sugere "diretrizes de implementação para uma reforma educacional fundamentada em três abordagens que visam potencializar a força de um país e incentivar seu crescimento econômico: alfabetização tecnológica, aprofundamento de conhecimentos e criação de conhecimento" (LOUREIRO *et al.*, 2020, p. 25).

Entendemos que o processo não é simples e que existem diversas tensões de interesses políticos, culturais e sociais que já estavam esboçando tal mudança. O primeiro deles, já consolidado pela Academia, é que a escola é uma tecnologia de época (SIBILIA, 2012) e que estava reproduzindo questões e procedimentos disciplinares (FOUCAULT, 2014) datados. A dinâmica da chamada globalização fez com que a economia e a sociedade se adaptassem ao desenvolvimento tecnológico e comunicacional. Para David Harvey (2006), a condição atual da pós-modernidade é uma condição informática, de fragmentação das metanarrativas e organização da sociedade em rede (CASTELLS, 1999). Os espaços estão sendo reconfigurados a partir da reestruturação flexível e podemos observar os desdobramentos na construção de novas epistemologias para a questão da inserção tecnológica na Educação como um todo.

Então, se as TDICs agora tomaram centralidade, como podemos pensar a educação, considerando a centralidade das tecnologias digitais de educação no atual contexto? Veremos o contexto do início dos marcos regulatórios de ascensão das TDICs com a consolidação de equipamentos e recursos voltados para a Educação a Distância (EAD); os princípios e matrizes pedagógicas adjacentes (a saber, a Pedagogia por Competências, e mais especificamente, as Competências Digitais) que estão na pauta do dia do debate educacional; as tensões, avanços e retrocessos da inserção de Plataformas e Ecossistemas Virtuais de Ensino e Aprendizagem (EVEAs) públicos e privados na Educação atual.

O contexto sócio-histórico das tecnologias na educação nas duas últimas décadas (2000-2020) - consolidação das TDICs na Educação

A tecnologia e, consequentemente, a tecnosfera e a noosfera ganharam novas centralidades na vida social, profissional e educacional atual, tendo se acentuado com o ERE. Desta forma, partimos do pressuposto que, ao vivenciarmos tais fatos históricos, nossa análise levará em conta alguns princípios críticos que convergem neste trabalho, voltando aos "fenômenos políticos e ao presente, de modo a oferecer densidade à análise social" (LOHN, 2019 p. 13).

Na educação, não poderia ser diferente. O peso da tradição prática, construída e baseada no instrucionismo (SAVIANI, 2019) e na perspectiva tradicional da pedagogia se reproduz em diversos contextos das chamadas inovações e modernizações do saber pedagógico. Em relação às tecnologias, não poderia ser diferente.

A questão das TDICs já é um tema pertinente desde a ascensão da Internet na nossa sociedade (LÉVY, 1992). A modalidade de Educação a Distância (EAD) já trabalha com esta perspectiva da aprendizagem e da relação com as tecnologias digitais há pelo menos vinte anos. O debate, na área de Educação e da Pedagogia digital, no contexto brasileiro, é bastante profícuo, mas mesmo assim ainda não tinha a notoriedade que ganhou atualmente.

As políticas de educação pautadas na inserção de TDICs no Brasil têm alguns fluxos e refluxos importantes de se destacar. A primeira inserção são as políticas inclusivas de "disseminação e de uso das tecnologias digitais na Educação brasileira" (MAIA e BARRETO, 2012, p. 47). A LDB, então, já preconizava a "compreensão de tecnologia e suas implicações na sociedade" (MAIA e BARRETO, op. cit., p. 48).

Conforme os autores, antes de listarmos as políticas de inserção de tecnologia na Educação, temos que refletir sobre o próprio anacronismo pedagógico da autoaprendizagem digital e da percepção meramente instrumental das TDICs existentes em tais propostas:

> A introdução de recursos tecnológicos nas escolas não garante, por si, uma mudança no desempenho dos alunos, conforme já anunciava Kenski desde o início do milênio (Kenski, 2003, p. 15): para se "ter um melhor ensino, é preciso que se façam reformas estruturais na organização da escola e no trabalho docente". Aspectos como

> a criação de políticas públicas direcionadas às tecnologias digitais na educação, predisposição dos gestores e professores em favor da inserção das tecnologias digitais, tanto no espaço físico quanto no currículo e na formação docente, devem ser observados a fim de se conseguirem melhores resultados. (MAIA e BARRETO, 2012, p. 48).

Em parte, houve alguns subsídios para a implementação das TDICs, mas, por outro lado, a capacitação e a alfabetização/letramento digital na Formação Inicial e Continuada ainda ficaram à margem do processo. Apenas com a BNCC o processo de competências digitais foi entendido como uma política pública efetiva. Para o entendimento deste processo, abordaremos a ascensão da questão tecnológica no contexto educacional.

A ascensão das TDICs a partir das políticas públicas de Estado na Educação (2000-2014)

Com aulas de informática educativa, desdobraram-se, nos anos 2000, a partir das experiências exitosas dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), políticas financiadas pelo MEC a fim da universalização de computadores nas escolas públicas brasileiras.

Em 2005, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEAD) que visava, além de incentivar a universalização do ensino por esta modalidade, coordenar e executar programas públicos de compra e distribuição de computadores e tablets para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Até 2014, as políticas públicas de universalização da Educação pautadas nas TDICs tiveram seu apogeu. É importante entender que o desenvolvimento destas tecnologias veio juntamente com a estruturação e expansão da Educação à Distância (EAD). Podemos destacar, brevemente, alguns marcos.

O primeiro ato foi o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentando o Artigo 80 da LDB, estruturando a expansão desta modalidade de ensino em política de Estado, baseada nas TDICs (CRUZ e LIMA, 2019). Tanto o setor público quanto o privado tiveram um crescimento exponencial na oferta de cursos a partir do uso de recursos públicos destinados à implementação de seus cursos de Ensino Superior nos formatos da EAD.

Em 2006, temos a instituição da Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2006), que tem como objetivos:

> ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da Educação a Distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém ainda sem Graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da Educação Básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de Ensino Superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)[5].

Foi criado, em 2007, com o Decreto n.º 6.301, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), que traz propósitos semelhantes, porém, com outro direcionamento: a Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2007). Em estrutura semelhante aos da UAB, os Ecossistemas Virtuais de Aprendizagem (EVAs) são pautados em Recursos Educacionais Abertos (REAs), como Moodle, Sistemas Operacionais (SOs) baseados em Linux e aplicativos computacionais de Licença Livre[6].

Além disso, a promulgação da Lei n.º 12.513/2011, instituindo o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e o ProJovem - Programa Nacional de inclusão de Jovens, faz com que as redes já estruturadas anteriormente, juntamente com outras Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT)[7], instituições do Sistema S, instituições de ensino privadas, entre outras.

Em 2009, a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) objetivou a formação de professores na modalidade inicial presencial e formação continuada à distância. A incumbência da gestão destas novas políticas foi da Coordenação de

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>.

6 Pautado na Declaração REA de Paris (UNESCO, 2012), "Os REA assumem o uso de licenças livres ou menos restritivas. Estas foram propositalmente concebidas com maior flexibilidade, permitindo modificações ou mesmo o uso comercial dos recursos. Sendo assim, os REA proporcionam uma excelente oportunidade para criar e compartilhar materiais educacionais com os seus colegas e com o mundo." Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/rea/o-que-e>.

7 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei n.º 11.892/2008, substituindo os CEFETs e ampliando as ofertas de vagas, cursos técnicos e superiores, como as modalidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que ampliou sua atuação, trazendo maior capilaridade das políticas educacionais em todo o Brasil. É neste período que a política educacional brasileira conta com maior aporte financeiro, como também com um incentivo cada vez maior do uso das TDICs na educação.

Demerval Saviani (2010) afirma que se deu, também neste período, a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, vinculado às Unidades Federativas (UFs) da União, "que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país" (op.cit., p. 384), tendo o Poder Público um papel preponderante na formação de diretrizes e bases gerais da Educação brasileira.

É neste contexto que se consolidam os Conselhos Nacionais de Educação (CNEs) como órgãos representativos e deliberativos, os Planos Nacionais de Educação (PNEs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, também, os subsídios da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser desenvolvida horizontalmente, articulada em todas as esferas administrativas do Brasil. É pela estruturação, a partir das redes de informação e conhecimento, que a Educação deverá ser pautada:

> A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível ao Sistema Nacional de Educação, articulado ao plano nacional de educação, revolução microeletrônica que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. (SAVIANI, 2010, p. 387-388).

Todas as políticas posteriores detinham este tipo de comprometimento, mas, devido às circunstâncias históricas, a Educação passou por outras reconfigurações e desdobramentos.

Da consolidação ao refluxo do Estado nas políticas tecnológicas educacionais: A BNCC e as competências digitais

Mesmo com o apogeu de investimentos em 2014, dado o contexto político e econômico, o Brasil iniciava um decréscimo de recursos

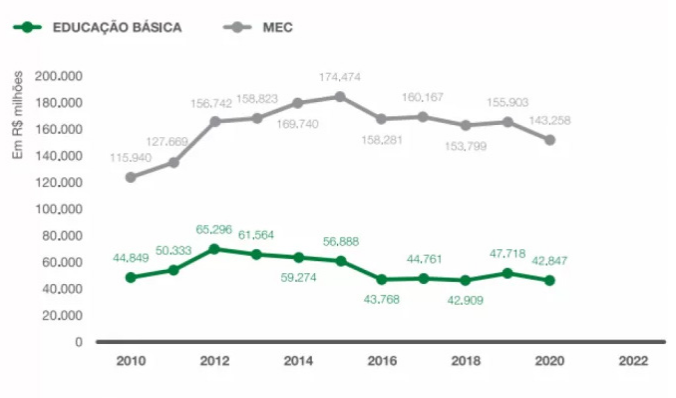
para as políticas do setor. O ano foi bastante atípico. Diversas cidades, em todo o país, sediaram a Copa do Mundo. As críticas ao incentivo público para grandes obras e megaeventos estavam na pauta do debate nacional.

Além disso, após as Jornadas de 2013, impulsionadas maciçamente pelas redes sociais (MACHADO; MISKOLCI, 2019), desenvolveu-se novas polarizações políticas bem delimitadas no pleito eleitoral. A ascensão de ações políticas dentro da lógica privatista (idem) ia de encontro ao modelo expansivo dos gastos do governo federal. Desta forma, houve um refluxo de recursos, inclusive, para a Educação. A crise político-econômica instaurada desde o início de 2015 até o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em maio de 2016, corrobora novamente para uma guinada conservadora do Estado brasileiro, com a ascensão de Michel Temer ao poder (MANCEBO, 2017).

Com o impeachment de Dilma Rousseff, a Educação e as TDICs foram apropriadas pelos setores privados e privatizantes, substituindo o Estado no protagonismo, no desenvolvimento de tecnologias e metodologias, pautadas em outros modelos pedagógicos. Houve, portanto, a ascensão da segunda onda neoliberal no Brasil, que consolidou a implementação de políticas e reformas empresariais na Educação (FREITAS, 2018). O contexto de escrita deste artigo é bastante pertinente. O orçamento de 2020 para a Educação tinha sido reduzido por volta de 10,2% em relação ao ano anterior (LISBOA, 2021). E a pandemia chegou em um momento de retração de investimentos públicos em geral, comprometendo a própria manutenção dos serviços estatais.

De 2016 a 2020, há uma descontinuidade dos programas de distribuição de tecnologias pelo Estado e uma redução orçamentária na pasta da Educação. Segue o gráfico comparativo dos orçamentos de 2010 a 2020:

Gráfico 1 - Histórico do Orçamento do MEC e despesas com Educação Básica (2010-2020).



Fonte: (LISBOA, 2021).

À reboque da redução dos custos em Educação, no ano de 2017 foi homologado um documento normativo para as instituições de ensino, públicas e privadas, que hoje é referência obrigatória na produção dos currículos e das futuras práticas pedagógicas na Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser oficialmente implementada a partir de 2022. O escrito foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei n.º 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação - PNE (PNE, 2014), a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos (BNCC, 2018, p. 20).

Dentre as competências descritas no documento, a quinta competência faz menção direta às tecnologias: "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" nas mais variadas práticas sociais e escolares "para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (BNCC, 2018, p. 9). A inserção da competência no âmbito digital nos preceitos da BNCC é um retrato do contexto que estamos vivenciando, em que tudo é realizado através do uso da tecnologia.

A competência digital trazida pela BNCC destaca de maneira específica recursos tecnológicos a serem desenvolvidos através de um

senso crítico e responsável. Ela traz em suas normas direcionamentos para que docentes e discentes aprendam a dominar os letramentos indispensáveis para o mundo digital. Estas habilidades no contexto educacional atuam na função didático-pedagógica das TDICs.

Neste sentido, espera-se que o documento possa ultrapassar a divisão das políticas educacionais e facilitar o desenvolvimento educacional de todos os estudantes do Brasil, sendo balizadora da qualidade da educação.

Então, veio a pandemia. Como pensar a organização da Educação em uma ruptura paradigmática, dentro de um contexto de enxugamento dos recursos e de redução da atuação do Estado nas políticas públicas?

Considerações preliminares

Com a pandemia da Sars-Cov-2, iniciada em dezembro de 2019, todo *corpus* de discussão sobre metodologias digitais, engajamento do estudante, educomunicação, entre outros aspectos de um paradigma pedagógico específico, cai "no colo" e nas telas de uma massa de profissionais que talvez sequer tenham ouvido falar sobre TDICs em formações iniciais.

Com o Parecer CNE/CP n.º 5, no qual foram autorizadas "atividades pedagógicas não presenciais" para a Educação - aquilo que tem se convencionado a ser chamado de ERE e de Ensino Híbrido (EH) nas escolas públicas brasileiras -, observou-se que as TDICs ganharam notória centralidade no que tange ao desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas. No entanto, ao invés de plataformas e EVAs públicos e gratuitos, a grande parcela dos sistemas de ensino buscou plataformas privadas e pagas, principalmente o Ecossistema Google Workplace, já subutilizado anteriormente por algumas instituições, mas que teve sua demanda potencializada neste contexto.

O debate das mediações e práticas pedagógicas digitais ganhou corpo num espaço que via as TDICs, as competências digitais, as posturas do professor em uma epistemologia virtual argumentativa (DEMO, 2010) e dos discentes numa perspectiva de rede, autônoma e dialógica (FREIRE, 2019), ainda como um futuro a ser explorado. Os que tinham maior conhecimento na temática se viram pontificados a desenvolver, no meio do processo, Capacitações e Formações relacionadas, organizadas dentro da proposta híbrida.

Mas, afinal, o que muda e o que permanece dentro desta dialética? Este artigo tem como proposta inicial apontar que, a partir da autorização do Conselho Nacional de Educação no parecer supracitado, entramos em um novo período da educação brasileira. Discorreu-se a respeito de alguns marcos históricos, mas, a partir da autorização de atividades remotas para o retorno dos dias letivos, a estrutura da educação como um todo foi alterada de forma irreversível.

No entanto, dada a ascensão das TDICs na Educação, a cibernética retoma o debate sobre educação na virtualidade. Devido a tal desenvolvimento e inserção tecnológica, a Pedagogia virou suas atenções para os aspectos cognitivos de apreensão deste conhecimento.

Fica explícito que no PNE de 2014 já era citada a relevância da BNCC e seu compromisso com a educação brasileira. Sua homologação trouxe dez competências, e, entre elas, há uma que salienta que alunos da Educação Básica precisam aprender de maneira crítica e ética de como utilizar as TDICs. Por conta disto, os professores precisam estar preparados em relação às competências digitais.

Sendo estes posicionamentos valorativos observados na Pedagogia das Competências, é visível que ela seja um desdobramento da ascensão das TDICs na sociedade e a constituição de um modelo educativo que reproduza as necessidades tecnológicas e econômicas atuais. As grandes empresas de tecnologia (Google, Microsoft, Amazon, entre outras) são protagonistas, juntamente com organismos internacionais, como a UNESCO, deste redesenho pedagógico.

De acordo com as pesquisas selecionadas, uma das principais conclusões que podemos ter é que todas apontam a relevância das competências digitais no contexto do ensino e aprendizagem. É possível identificar que a formação docente no âmbito das TDICs é tida como necessária para que ocorra, de fato, o desenvolvimento das habilidades tecnológicas pelos estudantes. A BNCC traz, ainda, a contribuição do uso desta competência para o aprendizado de maneira multidisciplinar: os educandos precisam desenvolver até os anos finais do Ensino Fundamental ferramentas digitais, multimídia, linguagem de programação, dominar algoritmos, entender o impacto do mundo digital e usá-lo de forma ética. Entretanto, apesar da base trazer apenas uma competência que cita categoricamente o uso das tecnologias, estas aparecem de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

A BNCC foi muito criticada ao trazer estas competências para a Educação Básica. Se não fosse este item, o ERE sofreria gargalo maior.

Cabe à escola assegurar aos estudantes o desenvolvimento que, segundo a base, consolida-se no âmbito pedagógico (BNCC, 2018). É nítido que a BNCC impõe aos professores habilidades e competências digitais que estão promovendo modificações na vida laboral destes profissionais; porém, não é dada a devida importância à formação dos mesmos.

Por fim, ao apontar as políticas públicas de incentivo às TDICs na Educação brasileira, mostramos os caminhos, continuidades, encruzilhadas e descontinuidades que ainda encontramos na esfera educacional. É importante o desenvolvimento de formações iniciais e continuadas que estimulem o desenvolvimento das competências digitais, como desenvolver experiências pedagógicas em Ecossistemas Virtuais de Ensino e Aprendizagem (EVEAs) inovadores e disruptivos, de sistema público, com o suporte institucional dos órgãos públicos de fomento à pesquisa, como a CAPES e o CNPq.

Como resultados, temos a relevância das competências digitais no contexto do ensino e aprendizagem. É possível identificar, também, que a formação docente no âmbito das TDICs é tida como necessária para que ocorra de fato o desenvolvimento das habilidades tecnológicas pelos estudantes.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____.**Decreto n.º 5.800, de 08 junho de 2006**. Institui a Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.

_____. **Decreto n.º 6.301 de 12 de dezembro**. Institui a Escola Técnica Aberta do Brasil: e-Tec, 2007.

_____. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l12513.htm>.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> e <wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, Clara P.; LISBÔA, Eliana S. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para educação no século XXI. 2011.

CRUZ, Joseany R.; LIMA, Daniela da C. B. P. **Trajetória da educação a distância no Brasil**: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. Jornal de Políticas Educacionais, v. 13, n. 13, 2019.

CYSNEIROS, Paulo G. *et al.* **Novas tecnologias na sala de aula**: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Revista Informática Educativa, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre "novas epistemologias virtuais". 139 p. Brasília: IBICT, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1992.

LISBOA, Ana Paula. **2020 foi o ano com menor gasto do MEC com Educação Básica desde 2010**. Correio Brasiliense, 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **Reflexões sobre a história do Tempo Presente**: uma história do vivido. In: Coleção História do Tempo Presente, v.1. REIS, Tiago Siqueira *et al.* (Orgs.) Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

LOUREIRO, Ana Claudia; MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António.

A emergência de referenciais de competências para a capacitação digital docente. V Encontro International de Formação na Docência, Livro de Atas, p. 20-30, 2020.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. **Das Jornadas de junho à cruzada moral**: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. Revista Sociologia & Antropologia, v. 9, p. 945-970, 2019.

MAIA, Dennys L.; BARRETO, Marcilia C. **Tecnologias digitais na educação**: uma análise das políticas públicas brasileiras. Revista Educação, Formação & Tecnologias, v. 5, n. 1, p. 47-61, 2012.

MANCEBO, Deise. **Crise político-econômica no Brasil**: breve análise da educação superior. Revista Educação & Sociedade, v. 38, p. 875-892, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 1, p. 107-121. Salvador, abr. 2017.

MARTINS, Cibelle A. **Práticas educativas digitais**: uma história, uma perspectiva. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

PNE. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 380-392, 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. p. 51. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Democracia e os códigos invisíveis**: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

UNESCO. **Declaração Rea de Paris**. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Portuguese_Paris_OER_Declaration.pdf>.

DO ESPERANÇAR QUE MOVE GIRASSÓIS: PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DE UM COLETIVO ESPÍRITA

Klycia Fontenele Oliveira[1]
Ângela Maria Bessa Linhares[2]

Introdução

Neste artigo, propomos um debate sobre possíveis aproximações entre a dimensão espiritual do ser social e sua intervenção em sociedade. Para tanto, utilizamos como referência a experiência do Coletivo Girassóis - Espíritas pelo Bem Comum. Este coletivo, que surgiu em Fortaleza em outubro de 2018, vem construindo reflexões e uma prática de intervenção político-social em diálogo com o pensamento espírita. De nossa parte, a busca é por capturar e discutir as primeiras ideias e reflexões que articulam o ser social e sua dimensão espiritual, quando informada pelo pensar espiritista. Deste modo, recortamos a dimensão político-social destes Girassóis, no âmbito do ser social que somos, no lugar preciso em que os que integram este Coletivo dialogam com o que leem do pensamento espírita.

Para tanto, o artigo "Filosofia Política: De Hobbes a Marx", de Manfredo Araújo de Oliveira (1985), serviu-nos para contextualizar a evolução da reflexão em torno da política no Ocidente; indo da Grécia Antiga aos dias de hoje, evoluindo de um pensar "cosmocêntrico-objetal" em que a ordem imutável do todo (o cosmo) era o que dava sentido a tudo, passando pelo pensamento "antropocêntrico-subjetal", no qual a subjetividade humana toma o lugar do cosmo na produção de sentidos, até chegar ao horizonte "historiocêntrico-relacional" que compreende o ser humano como sujeito social e histórico.

Importante que se diga que o Coletivo Girassóis, em dois anos e onze meses de existência, acumula uma série de atividades, presenciais e *on-line*, cujo foco principal são debates, estudos e práticas em grupo,

1 Doutoranda em Educação; Mestre em Comunicação. Especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem. Bacharela em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Jornalismo Político pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Professora de Jornalismo da Faculdade Estácio.
2 Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação Brasileira. Escritora e dramaturga.

informadas por suas reflexões sobre a proposta da Doutrina Espírita e seus desdobramentos – reconhecimento da existência de Deus, dos Espíritos e da imortalidade da alma; compreensão da reencarnação como lei natural; atenção à dimensão ético-moral dos sujeitos e seus devires; construção do autoconhecimento; fomento da autonomia e livre-arbítrio (liberdade de pensamento, de consciência e de escolha); prática da caridade que se apresenta como "benevolência para com todos, indulgência para com as imperfeições alheias, perdão das ofensas" (KARDEC, 2009a, p. 275)[3], dentre outros aspectos que vão incidir na vida coletiva dos adeptos do Espiritismo.

Mais precisamente, o Coletivo busca construir o diálogo entre o ser social e sua dimensão espiritual, orientando suas ações como indivíduos e como grupo. Assim, numa observação inicial, é possível avistar que a experiência do Coletivo Girassóis traz a educação como estratégia transversal de suas ações, pois procura humanizar o homem por meio de uma práxis consciente pela qual ele busca transformar a realidade injusta em que está inserido, numa relação consciência-mundo (FREIRE, 2005).

Mas, ao se nomear espírita, o Coletivo também se ampara na concepção de educação fundada na ideia de evolução, movida pelo livre-arbítrio, mas jungida a leis universais que conduzem este movimento evolutivo, mediado em especial pela reencarnação como lugar de construção da liberdade e autonomia dos Espíritos. Fundamenta-se, pois, o grupo dos Girassóis, na compreensão espiritista da dimensão espiritual do ser humano, cuja alma que o anima é um Espírito: ser individualizado, inteligente, moral, imortal e perfectível (KARDEC, 2009a).

Diante disto, para discutir tais aspectos dessa experiência, mesmo que nos limites da brevidade deste artigo, trouxemos Paulo Freire, dando destaque à obra Pedagogia da Esperança: um retorno à Pedagogia do Oprimido (1992). Dialogamos, ainda, com a obra organizada por Allan Kardec e que serviu de arcabouço teórico para a elaboração da Doutrina Espírita nos idos do século XIX, em especial O Livro dos Espíritos (2009a).

Já o campo empírico deste primeiro movimento exploratório nos é apresentado pelas anotações feitas no processo de mediação com os integrantes do Comitê[4] – grupo que organiza as ações do Coletivo –,

3 Questão 886, tratada no capítulo XI sobre a Lei de Justiça, Amor e Caridade. Leis Morais - Livro Terceiro.

4 O Comitê é formado por 21 pessoas (7 mulheres e 14 homens), a 21ª pessoa é a orientanda Klycia Fontenele, o que a faz parte da pesquisa, caracterizando esta investigação também como uma pesquisa colaborativa.

mescladas aos relatos e reflexões dos próprios Girassóis[5]. Material coletado na primeira incursão, de cunho exploratório, ocorrida entre maio e agosto de 2021[6], quando pactuamos a realização desta pesquisa; levantamos as motivações particulares que levaram cada um a integrar o Coletivo e discutimos a compreensão que estes têm de Espiritismo.

Doutrina, apresentada por Allan Kardec, ao mesmo tempo como uma ciência de observação e uma doutrina filosófica, com implicações morais (KARDEC, 2015) e que, no decorrer de seus escritos – ao cunhar um conceito de religião, como "laço que religa os homens numa comunhão de sentimentos, de princípios e de crenças" (KARDEC, 2018, p. 356) – vai dizer que até se pode considerar o Espiritismo uma religião, mas somente no "sentido filosófico [...] porque é a doutrina que funda os laços da fraternidade e da comunhão de pensamentos, não sobre uma simples convenção, mas sobre as mais sólidas bases: as próprias leis da Natureza" (idem, p. 357).

Destaca-se que, no Brasil, é disseminada a compreensão de o Espiritismo ser composto pelo tripé: ciência, filosofia e religião. Contudo, é importante dizer que a doutrina cunhada por Allan Kardec e os Espíritos não traz "nenhum dos caracteres de uma religião, na acepção usual do vocábulo", pois o termo "religião" costuma ser visto de maneira "inseparável da ideia de culto". Deste modo, por despertar "exclusivamente uma ideia de forma, que o Espiritismo não tem", reforça-se, aqui, a separação da Doutrina Espírita de ideias e práticas típicas nas religiões. A saber: o misticismo; casta sacerdotal e suas consequentes hierarquias e privilégios; cerimônias e ritos e os "abusos contra os quais tantas vezes se levantou a opinião pública" (idem, p. 357).

A compreensão de sujeito social, histórico e espiritual que guia o agir político

A modernidade trouxe uma nova maneira de entender o homem e a alteridade, ou seja, entender o ser humano na relação com o que é diferente dele. Isso aconteceu diante das novas configurações que da-

5 Girassóis é como costumam se nomear os integrantes do Coletivo. Perguntas feitas em 25 de abril de 2021 pelo aplicativo/rede social, WhatsApp, e respondidas no intervalo de 25 de abril a 16 de maio de 2021: 1) *Como e quando você chegou até os Girassóis?* e 2) *Quais as ideias/sentimentos te mobilizaram a vir aos Girassóis?*.

6 Este momento aconteceu no dia 01 de agosto de 2021, das 15h às 17h, pela plataforma do *software* livre: <https://meet.jit.si/>.

vam forma às relações de produção/consumo e que trouxe uma nova objetividade para a mediação entre o ser humano e a natureza, e entre este como indivíduo e os outros homens (OLIVEIRA, 1995). Havia um novo "conjunto de relações intersubjetivas vigentes nas comunidades históricas concretas, produção e interação que, em última análise, se radicam na aceitação implícita de certa interpretação do sentido da totalidade da experiência humana" (idem, p. 37).

Mas, após quebrar com a visão cosmocêntrica, apoiando-se na visão antropocêntrica que fará emergir a subjetividade dando sentido às coisas e ao que se vive, o pensamento político vai ganhar nova configuração ao incluir a dimensão histórica. "[...] não mais a totalidade enquanto cosmos, nem também simplesmente a totalidade enquanto totalidade para a subjetividade, mas totalidade entendida enquanto processo histórico, a partir de onde a própria subjetividade deve ser pensada *(sic)*" (OLIVEIRA, 1995, p. 42-43).

O ser humano passa, então, a ser visto como um sujeito social e histórico, o que repercutirá em novas reflexões e práticas políticas, alargando o horizonte de sua atuação em coletividade. Ele, agora, afasta-se da subserviência como resultado da compreensão de uma submissão a algo exterior e superior a ele, que lhe dava um caráter mais contemplativo/passivo do que analítico/ativo. Antes, o discurso era de que o divino determinava as relações em sociedade, cabendo ao homem apenas acatá-las sob pena de ser castigado no caso de desobediência. Mas, também, não se limitará à esfera de sua subjetividade que passa a ser vista na e pela relação com as outras subjetividades.

O pensamento contemporâneo, então, é responsável por tornar irrevogável o papel fundamental do ser humano de intervir no meio em que vive, ao passo que sofre influência deste. Como sujeito ativo, cabiam a ele as decisões sobre sua vida particular e social, e ele tomaria as rédeas do seu viver. Agora, era ele o responsável pelas relações que manteria com o universo, a natureza e os outros homens, cabendo-lhe a conta pelos desdobramentos da organização social. Mas não agiria de maneira deslocada dos contextos sócio-históricos em que esteja incluído. Mais que um indivíduo com sua subjetividade inatacável, o ser humano se apresenta como sujeito histórico. Em outras palavras, as condições objetivas, no curso da história, tornam-se imprescindíveis para a construção deste homem e da percepção que ele próprio tem de si e das coisas do mundo.

Todavia, para que a nova maneira de se perceber no mundo se

firmasse como pensamento e prática hegemônica, o ser humano rompeu com o divino. Negando sua natureza espiritual, renegou Deus a um espaço restrito ao campo religioso e apartou as experiências espirituais do exercício racional, dando a elas um lugar de importância menor, colocando em xeque a concretude de tais experiências e, ainda, isolando-as na metafísica.

Tornou-se quase senso comum a defesa de que política e religião são campos distintos que – em prol de manterem suas práticas sadias e livres – não devem se misturar. E, numa visada rápida pelos momentos históricos em que os dogmas religiosos foram motores para atrocidades político-sociais, é bem plausível a justeza desta crítica social; não, contudo, a exclusão de acervos de saberes de todos os tempos da humanidade e de uma dimensão humana, a que aponta nossa condição como ser espiritual. Dimensão espiritual que está muito além de possíveis crenças e práticas religiosas que o indivíduo venha a ter (ou a não ter).

Se tal ruptura pareceu-lhes necessária para se contrapor ao poderio religioso que, infiltrado na política, cerceava a liberdade de atuação da maioria dos seres humanos – especialmente por estes não fazerem parte do grupo seleto dos "escolhidos por Deus": o clero, a monarquia e posteriormente, os grupos burgueses – foi um golpe na própria condição de humanidade que até hoje traz consequências danosas a todos nós.

Ademais, intensificada pelo modo de produção capitalista que ditará os rumos na modernidade, a ruptura com a dimensão espiritual vai restringir a já tão negligenciada natureza multidimensional do ser humano. Afinal, o capital não se contentaria somente com este apartar entre matéria e espírito. Fundada na lógica perversa e predatória do lucro, a sociedade das mercadorias ao alienar o trabalho humano fomenta uma visão reducionista do homem, ao buscar restringir o sentido da totalidade da experiência humana às relações econômicas.

Esta maneira de entender o que se vive, e o que se é, causa desvios graves na condição humana. Além de afastadas do divino, as duas concepções de história e do próprio ser humano que ganham corpo na modernidade – "de um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico" (FREIRE, 1992, p. 11) – rejeitam o papel transformador da educação. Ora por superestimar o poder desta, ora por subestimá-lo (idem, 1992).

Do ponto de vista do Espiritismo, a vida humana é regida por leis naturais: físicas e ético-morais que são também leis espirituais. As primeiras se relacionam predominantemente com as questões da matéria, mas interligadas à direção do Espírito, enquanto as segundas dizem mais respeito à dimensão espiritual que incide no agir humano. Criadas por Deus – compreendido como "a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas"[7] (KARDEC, 2009a, p. 35) – tais regras, que orientam não só a vida humana, mas as estruturas e dinâmicas de todo o universo e de tudo que há nele, convivem em uma ordem perfeita e harmônica, portanto imutável, pois "a harmonia que rege o universo material e o universo moral está fundada sob as leis que Deus estabeleceu para toda a eternidade." (p. 205)[8].

A existência de tais leis, todavia, não exime o homem de ser o condutor de suas ações. Haja vista a liberdade (de pensamento, consciência e de arbítrio) ser uma das leis morais a que estamos submetidos. Neste sentido, os atos que realizamos não foram antecipadamente escritos, pois "são os homens que fazem os costumes sociais e não Deus; se se submetem a eles é porque isto lhes convém e o fazem por um ato de seu livre-arbítrio, visto que, se o quisessem, poderiam libertar-se deles [...]" (KARDEC, 2009a, p. 267)[9].

Mas, apesar de as escolhas individuais estarem creditadas à vontade humana, não se nega o peso das conjunturas e contextos históricos em que vivemos e a que, tantas vezes, sucumbimos. Todavia, se retirado do ser humano seu poder de escolha, este se tornaria

> uma máquina sem vontade. Para que lhe serviria sua inteligência, visto que seria invariavelmente dominado em todos os seus atos pela força do destino? Tal doutrina, se fosse verdadeira seria a destruição de toda liberdade moral. Não haveria mais responsabilidade para o homem [...]. (KARDEC, 2009a, p. 270).

Ademais, sendo perfeita a criação divina, tudo que dela faz parte terá uma razão de ser, uma utilidade. Deste modo, Deus não teria feito o homem com inteligência, imaginação e discernimento

> para deles não se servir, a vontade para não querer, a atividade para permanecer inativo. Estando o homem livre para agir, num sentido

7 Questão 1, tratada no capítulo I sobre as Causas Primeiras - Livro Primeiro.
8 Questão 616, tratada no capítulo I sobre a Lei Divina ou Natural; Leis Morais - Livro Terceiro.
9 Questão 863, tratada no capítulo IX sobre a Lei de Liberdade; Leis Morais - Livro Terceiro.

> ou noutro, seus atos têm, para ele e para os outros, consequências subordinadas àquilo que faz ou deixa de fazer. Pela sua iniciativa há, pois, acontecimentos que escapam forçosamente à fatalidade e que não destroem a harmonia das leis universais, assim como o avanço ou o retardo da agulha de um pêndulo não destrói a lei do movimento sobre a qual está estabelecido o mecanismo. (KARDEC, 2009b, p. 230).

É como o fato de o ser humano, mesmo diante da irrevogável lei da gravidade (uma lei física, portanto, natural, que integra a criação de Deus, embora, como se disse, é também lei espiritual), ter inventado máquinas que voam, e voar nelas. E fazer isto, porque conseguiu desvendar os componentes do ar e as forças que agem na atmosfera terrestre, e compreendeu o Princípio da Ação e Reação, apresentado na 3ª Lei de Newton.

Compreendemos, pois, que o ser humano tem capacidade intelectual para conhecer as leis que regem a natureza física, capacidade moral para entender as leis do universo moral e aprender a viver em harmonia com ambas as leis, por conseguinte, com todo o universo e com Deus. Assim, "o sentido da encarnação está na busca da felicidade, somente alcançada pela transformação moral quando, vencendo os próprios vícios, cujo egoísmo e orgulho são basilares, o ser humano se aproximará de Deus"[10]. Deste modo, a cada nova encarnação, a alma que anima o ser humano progride intelectual e moralmente, apropriando-se paulatinamente das leis divinas, para com elas viver em harmonia (KARDEC, 2009a).

Diante do exposto, para quem almeja mudanças no estado de coisas em que vivemos, e onde se flagra muito de movimentos de recrudescimento da barbárie (ADORNO, 2000), é crucial que tenhamos em mente, ao falar de Educação, o ser humano como o sujeito da transformação pessoal e social que há de ser feita. É mister encontrar uma forma de entender o homem e o mundo que nos cerca, na busca de um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade. E por que não dizer um equilíbrio entre o material e o espiritual, em busca de um sentido de liberdade que dialogue com a existência de uma ordem imutável que organiza a natureza?

Este desafio transita – mesmo que sem uma produção e ordenamento sistemático das ideias e práticas – pelas preocupações, anseios,

10 Anotações do diário de campo, feitas durante o planejamento da pesquisa exploratória (maio de 2021).

falas e ações dos integrantes do Coletivo Girassóis - Espíritas pelo Bem Comum. De maneira individualizada e coletivizada, expressam a vontade de encontrar um equilíbrio entre a crítica social e a crença raciocinada na providência divina.

"Não te detenhas! Vem! O tempo é agora"[11]

As eleições presidenciais do Brasil, em 2018, descortinaram um amontoado de discursos e práticas de uma onda fascista que ameaçava a democracia do país, além de direitos sociais e humanos conquistados a duras penas. Aquele momento assombrou os primeiros Girassóis que até ali se conheciam de vista, por integrarem a comunidade espírita de Fortaleza. Além da ameaça iminente legitimada pelo voto popular, "o que incomodava os Girassóis era o alastramento, inclusive entre espíritas, de discurso e prática diametralmente opostos aos princípios do Espiritismo que se pautam na moral cristã"[12].

A escrita de *Sabiá-laranjeira*[13] retrata bem aquele episódio:

> Estávamos tão envolvidos no rol de nossos desejos cotidianos, que não vimos sua aproximação. Embora, uma vaga inquietude nos assombrasse o íntimo e uma intuição do que estava por vir espreitasse os nossos pensamentos. Eis que, de súbito, vimo-nos tragados por densas nuvens de ódio, mentiras e insanidades a brotar intempestivamente no país do Cruzeiro do Sul. Fulgurava conluio e ardis na sociedade abjeta que sorvia o capital, o poder e, como um vírus, a ignorância passa a ser idolatrada *(sic)* por um numeroso rincão de almas ressentidas com o progresso que se avizinhava. (2021)[14].

As recordações de *Coleiro* (2021)[15] reforçam os sentimentos que mobilizavam os primeiros Girassóis: "havia também um sentimento de se identificar, de estar perto naquele momento de pessoas que comunga-

11 Trecho da poesia "Alguém na estrada", de Auta de Sousa; psicografada por Chico Xavier e musicada por Carlinhos Santa Rosa; integra o CD Presença do Amor, lançado em 8 de dezembro de 2016 na UNI-RN (universidade da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, fundada pelo irmão da poetisa).

12 Anotações do diário de campo, feitas durante o planejamento da roda de conversa com os integrantes do Comitê do Coletivo Girassóis (julho de 2021).

13 Demos a cada integrante do Coletivo Girassóis, um nome de uma ave brasileira em referência à necessária liberdade para voar.

14 Trecho do texto "Girassol dos Sentimentos", escrito, segundo a autora, sob inspiração do seu anjo da guarda; texto a que tivemos acesso durante o primeiro momento da pesquisa exploratória, em 27 de abril de 2021.

15 Trecho da entrevista realizada em 16 de maio de 2021.

vam das mesmas ideias, pelo menos das ideias contrárias àquele projeto político apoiado por parte do movimento espírita no Brasil". *Coleiro* vai além e nos mostra que já ali a vontade de esperançar os movia:

> [...] era a tentativa de construir algo novo. Construir o novo. No sentido de *[encontrar]* uma resposta organizada a tudo que estávamos vendo. De dizer que era possível pensar, a partir do Espiritismo, o campo da política, sim! Pensar as questões sociais, a partir do Espiritismo e propor também estudos, metodologias e práticas [...] entender qual era o papel do Espiritismo no campo social (2021).

Ao recordar aquele momento, as falas dos Girassóis se traziam como primeira reação e expressavam o espanto diante da onda fascista que invadia o país com a eleição de Bolsonaro e já vinham imbuídas da vontade de ultrapassar a postura reativa e assumir um papel de protagonistas, indo além do imediatismo. Por isso, antes mesmo de Bolsonaro receber a faixa presidencial, o Coletivo já entendia que não podia se limitar ao pleito. "Havia uma necessidade de compreender o Espiritismo no diálogo com a sociedade, com as conjunturas históricas da vida coletiva, passando, pois, pelo pensar político em busca de um pensamento social espírita que nos mobilizasse a uma prática social espírita"[16].

Bem-te-vi salienta bem a motivação que a faz permanecer, até hoje, como Girassol, mas que também representa o móvel do Coletivo como um todo: a busca por "uma dialogicidade entre o que é a dimensão filosófica, científica e religiosa do Espiritismo com a leitura das questões teóricas, das ciências humanas para atualidade"[17]. *João de Barro* corrobora a ideia ao dizer que "o que tem de social na Doutrina Espírita" foi o que o mobilizou a integrar o Coletivo:

> O que a Doutrina Espírita traz pra gente pensar o social, pra gente pensar o momento que a gente vive? Inclusive, com elementos e questões holísticas. Algo que, em muitos espaços que se vinculam à Doutrina Espírita, é um assunto interdito. Então, isso me mobilizou pra que eu pudesse me aproximar e me afinar[18].

Falam os Girassóis da busca-construção de uma linguagem própria que os apresente como sujeitos que utilizam dos conhecimentos

16 Anotações do diário de campo, feitas durante o planejamento da pesquisa exploratória (maio de 2021).
17 Trecho da entrevista realizada em 25 abr. 2021.
18 Trecho da entrevista realizada em 30 abr. 2021.

espíritas que possuem e das críticas sociais que realizam, para o agir político que passavam a vivenciar como um coletivo espírita. Ganhava corpo a necessidade de reverberar uma fala, antes individualizada e, de certo modo, isolada, que os identificasse como sujeitos que analisam a realidade avistada e não concordam com o que veem. Era o dizer da palavra que emerge e, rompendo a cultura do silêncio, desvela um aspecto ontológico de suas humanidades.

Descobrem os Girassóis "que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo" (FREIRE, 1992, p. 20), era uma forma de refazer sua linguagem, cujo desenvolvimento, atrelado à análise de suas realidades "terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma, antecipado na sua imaginação" (p. 20). Agora, "essa linguagem própria e, portanto, crítica, havia de ser conquistada como via para reinventar uma cidadania que dialogasse com as bases espíritas"[19].

Desse modo, no empenho por encontrar seu lugar no mundo, o Coletivo Girassóis se apresentava como um caminho possível a ser engendrado. E, apesar de os Girassóis se originarem distantes das realidades operárias – a maioria pode ser incluída na chamada classe média –, o que viviam naquele momento e o que vivem ainda hoje dialogam com o pensamento de Paulo Freire (1992, p. 20), quando este aponta:

> A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários *(sic)* aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para a sua práxis, quando necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a "conjectura" do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares **o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desejos, as antecipações do mundo novo**. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (grifos nossos).

A compreensão da dimensão espiritual que o Espiritismo proporciona ampliava, ainda, o horizonte de atuação na vida cotidiana daqueles Girassóis, pois, se de um lado alargava a "compreensão do

19 Anotações do diário de campo, feitas após a roda de conversa com os integrantes do Comitê do Coletivo Girassóis (ago. 2021).

homem como um sujeito-no-mundo, fundamentalmente inserido numa objetividade, numa comunidade histórica, que o condiciona e é por ele condicionada, homem que é unidade de teoria e práxis" (OLIVEIRA, 1995, p. 37-38), de outro ultrapassava as barreiras da materialidade ao buscar compreender (e passar a viver como) este sujeito histórico, na relação com o sujeito espiritual que ele é, antes mesmo de assumir um corpo e uma personalidade hominais. Haja vista os Espíritos nada mais serem do que as almas dos homens (KARDEC, 2009a).

Mais que isto, a criação do Coletivo Girassóis e o que ele representa hoje para seus integrantes têm a ver com o esperançar (FREIRE, 1992), para se ter fôlego de lidar cotidianamente com as adversidades e manter firmes os sonhos, para seguir, constantes, no fazer realizar dos sonhos de bem comum. De certo modo, os Girassóis vêm educando suas esperanças, à medida que buscam "a razão de ser mais profunda" de suas dores e das dores do mundo.

E, como esperançar é oposto de se acomodar – porquanto a "desesperança e desespero *[serem]*, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo" (FREIRE, 1992, p. 6) – decidiram por não esperar "que as coisas simplesmente se dessem". Inventam em suas práticas "a esperança concreta" no dia em que se livrarão do mal-estar que assola não só os brasileiros, mas a humanidade, e que nos impede de sermos felizes. Diz Beija-Flor[20]: "Cheguei em outubro de 2018, quando vários corações estavam prestes a se encontrar. Fui movido por sentimentos que me lembram uma frase emblemática de Paulo *[o apóstolo]*: Falta-nos, para que orbitemos em direção a Deus, a ciência, a justiça e o amor". Chegaram, assim, outros Girassóis.

Considerações finais

O Coletivo Girassóis surgiu em um momento de eleições e de acirramentos políticos. Mas, por compreender o ser humano como sujeito social, mesmo sem elaborações teóricas aprofundadas naquela época, o Coletivo entendeu que o fato de serem espíritas não retirava deles a condição de sujeitos que intervêm no mundo em que vivem. Pelo contrário! O próprio entendimento de que a Doutrina Espírita é ferramenta importante que lhes serve de parâmetro na condução de suas vidas, particular e social, reforçou a vontade de agir como um coletivo espírita.

20 Trecho da entrevista realizada em 25 de abril de 2021.

Foi exatamente a visão muldimensional do ser humano, na qual também está embutida a dimensão espiritual, que levou o Coletivo a ampliar seu leque de atuação. Distanciaram-se da pauta limitada em torno das eleições e passaram a construir uma atuação junto à sociedade em geral, e aos espíritas em particular, que fomentasse um agir político em prol do bem comum. Vivenciam, assim, processos educativos pelos quais buscam novas leituras sobre si e sobre o mundo.

Um esperançar que os desafiam todos os dias.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. 182. ed. Araras: Instituto de Difusão Espírita, 2009a.

_____. **O Evangelho segundo o Espiritismo**. 365. ed. Araras: Instituto de Difusão Espírita, 2009b.

_____. **Revista Espírita -** Jornal de Estudos Psicológicos. v. 11, Ano XI. Julho de 1868. v. 7, 2. ed. São Paulo: Editora Lake, 2018.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Filosofia Política**: De Hobbes a Marx. In: Síntese Revista de Filosofia, v. 12 n. 33, p. 37-60, 1985. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2014>. Acesso em: 21 ago. 2021.

O COMPLEXO PARCIAL DA EDUCAÇÃO E A PERPETUAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Tânia Maria Lima [1]
Antônio Fernandes de Lima Sobrinho[2]
Claudiana Nogueira de Alencar [3]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal realizar uma breve análise crítica sobre o percurso histórico em que se deu o surgimento e o desenvolvimento da dicotomia educativa no complexo da educação, tal como ela se apresenta na divisão social de classes, de modo a realizar recortes históricos desde o comunismo primitivo ao capitalismo, que nos possibilitem perceber os desdobramentos e rebatimentos desta dualidade educacional no processo de perpetuação da sociedade de classes, especialmente, através da escola.

Este estudo justifica-se na busca por compreender as raízes históricas em que se deu este processo da dualidade educativa, de maneira que possamos entender melhor como a dicotomia educacional contribui para a manutenção da sociedade de classes. Quanto ao enfoque metodológico que norteia o trabalho, nos fundamentamos no método materialismo histórico-dialético, por entender, em acordo com Mendes (2002, p. 176), que "[...] somente nele é possível a realização conceitual da relação entre dimensões diversas e contraditórias do fenômeno, bem como de determinações objetivas e subjetivas que nele existam".

1 Graduada em Pedagogia e Mestra pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), ambos pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Servidora pública no Município de Russas/CE. E-mail: tania21lima@gmail.com.

2 Graduado em Licenciatura Plena em Letras Inglês. Especialista no Ensino de Língua Inglesa e Mestrando pelo curso Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidor público no Município de Russas/CE. E-mail: antonio.fernandes@aluno.uece.br.

3 Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado e Doutorado em Linguística pela Unicamp e Pós-Doutorado em Semântica/Pragmática também pela Unicamp. Professora visitante na Universidade de Oxford (2020). Pesquisadora visitante na Universidade de Birmingham -UK (2002-2003; 2019-2020). Coordenadora do Programa "Viva a Palavra: circuito de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza. E-mail: claunoce@gmail.com.

Para tanto, optou-se neste estudo por uma pesquisa teórico-bibliográfica, dialogando, especialmente, com autores como Lukács (1998), Lessa (2012), Tonet (2016), Lima e Jimenez (2011), Santos (2017, 2014), dentre outros.

Partimos neste estudo do pressuposto de que a escola na sociedade capitalista está imersa em uma intensa instabilidade que corresponde à realidade da crise estrutural do capital, vivenciada por este modo de produção. Neste contexto, a escola tem sido determinante para perpetuar a existência das classes sociais, cristalizando por meio de uma série de mecanismos a condição do opressor e do oprimido, de modo que a classe trabalhadora é resignada a um processo educacional que a leva a continuar se tornando mão de obra fabril barata, enquanto a outra classe continua a ser preparada em sua formação para gerenciar o processo de produção.

Neste estudo, abordamos inicialmente a categoria trabalho do ponto de vista marxiano-luckasiano, que o compreende como categoria ontológica do ser social, ou seja, que o funda como gênero humano. Com efeito, o trabalho assume a fundação do ser social e dos demais complexos sociais que compõem a totalidade material (LESSA, 2007), ao mesmo tempo em que é também fundamento da vida social, fato este que se confirma, segundo Tonet (2016, p. 15): "[...] porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social".

Nesta compreensão, vemos que é a partir do trabalho que o ser humano "[...] se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico, completamente distintas das leis que regem os processos naturais" (LESSA; TONET, 2011, p. 17-18). Isto significa dizer que a prática do trabalho desprende o homem em sua existência das determinações biológicas da natureza, o distinguindo dos demais animais. Neste entendimento, concordamos com Lessa (2012) quando aponta que não seria possível haver existência social sem o trabalho, pois ele "é a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade" (LESSA, 2012, p. 26).

Todavia, como ressalvam Lima e Jimenez (2011), entender o trabalho como fundamento do ser social não implica em delimitar a totalidade social ao trabalho, ou seja, o trabalho funda o ser social, porém, o sujeito em sua existência não se reduz a ele (LUKÁCS, 2018). Nesta perspectiva, as autoras assentam que em decorrência da complexifica-

ção do processo de trabalho, que incide rebatimentos principalmente na expansão da reprodução humana, desencadeou-se a emersão de "[...] novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar" (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 74).

Santos *et al.* (2014) refletem em Lukács que é através do trabalho que os complexos sociais surgem - de forma universal e parcial - como respostas às necessidades e demandas postas pelo processo de trabalho, operando relações de teleologia e causalidade. No que concerne aos complexos universais, cabe mencionar em acordo com Santos (2017) que a linguagem é o que informa a humanização do homem. No entanto, ela só surge tendo por base o trabalho. Já o complexo universal da educação, que nasce da necessidade de reprodução do ser social, é compreendido aqui não como a educação escolar formal e estrita, mas em sua dimensão *lato*, ou seja, não acontece de forma sistêmica, isto é, de modo espontâneo, no próprio ato de aprender fazendo.

Desta maneira, ao passo que se constitui como um complexo potencializador do desenvolvimento humano, a educação exerce a função universal de "[...] transmitir a cada indivíduo singular a generalidade do ser social, ou seja, a cultura historicamente acumulada pelo conjunto da humanidade" (SANTOS, 2017, p. 44).

Portanto, a dimensão universal da educação nos permite ratificar que ela existe em todos os lugares, independentemente da sociedade de classes, contribuindo na perpetuação do gênero humano através da transmissão de conhecimentos historicamente acumulados ao longo das gerações.

Nesta óptica, podemos assentar que a educação surge a partir do trabalho, como um dos complexos sociais que são demandados a partir das necessidades humanas provocadas por ele. Assim, enquanto um complexo universal, ela existe independentemente de qualquer organização social, operando uma teleologia secundária, isto é, promovendo uma mediação entre os homens. Neste processo, ocorre o intercâmbio entre os homens, operando a influência sobre as consciências. Enquanto o trabalho constrói o mundo humano pela ação em si, através de um processo de teleologia e causalidade, a educação surge para transmitir o conteúdo do trabalho, assumindo um espaço que é fundamental na reprodução social.

Ao adentrarmos neste estudo sobre o complexo educativo, concentramo-nos especialmente no momento em que este complexo uni-

versal é cindido, ou seja, momento em que a educação passa a surgir também como um complexo parcial, de dimensão estrita. Interessa-nos aprofundar os pressupostos históricos que desencadearam este rompimento, bem como, a forma como este se desenvolve e opera suas ações e determinações na organização social.

Contexto histórico da dicotomia educacional

Sumariamente, faz-se interessante realizar uma breve retomada histórica sobre o movimento de transição do complexo da educação nas diferentes formações de sociabilidade, percebendo sua íntima relação com o trabalho. No comunismo primitivo, os pequenos grupos de indivíduos que viviam em comunhão compartilhavam de liberdade e direitos iguais, o que implicava que tudo o que fosse produzido na comunidade se tornasse da posse de todos, sendo imediatamente consumido. Este fato nos demonstra que ainda não havia a prática de acumulação de bens, pois os limitados instrumentos de produção não possibilitavam que fosse produzido além do necessário para garantir a subsistência da comunidade.

A educação na comunidade primitiva era em sentido lato, ou seja, o conteúdo produzido a partir da ação de transformação da natureza era repassado na comunidade de uma geração a outra de forma espontânea (por meio do exemplo e imitação de ações), através da prática cotidiana de produção da existência material. Isso implica dizer que nesse período não existia nenhum sistema ou instituição socialmente estruturada e destinada a transmitir o conhecimento de modo formal aos integrantes da tribo (SANTOS, 2017).

Neste entendimento, vê-se que "numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todos os membros, de modo espontâneo e integral" (PONCE, 1998, p. 21 apud SANTOS, 2017. p. 45). Assim, todos tinham acesso ao patrimônio material e espiritual produzido pela comunidade.

Desta maneira, podemos assentar que a educação nesse período se dava de forma igual para todos, estando em sintonia com os interesses e necessidades comuns do grupo. Contudo, com o desenvolvimento das novas técnicas de produção, instaura-se a possibilidade de

permanência do grupo na terra; acontecimento determinante para o surgimento da propriedade privada. Com efeito, a propriedade privada se apresenta como a condição necessária à divisão dos homens em classes sociais antagônicas. Nesta perspectiva, a classe que dispunha de excedente econômico depara-se com a possibilidade de usufruir do tempo livre, o que oportunizou a apropriação do trabalho alheio. Em outras palavras, entendemos em acordo com Santos (2017, p. 45) que "os proprietários privados da terra ficam com o ócio enquanto os trabalhadores assumem a produção".

Podemos observar que o surgimento da divisão da sociedade em duas classes não se inicia no capitalismo, mas ainda na sociedade primitiva, com interesses antagônicos e uma relação de dependência entre si. Para manter sua condição, os proprietários exploravam o trabalho alheio, ao mesmo tempo em que a classe expropriada da terra e sem condição de produzir fora dela sua existência material, se sujeita a ser explorada em seu trabalho.

Para tanto, ao longo do desenvolvimento da classe dirigente, a qual dispunha do ócio, a educação passa a ser vista com outra perspectiva, como instrumento a serviço do domínio e poder sobre os demais indivíduos. Nesse contexto, determinados papéis considerados importantes na tribo não poderiam ser exercidos por qualquer indivíduo, assim como, "[...] os conhecimentos, desde então, não podiam ser transmitidos para todos, uma vez que eram necessários para chegar a determinadas funções" (SILVA, 2016, p. 24).

Em decorrência dos interesses antagônicos que emergem nesta nova organização social, "a educação deixa de coincidir inteiramente com o cotidiano e começa a perder sua espontaneidade" (SANTOS, 2017, p. 47). Em outras palavras, a educação começa a perder sua unidade, a qual permitia que todos os indivíduos tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, passando também a ser dividida em seu caráter e finalidades, de acordo com as classes sociais e suas respectivas posições na sociedade.

A negação do conhecimento, que se fortalece gradativamente neste contexto, incide papel fundamental sobre os interesses de dominação da classe opressora sobre a classe oprimida. A este respeito, Ponce (1994, p. 26) nos aclara que:

> Com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos,

> pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' cada vez mais exploradores e os 'executores' cada vez mais explorados trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.

Neste encaminhamento, a classe dirigente julgou necessário articular para si um processo educacional específico, isto é, sistematizado e particular. Desta decisão, surge o processo educativo em sentido estrito, ou seja, agora a educação passa também a existir como um complexo parcial, "uma educação para uma demanda específica da sociedade: sistematizada, organizada sob orientação de determinados interesses sociais" (SANTOS, 2017, p. 47). A vontade de uma educação diferenciada representa nesta conjuntura um impulso para fortalecer a diferenciação de classes.

Neste momento, podemos perceber que o complexo da educação é cindido, ele não deixa de ser universal, mas depois de rompido passa a ser também parcial. Parcial porque só existe na sociedade de classes, surgindo como uma demanda desta nova organização social. Nasce para legitimar esta sociedade, vinculando-se às necessidades da classe abastada, surgindo posteriormente enquanto escola. Para tanto, precisa negar a qualquer custo o conhecimento a outra classe.

A educação em sentido *lato* continua como universal a todos, acontecendo através das práticas cotidianas em que o homem produz sua existência material. Já a escola, enquanto expressão da educação estrita, não surge em sua afirmação histórica para todos, ela passa a existir parcialmente em função de determinada classe social: a classe opressora, visando legitimar esta condição de classe. Ao operar de forma sistemática, esta instituição passa a representar um local exclusivamente designado para o aprendizado da classe que dispunha do ócio.

Como destaca Silva (2016, p. 27), "desde sua gênese, a escola funda-se na divisão entre o intelectual e o manual, pois ela origina-se na separação entre dois grupos de pessoas". Em referência a este contexto, Saviani (1994, p. 152) nos explica que:

> [...] a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso às classes ociosas. A classe

> dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar.

Como observado, com a transformação da sociedade primitiva em uma sociedade dividida em classes, o complexo parcial da educação atua fundamentalmente na manutenção e no poder da classe dominante sobre a classe dominada. Segundo Silva (2016), a educação, relacionada a este processo de divisão, é organizada para reforçar os privilégios da classe dirigente, ao mesmo tempo em que reprime todas as possibilidades de elevar as classes dominadas a um nível de igualdade. Neste ideal, atesta Ponce (1994, p. 28): "quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada".

Com a ascensão do modo de produção feudal, caracterizado especialmente pelo trabalho servil dos servos aos senhores feudais, compreendemos em acordo com Santos (2017) que, apesar das inúmeras transformações que sucederam na estrutura da sociedade no decorrer deste percurso histórico, o processo educativo ainda conserva sua base fincada no dualismo, ou seja, a educação sistematizada continua destinada à classe dominante. A exemplo, verifica-se que a classe dirigente era preparada para o exercício de ofícios também considerados nobres, tais como: a teologia, o direito e a medicina. O olhar sobre este momento histórico nos oportuniza refletir que este ideal conjugado à formação do jovem da elite, continuou a ser reproduzido com o advento da sociedade capitalista, cujas profissões com maior *status* social se destinam à classe dominante.

É sob esta perspectiva que o modo de produção feudal entra em crise e o pensamento burguês começa a ser moldado, sendo determinante para o surgimento da revolução burguesa, que elevou os antigos grupos de comerciantes da sociedade feudal a econômicos desta nova ordem social. Aliado a isto, a manufatura ganha espaço na Europa Ocidental, demandando novas relações das forças produtivas, o que favoreceu um expressivo florescimento do comércio, o qual possibilitou à economia de base mercantil firmar-se gradativamente.

Com as intensas transformações sociais que acompanharam o advento da revolução burguesa e a posterior tomada do poder político por esta classe, criou-se, assim, um novo regime configurado no Estado burguês. Nele, constatamos o notável desenvolvimento das forças produtivas e a incorporação das máquinas ao processo de produção, o que conduziu a nova classe social a um imenso progresso na produção

e economia; progresso esse que promoveu as condições propícias para a concretização histórica do modo de produção capitalista, "[...] gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica" (NETTO; BRAZ, 2008, p. 75).

Como se constata, este novo modo de produção que se instala na sociedade trouxe expressivas transformações para todas as dimensões da vida humana. A este respeito, Silva (2016) pondera que este sistema tem sua manutenção, sobretudo, na produção da pobreza e desigualdade social, "[...] visto que, a grande riqueza produzida pelo ser humano passa a partir de agora a ser de um pequeno número de pessoas, enquanto a classe trabalhadora é obrigada a deixar-se explorar para sobreviver" (SILVA, 2016, p. 35).

Cabe ressaltar que os assim chamados capitalistas se constituem como este concentrado número de indivíduos que são proprietários dos meios de produção. Ao comprar a força de trabalho e dispor dos meios de produção, estes obtêm as mercadorias. Todavia, o próprio metabolismo do capital acaba por converter a força de trabalho humano em mercadoria para ser comprada e vendida, e o trabalhador através de um processo de coisificação torna-se mera engrenagem no processo de produção, operando a serviço dos interesses de acumulação e expansão do capital.

No que se refere ao espaço ocupado pela educação neste sistema de produção, observamos que, diferentemente do modo de produção feudal, que negava o processo educativo sistematizado às classes produtoras, no capitalismo, vemos manifestar-se nesta conjuntura a necessidade de se formar sistematicamente os trabalhadores (SANTOS, 2017). Para tanto, a educação passa a ser pensada para capacitar a classe trabalhadora, com objetivo de responder aos interesses do capital em sua estrutura de produção e acumulação. Neste entendimento, Santos, (2017, p. 14) atesta que:

> Diante destas contradições, a educação, mais uma vez e assim ontologicamente sempre será, não pode ficar isenta, toma contornos de fundamental importância para as duas classes antagônicas. O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas – mas articuladas – pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado, esta classe passa a ver a escola como o ambiente propício para formar seus líderes e, com isso, preservar e perpetuar o *status quo* oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico.

> Do outro lado, mas em articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o *lócus* ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante. (SANTOS, 2017, p. 14 – grifo do autor).

Diante desta lógica, o complexo parcial da educação, isto é, em seu caráter estrito e formal, continua a ser moldado no capitalismo segundo os interesses de dominação de classe. Em outras palavras, a educação destinada à classe trabalhadora ganha uma nova vertente de cunho profissionalizante, isto é, interessa-se em formar os indivíduos para o trabalho abstrato/alienado. À medida que continua a oferecer aos filhos da elite uma educação de caráter propedêutico, ou seja, que os levará a ofícios de liderança, também trabalha na manipulação educacional da outra classe social, garantindo que esta disponha de um processo educativo puramente profissionalizante, o qual visa atender estritamente às demandas de produção requeridas pelo atual sistema, assim como, busca inculcar nos filhos da classe popular uma postura obediente em relação à sua condição de classe.

Nestes moldes, reflete-se que a educação destinada à classe trabalhadora oferece a ela os saberes mais elementares (leitura, escrita e cálculo), diferentemente da destinada à classe dirigente. Esta educação diferenciada tem como fim exercer a domesticação da classe trabalhadora, tendo em vista manobrá-la segundo os interesses da classe dominante. Neste sentido, "[...] tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se" (PONCE, 1994, p. 36).

Neste sentido, a educação destinada à classe trabalhadora tem como fim transformá-la em força de trabalho especializada, mão de obra barata a ser vendida para os interesses de produção e acumulação do capital. Com isto, visa-se manter o processo de exploração da força de trabalho.

Nesta égide, acordamos com Ponce (1994, p. 169) quando considera que a "educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência", reforçando a sua condição de classe, lhe castrando e privando de todas as possibilidades que poderiam lhe conduzir a emancipação humana.

Concordamos com Tonet (2015), quando este nos explica que a educação vem se transformando cada vez mais em uma mercadoria, distanciando-se de um propósito educativo universal para todos os indivíduos e comprometida com uma formação humana integral e plena. Nesta compreensão, para alcançarmos uma educação que forme o ser social em todas as suas potencialidades, se faz necessária a superação deste sistema de produção, bem como, da divisão social de classes, que em seu processo histórico se ancorou em pilares de desigualdade e concentração de riquezas.

Considerações finais

Neste entendimento, observamos que a escola capitalista está voltada, através de diversos mecanismos, a perseguir o que é conveniente para a classe dominante, usando a educação como meio de opressão sobre a classe trabalhadora, tendo em vista a manter sua condição de domínio e poder sobre ela. Assim, a educação em sentido estrito promove a manipulação da formação da classe trabalhadora conforme os interesses de exploração imanentes ao sistema capitalista.

Este olhar sobre o processo histórico do surgimento e desenvolvimento da dicotomia educativa nos mostra que suas raízes estão fincadas no processo de divisão das classes sociais, que em sua gênese passam a assumir interesses antagônicos, exigindo para os fins de dominação que uma classe oprima, explore e negue conhecimento à outra.

A fundação do complexo parcial da educação, em seus desdobramentos enquanto educação sistemática, ao longo da história, nos revela uma concepção educacional que está fortemente atrelada a um tipo de sociedade que se deseja manter, reproduzir e perpetuar, isto é, a divisão social de classes. Com efeito, na educação, em seu caráter escolar, são incorporadas diversas estruturas e mecanismos de controle que agem na efetivação dos interesses de formação do sistema capitalista.

Uma vez que a educação guarda com o trabalho uma relação de autonomia relativa, não podemos dizer que a educação somente reproduz a conjuntura social, resta, pois, a ela certa autonomia de atuação, já que por meio do ato teleológico secundário opera a influência das consciências humanas.

Em outras palavras, embora a educação contribua na perpetuação da sociedade de classes, não podemos tomá-la em sua atuação

somente de forma linear, é preciso considerá-la dentro de sua ação e caráter dialético, isto é, admitindo que ela também atue no caminho inverso e contra-hegemônico, ao possibilitar a construção de práticas emancipatórias, libertadoras e conscientizadoras em direção à transformação da sociedade.

Referências

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed.: rev. cor. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed, Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LIMA, Marteana F. de; JIMENEZ, Susana V. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000200005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200005>. Acesso em: 22 dez. 2017.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. v. 14. Tradução Sérgio Lessa. Revisão Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

MENDES, José Ernandi. **Com que roupa eu vou para o samba que você me convidou?** Reflexões de iniciativas metodológicas em pesquisa sobre trabalho docente. In: Registro de pesquisas na Educação. 216 p. Coleção Diálogos Intempestivos. MATOS, Kelma Socorro. L. de; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs.). Fortaleza: LCR-UFC, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma Introdução Crítica. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PONCE; Aníbal. **Educação e Luta de Classe**. 13. ed. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

SANTOS, Deribaldo. **Complexo educativo e desenvolvimento social**: notas sobre a história e o contexto da dicotomia educacional. In: Edu-

cação e Precarização Profissionalizante: Crítica à integração da escola como mercado. p. 43-65. SANTOS, Deribaldo (Org.) São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Deribaldo dos; SEGUNDO, Maria das Dores M.; FREITAS, Maria Cleidiane C.; LIMA, Tayanna V. **A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos**: notas críticas. Revista HISTEDBR *on-line*, v. 14, n. 59, p.152-165. Campinas, out. 2014. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640353>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640353>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar, p. 151-68. FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SILVA, Geraldo B. **Trabalho e Educação:** Alguns apontamentos sobre a apropriação da escola do trabalhador. Universidade Estadual do Ceará-UECE; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC. Quixadá, 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Educação e ontologia marxiana**. Revista Trabalho & Educação, v. 24, n. 1, p. 201-213. Belo Horizonte, jan./abr. 2015.

_____. **O que é o Espiritismo.** 74ª ed. Araras-SP: Instituto de Difusão Espírita, 2015.

_____. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SINDICALISMO E PRÁXIS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE TORMENTA

Paula Emanuela Lima de Farias[1]
Mauro Rogério de Almeida Vieira[2]
Justino de Sousa Junior[3]

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a trajetória do sindicalismo brasileiro a partir dos anos 90 até os dias atuais, com vistas a problematizar a formação humana resultante da práxis sindical. Se a educação é um processo que se estende para além dos muros das escolas e universidades, como defendido por Sousa Junior (2009); se o saber é produzido mediante atos coletivos; se a transformação envolve as práticas cotidianas de milhões de mulheres e homens simples, conformando uma força material; se, por fim, tudo isto é carregado de veracidade, a ação sindical – enquanto práxis político-educativa – ocupa lugar importante nos processos de formação humana.

Os anos 90, marcados pela ação dolorosa das políticas e práticas neoliberais, visualizaram uma crise quase irreparável das organizações sindicais que, à primeira vista, pareciam cadáveres insepultos. O novo padrão de acumulação de capital, a queda do muro de Berlim e o fim do Socialismo, além da necessidade de intensificar a exploração sobre a classe mostrou-se mais incompatível com um sindicalismo combativo e, como consequência, notou-se uma redução nas conquistas sindicais, acarretando em um sindicalismo que buscava resultados ou alternativas dentro da ordem capitalista, uma tendência seguida nos sindicatos brasileiros (TUMOLO, 2002).

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Bolsista CAPES/DS. Lattes: E-mail: paulaemfarias@gmail.com.
2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mauro.vieira@ifrn.edu.br.
3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor titular da Universidade Federal do Ceará. Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Coordenador da linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: justinojr66@yahoo.com.br.

No limiar do século XXI, o capitalismo sacudiu-se no torvelinho de uma crise que, como afirma Mészáros (2008), ensaiou dobrar a primeira esquina apenas para retomar do velho ponto em que estancara, agora de modo muito mais dramático e decisivo (o velho ponto nunca é o mesmo). Temos, portanto, nesse período, uma classe trabalhadora majoritariamente informal, temporária, terceirizada, intermitente, digital e desempregada tornando a servidão um privilégio para poucos (ANTUNES, 2018) e lançando desafios para a práxis sindical. Neste contexto de insatisfação e retrocesso civilizacional, o sindicalismo virou alvo desta economia política regressiva e destrutiva. Contudo, mesmo com as adversidades, a ação sindical ainda conta.

Diante do cenário de crise estrutural do capital é importante ampliar a concepção de educação para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados, apontando as possibilidades do sindicalismo, enquanto práxis, para retomar uma rica perspectiva de educação (SOUSA JUNIOR, 2009). Eis o desafio da formação humana em tempos de tormenta que apresentamos.

Optamos por utilizar como metodologia a pesquisa bibliográfica, visto que realizamos o exame de algumas referências elencadas como centrais, de modo que fosse possível a construção de uma problematização da trajetória do sindicalismo no Brasil, bem como para delinear a controversa da práxis e da formação humana. Empreendemos leituras analíticas de Antunes (2018), Boito Junior (1999), Oliveira (2018), Kosik (1976), Sousa Junior (2009; 2010), Barata-Moura (1994), na perspectiva de obtermos uma compreensão global do conteúdo e de seus significados.

Depreende-se, como resultado desta investigação, que a trajetória histórica aponta para a constituição de um movimento tímido de organização social, no qual não se é possível olhar para além do sistema capitalista. Ainda assim, a práxis sindical pode aperfeiçoar-se na tentativa de avançar para além da luta por aumento de salários e redução de horários, formando uma valiosa perspectiva de educação e contribuindo com a pedagogia da transformação, capaz de transcender essencialmente o sistema de exploração brutal em que se encontra a classe trabalhadora.

O percurso do sindicalismo no Brasil dos anos 90 até os dias atuais

Os anos 90, marcados pela ação dolorosa das políticas e práticas neoliberais, visualizaram uma crise quase irreparável das organizações sindicais, que, à primeira vista, pareciam cadáveres insepultos. O novo padrão de acumulação de capital, a queda do muro de Berlim e o fim do Socialismo, inclusive, a necessidade de intensificar a exploração sobre a classe trabalhadora mostrou-se incompatível com um sindicalismo combativo e, como consequência, notou-se uma redução nas conquistas sindicais. Isto significa um sindicalismo que busca resultados ou alternativas dentro da ordem capitalista, tendência seguida nos sindicatos brasileiros (TUMOLO, 2002). A ação sindical refluiu em escala internacional e este refluxo incluiu o Brasil, ainda que tardiamente, após ser uma realidade em países da Europa e nos Estados Unidos (BOITO JUNIOR, 1999).

No limiar do século XXI, o capitalismo sacodiu-se no torvelinho de uma crise que, como afirma Mészáros (2008), ensaiava dobrar a primeira esquina apenas para retomar do velho ponto em que estancara, agora de modo muito mais dramático e decisivo (o velho ponto nunca é o mesmo). A crise do sindicalismo é aprofundada e outros elementos ajudam na explicação deste desequilíbrio: a) a desindustrialização do país, impactada com uso das novas tecnologias e do neoliberalismo dos anos 90, deu outra dinâmica ao mercado de trabalho (altas taxas de rotatividade, trabalhadores jovens em primeiro emprego, pressão da terceirização). Esta tendência não foi absorvida massivamente pela estrutura sindical que ainda refletia a industrialização fordista e uma oferta de serviços prévia ao neoliberalismo. Soma-se a isto a ausência de táticas de organização (e educação) deste grupo, ocasionando uma distorção entre mercado de trabalho e estrutura sindical; b) a inclinação da ultraprecarização e exploração difundidas com a flexibilização das leis, o empreendedorismo normalizando as relações laborais sem direitos; c) por último, o avanço tecnológico (automação, criação de inteligência artificial e revolução 4.0) (CARVALHO, 2021). Nesta nova configuração, os sindicatos se encontram no dilema: Como organizar essa massa de trabalhadores? Como educá-las para a ação?

O sindicalismo desempenhou na história recente do Brasil um papel importante. Após um longo período em que quase a totalidade dos sindicatos oficiais esteve a serviço da ditadura militar, a crise econômi-

ca e política do final dos anos 70 possibilitou o surgimento de um novo sindicalismo. A luta sindical de massa reconstitui-se e parte do sindicalismo brasileiro afirmou-se como um movimento reivindicativo e político, que foi fundamental na luta contra a ditadura, contribuiu para a ampliação dos direitos sociais na Constituinte de 1988 e foi a principal força responsável pela criação do Partido dos Trabalhadores e da maior central sindical da América Latina: a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (BOITO JUNIOR, 1999, p. 126-127).

Nos anos 80, foram baluartes da resistência e da luta popular diante da deterioração das condições de vida da classe trabalhadora frente ao governo de Figueiredo e Sarney. Destaca-se que as dificuldades do movimento sindical, a nível internacional, vêm se manifestando desde essa década por meio do declínio da atividade grevista, diminuição do número de sindicalizados e, entre as direções sindicais, uma tendência à moderação da luta. Novos movimentos surgiram por fora do sindicalismo na luta contra a ofensiva neoliberal como o movimento dos desempregados na Europa. Apesar das dificuldades, o sindicalismo não ingressou em um declínio histórico irreversível (BOITO JUNIOR, 1999, p. 126).

A situação econômica, política e ideológica nas condições históricas da ofensiva neoliberal foi desfavorável para todos os movimentos populares e, principalmente, para o sindicalismo afetado pelo desemprego, abertura comercial e desregulamentação do mercado de trabalho. Como veremos, houve um processo de recuperação da ação sindical seguido de novas crises.

O ciclo neoliberal brasileiro foi inaugurado com Fernando Collor de Mello em 1990, seguido por Itamar Franco que, após o impeachment de Collor em 1992, completou o mandato. Este ciclo reside nas formas e opções da política econômica (privatizações, crescimento econômico medíocre, superávits) e no plano social com a política antirreformas sociais, antirregulacionista, antidireitos do trabalho e direitos sociais em geral. Esta é a natureza do neoliberalismo que marca um período único na moderna história brasileira (OLIVEIRA, 2018).

A década de 1990 foi um período difícil para o sindicalismo no Brasil, que não deixou de ser um movimento social importante, mas sua capacidade de intervenção na luta política e social diminuiu. Foi o momento que, afetados pelo vendaval da história, a CUT abriu mão da luta por transformação da sociedade, retirando de seus estatutos o socialismo, e oscilou entre resistência ao neoliberalismo e à aceitação. Abre-se

o período em que as negociações são as ações sindicais prioritárias em detrimento à contestação.

De 1995 a 2002, por dois mandatos, o projeto neoliberal foi consolidado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), que fora precedido por sua presença no Ministério da Fazenda de Itamar Franco, responsável pelo Plano Real.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) ocupou o lugar de bastião da resistência, linha de frente da luta política e social. O MST cresceu, se expandiu do campo para a cidade e foi o movimento que polarizou politicamente com os governos neoliberais, principalmente FHC. A luta contra as privatizações das principais estatais e a histórica greve dos petroleiros em 1997, ambas empreendidas pelo movimento sindical, não foram capazes de estancar a sanha dos planos neoliberais, mas deixaram marcas e outras lutas afloraram por fora do movimento sindical.

Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), é eleito em 2002 e reeleito em 2006. Representou o que Antunes (2008) chamou de rota surpreendente na manutenção do ciclo neoliberal de seu antecessor. Sua vitória ocorreu quando a esquerda estava frágil e o PT se metamorfoseara em um partido da ordem, oscilando entre uma resistência ao neoliberalismo e sua aceitação. A possibilidade de fechar o ciclo neoliberal ou de iniciar o seu desmonte foi abandonada em troca do poder. Segundo Antunes (2018), o lulismo é caracterizado pela continuidade do neoliberalismo, desenvolvendo uma variante denominada de social-liberalismo, adotando um programa policlassista que, "no plano econômico, remunera exemplarmente as diversas frações do capital (financeiro, fundiário, industrial) e no plano social implementou uma política social assistencial" (ANTUNES, 2018; p. 223), voltada prioritariamente para os setores empobrecidos da população brasileira, associada a uma pequena valorização do salário mínimo. Com a eclosão da crise mundial a partir de 2008, o governo adotou medidas que permitiram um crescimento econômico, reduzindo impostos em setores estratégicos da economia brasileira e expandindo o mercado interno.

Os principais dirigentes sindicais da CUT ocuparam posições estratégicas no governo, sendo responsáveis por implementar uma reforma da previdência atacando, desta vez, o funcionalismo público. Nesta feita, é o setor do sindicalismo público que se enfrenta com o governo Lula, abrindo um processo de reorganização do movimento sindical brasileiro. É por aí que o sindicalismo ganha fôlego e impulsiona a construção de outras centrais sindicais.

Lula concluiu seu segundo mandato com a popularidade em alta e, dessa forma, o PT garantiu a vitória de Dilma Rousseff, ex-ministra, a primeira mulher a assumir o mais alto cargo executivo no país. Com a face feminina, continuou-se o projeto lulista e, seguindo o receituário social-liberal, foi reeleita em 2014 (uma vitória difícil, na qual o candidato de centro-direita fortaleceu-se muito) até ser deposta em 2016, em um processo de impeachment assumido na forma de um golpe parlamentar.

Nesse período, o movimento sindical vive o melhor momento em termos de ação sindical (aumento no número de greves, abertura de sindicatos, legalização das centrais sindicais). É também um período de agravamento da crise internacional, que começava a afetar as economias ditas como emergentes (Rússia, Índia, China, África do Sul). Pulularam escândalos de corrupção envolvendo diretamente o PT e a cúpula do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Foi nesse contexto que, em 2013, irromperam as rebeliões de junho, seguidas de uma expressiva onda de greves, convertendo-se em uma miríade que agrupava descontentamentos diversos. No contexto internacional, também se abria uma fase explosiva de revoltas. Algo começava a mudar. As manifestações de junho escancararam as crises e abriram uma disputa pela hegemonia. Com um "perfil policlassista e um elemento novo: aparição de vários espectros das direitas conservadoras, alguns protofascistas, defendendo, inclusive, a ditadura militar" (ANTUNES, 2008, p. 237). A partir daí, desencadeou-se uma campanha sistemática de ataques aos movimentos sociais, às esquerdas e convertendo o governo "esquerdista" do PT em principal inimigo a ser derrotado. O PT, que até então parecia sólido, começou a se desmanchar.

Uma confluência de fatores levou o PT à derrota: 1) ampliação da crise econômica internacional e seus efeitos no Brasil; 2) vitória difícil que fortaleceu o candidato de centro-direita; 3) intensificação da crise política decorrente das denúncias de corrupção envolvendo parte da cúpula petista; 4) descontrole político e desestabilização do arco de alianças que sustentavam o governo; 5) descontentamento, revolta e rebelião popular contra as medidas de ajuste fiscal que penalizavam os trabalhadores (ANTUNES, 2018, p. 236).

Michel Temer (MDB) assume a presidência e, em meio a uma tormenta de crises, dá início a uma fase de contrarrevolução de tipo "ultraneoliberal mais agressiva" (ANTUNES, 2018, p. 269), denominando seu projeto de "Ponte para o Futuro": preservação dos interesses da

classe dominante, privatização do que resta de estatal, demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. Nesse cenário de desmonte dos direitos sociais conquistados em décadas de lutas e parte dela garantida na Constituição de 1988, os sindicatos se veem diante da possibilidade do fim do novo sindicalismo.

Jair Messias Bolsonaro (sem partido)[4] foi eleito em 2018 em um processo eleitoral que dividiu o país. Os elementos presentes na política de destruição deste atual governo procuram harmonizar traços de um neoliberalismo radical com traços de neofascismo. A conduta ultraneoliberal do governo é pautada pelo entendimento de que o Estado deve se subordinar integralmente à lógica do mercado capitalista e, neste caso, há uma intensificação da pauta de privatização. E, no caso dos traços neofascistas, predomina o incentivo para que os indivíduos atuem de tal modo que a ação se radicalize em direção ao egoísmo social e na descrença em acordos coletivos.

As medidas do governo Bolsonaro não deixam de surpreender. As surpresas não são devido ao caráter de novidade das ações, mas, necessariamente, pela percepção do recuo histórico às quais estão vinculadas. Com uma equipe de ministros fiéis ao projeto de desmonte do Estado, observamos um agravamento de todos os problemas nas diversas áreas: meio ambiente, educação, economia, assistência social, saúde. Tentativas de autogolpe, sucessivos ataques às instituições (especialmente ao Supremo Tribunal Federal), caracterizam o modo bolsonarista de governar: tensão e tumulto permanentes. A pandemia da COVID-19 escancarou o projeto de morte de Bolsonaro, aprofundando a desigualdade social e a concentração de riquezas. Desemprego recorde; empobrecimento em escala industrial; alta dos preços de alimentos, energia elétrica, gás de cozinha e combustíveis; crise ambiental agravada com as queimadas e crise hídrica; concentração de riqueza e, até o momento, quase seiscentos mil mortos por Covid-19, são as consequências funestas do projeto ultraneoliberal pilotado até aqui com sucesso.

Se o mundo atual nos oferece o privilégio da servidão, seu combate só será possível se recuperarmos o desafio da emancipação. Mediante uma série incontável de situações e processos, os trabalhadores se educam no exercício prático, na sua práxis político-educativa. A práxis política é educativa porque toda práxis o é (SOUSA JUNIOR,

4 Bolsonaro concorreu às eleições presidenciais em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL). Em novembro de 2019, anunciou sua saída do PSL e apostou na construção de uma nova sigla que ainda não vingou. Até o momento em que escrevemos este trabalho (setembro de 2021), o Presidente da República segue sem legenda partidária.

2009). A crença marxiana de que o movimento social não exclui o movimento político faz acreditar que, mediante o cumprimento de variadas fases de desenvolvimento, o proletariado é capaz de assegurar a sua educação política. Neste devir, os trabalhadores, em sua firme recusa de tornarem-se mercenários obedientes do capital, empregam as táticas e organizações sindicais como momentos necessários para os embates, com vistas à superação da ordem que pretende perpetuar a sua escravidão.

Formação humana e *práxis* sindical

Como dito anteriormente, nossa perspectiva visa pensar a educação para além dos aspectos formais e dos espaços institucionais, nos quais comumente se tende a identificar como espaço educativo. Tomar a educação a partir desta amplitude nos é possível quando assumimos a problemática da educação à luz das considerações de Marx e Engels. Para os autores, o processo educativo se realiza nas mais diversas atividades sociais, pois nelas ocorrem as transformações necessárias para dotar o humano de humanidade. Assim, a atividade consciente mediada pela linguagem que se efetiva frequentemente constitui-se como uma operação social acumulada e passível de incorporação pelos demais membros do grupo social. Todo este processo é permeado por contornos e momentos de ensino-aprendizagem, seja daquilo que a ciência nos ensina, seja daquilo que a socialização nos proporciona para que seja possível a comunidade humana. A inteligibilidade desta compreensão passa pelo entendimento de que o humano existe numa determinada realidade sócio-histórica, cujo movimento é impulsionado pelo constante ato de aprender a ser.

Mesmo nas atividades sociais realizadas sob a determinação do modo de produção capitalista, o processo educativo não deixa de se realizar. Neste caso, não se trata de um processo educativo que promova a elevação da humanidade; ao contrário, no capitalismo, o humano perde pouco a pouco o humanismo apreendido ao longo de toda sua socialização. Na produção capitalista, o trabalho humano perde seu caráter libertador. Ao invés de o humano ascender do reino da natureza para o reino da liberdade, no capitalismo o trabalhador sofre e reage às determinações que o tornam um ser desumanizado, apenas uma mercadoria, a mercadoria humana (MARX, 2010, p. 92). Tal processo ocorre, tanto na consciência quanto no corpo, uma vez que na consciência nos impele

a nos tornarmos incapazes de agir, considerando normas de conduta, e a desumanização do corpo se confunde com o embrutecimento e a deformação, que são efeitos da prática produtiva. Assim, a formação humana no interior do capitalismo é, majoritariamente, influenciada por elementos gerais, nos quais estão presentes os traços da exploração do trabalho e a manutenção de desigualdades abissais.

De toda forma, esta compreensão das ações e reações determinantes do modo de produção sobre a formação humana é tomada aqui como relações dialéticas, nas quais ora predomina o aspecto reprodutor do sistema de produção sobre a formação humana, ora há aspectos que podem ser considerados transformadores da realidade. É exatamente na propulsão desta realidade dialética que a práxis se move, busca realização efetiva e dimensiona a condição humana indicando que o capitalismo não é um evento suprahistórico.

De acordo com Sousa Jr. (2010), o processo de formação humana encontra nas relações alienadas/estranhadas do capitalismo a possibilidade de superação destas relações, viabilizando o desenvolvimento das potencialidades humanas. Como isto é possível? O autor destaca a importância da educação do trabalhador, que é o portador das condições mais favoráveis para a superação das relações estranhadas. Apoiado em Marx, destaca que o problema fundamental da educação é a formação do trabalhador poder constituir-se em uma formação de classe-para-si. A formação de classe-para-si implica a elevação do nível de compreensão do trabalhador do seu lugar e do seu papel histórico nos mais distintos processos sociais, nos quais ocorre o processo de educação mais amplo, seja na família, no trabalho, no sindicato, no partido, no bairro, nas associações, nas greves, na escola.

Considerando que a formação humana ocorre através de variados processos educativos, os quais se dão na concretude da prática social, cabe-nos também fazer alguns apontamentos sobre o sentido desta prática social. Dedicaremos algumas linhas para apresentar a compreensão de práxis em Karel Kosik (1976) e Barata-Moura (1994), bem como para apontar os processos educativos imanentes na práxis sindical.

Para Kosik (1976), a práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade social. A práxis, em sua essência e universalidade, é uma atividade que se produz historicamente. É a atividade ontocriativa, isto é, a atividade humana que cria a realidade humano-social e compreende esta realidade em sua totalidade. Resulta na totalidade

existencial, não pode ser reduzida ao momento de produção e reprodução da vida através do trabalho. Sua objetividade no momento em que o ser humano marca com sentido humano os materiais naturais não se dissocia do momento subjetivo, em que a existência se realiza enquanto experiência, tanto das dores quanto dos prazeres. Se não for reconhecido este momento existencial da práxis, ela se degrada e se reduz ao nível de uma técnica ou manipulação dos entes.

A realização da práxis sindical, neste caso, se efetiva a partir da elaboração da realidade social, tendo como horizonte de chegada a melhoria da vida dos trabalhadores na ordem vigente ou, no melhor dos casos, a perspectiva contrária e superadora da ordem vigente. Uma vez efetivada, ela fica cravada no tempo, é acumulada como experiência e redimensionada como práxis capaz de criar e recriar a realidade social. É neste processo prático que a classe trabalhadora aprende a se organizar, enfrenta suas contradições e questiona as contradições entrepostas pelo capital.

Compreendemos, desta forma, que os processos formativos – que não são estanques e nem neutros – podem corroborar para a luta política, na medida em que a práxis atente para sua dimensão própria de ontocriatividade, isto é, como ser do homem enquanto criador da realidade humana-social e que vislumbre a realidade como totalidade, pois "o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo" (KOSIK, 1976, p. 165). Neste sentido, Kosik (1976, p. 168) reforça que "o conhecimento ou a tomada de consciência da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, é condição necessária para que a odisseia da forma histórica da práxis chegue a termo na práxis revolucionária".

De acordo com Barata-Moura (1994), nos fundamentos da práxis se encontra um sentido fraco e um sentido forte. O sentido fraco da práxis ou prática se dá a partir da sua compreensão setorizada ou pontual, ou seja, ela possui um sentido atinente à mera particularidade da sua dimensão. No sentido fraco, percebemos que a práxis está relacionada com as instâncias individuais da existência dos indivíduos. Trata-se de um pertencimento ao mundo imediato das atividades realizadas pelos indivíduos. Pensando na organização sindical, a práxis no sentido fraco é o em-si do trabalho, isto é, o trabalhador na sua produção e reprodução da vida.

O sentido forte da práxis diz respeito ao destaque e à operacionalização teórica do sentido estrito, capaz de se converter em dispositivo

gerador de inteligibilidade. Nesta acepção forte, a prática é compreendida, primordialmente, como "atividade material de transformação" (BARATA-MOURA, 1994, p. 88). Na práxis sindical, o sentido forte da práxis se faz presente quando há um lapso de organização, cujo fim é a ação coletiva. De outra maneira, na práxis sindical ocorrem compreensões que são apreendidas pela classe trabalhadora quando ela aprende que o trabalho é o elemento fundamental da criação da riqueza capitalista. Desta forma, se configura como uma passagem do sentido fraco da práxis para o sentido forte, ou seja, ocorre um transcurso da consciência em-si para a consciência para-si, quando os trabalhadores vislumbram a possibilidade de parar o trabalho com a greve como uma estratégia importante de luta contra a exploração.

Esta compreensão assimila dois aspectos principais: a prática enquanto atividade material transformadora é eminentemente a ação cujo traço determinante é a mediação material, objetiva de transformação do ser. Outro aspecto é o enfrentamento e esclarecimento de problemas que se manifestam ou decorrem de muitas abordagens da realidade. Assim, nos é permitido afirmar que no sindicato se aprende sobre a luta de classes. Nos sindicatos aprendemos que os capitalistas tentam aumentar os seus lucros – a mais valia – diminuindo os salários e aumentando o número de horas ou a cadência do trabalho. O sindicalismo foi a primeira escola de aprendizagem da classe trabalhadora.

A práxis ou prática, para Barata-Moura (1994) desenvolve e consuma grande poder de reconfiguração da multiplicidade da totalidade concreta. As determinações e as relações da complexidade múltipla e suas contradições permeiam o desenvolvimento das reconfigurações da realidade. A prática possui uma "ingrediência" em si e por si mesma, não havendo dualidade de nenhuma natureza. O sentido fraco da práxis, o seu em-si, e o sentido forte da práxis, o seu para-si, são facetas intrínsecas que se realizam conforme o caráter da ação, seja na produção e reprodução da existência material, seja na disposição política para atiçar transformações.

Dentre seus modos de configuração, a ação política é considerada por Barata-Moura (1994) um privilegiado instrumento prático na transformação da materialidade social. A ação política é o efetivo poder de materialização e transformação das ideias e das consciências. A realidade prática emana expressão efetiva da existência alienada, oriunda do modelo capitalista. Esta alienação de modo prático, objetivo, precisa ser superada. O processo de superação da alienação, conforme alu-

de Barata-Moura (1994), passa pelo processo de realização do núcleo constitutivo da práxis, ou seja, da ação política. Os homens empregam o poder prático para derrubar as forças que dominam a sociedade. Tal poder não advém apenas do conhecimento e das ideias, mas, sobretudo, da atividade humana movida no sentido de desmontar a alienação social, política e cultural impregnada na existência social dominada pela exploração do trabalho. A tarefa prática, a ação política que se coloca na ordem dos tempos, passa pela exigência de criação de um processo de remodelação da sociedade.

Neste sentido, a transformação da sociedade capitalista não será realizada pelo movimento giratório das ideias produzidas na cabeça de alguns indivíduos, mas em um processo dialético-prático de cunho público e coletivo, cujo motor é a ação dos indivíduos organizados a partir da percepção das contradições do modo de viver. Deste modo, compreendemos que é no sindicato que se aprende a travar a luta necessária para transpor os fios de alienação que nos enfeitiçam e, nesse caso, é preciso que a organização sindical apreenda que só através de um processo de transformação profunda nos é possível encontrar o fio de Ariadne, que nos leva e eleva até o caminho da emancipação. Não é possível que o sindicato, em se tratando de uma organização de classe, seja apenas uma instituição de regulação dos conflitos entre capital e trabalho. Nossa trajetória histórica aponta para a constituição de um movimento tímido de organização social, na qual não se é possível olhar para além do sistema capitalista. Por outras palavras, a práxis sindical pode se aperfeiçoar na tentativa de avançar para além da luta por aumento de salários e redução de horários, não que isso não seja importante, mas, a práxis sindical possui o estatuto de lançar uma compreensão de humano e de sociedade, contribuindo com a pedagogia da transformação, capaz de transcender essencialmente o sistema de exploração brutal em que se encontra a classe trabalhadora.

Desafios da formação humana em tempos de tormenta: o que fazer?

Neste tenso século XXI, quais os desafios para a formação humana? O que fazer quando são tempos de desesperanças? Apontamos três desafios que consideramos centrais: 1) retomar a centralidade das lutas sociais; 2) soldar os laços de pertencimento de classe (classismo) e 3) recuperar o caminho da emancipação humana.

No período de tormenta, de ordem regressiva-destrutiva do capital, o sindicalismo conta, tem futuro e sua ação terá que confrontar a sociedade capitalista. Precisará construir alianças entre o sindicalismo e organizações não sindicais; incluir e articular outros movimentos sociais (desempregados, imigrantes, indígenas, ecossocialistas, feministas, antirracistas etc.); ultrapassar o foco no local de trabalho, ampliando as resistências e a solidariedade; criar novas formas que articulem a centralidade das lutas sociais contra o capital e sua lógica destrutiva. A expansão do capital em escala global exigirá do movimento dos trabalhadores o desenvolvimento de formas internacionais de ação, solidariedade e confrontação ("proletários de todo o mundo, uni-vos!").

As transformações ocorridas no transcurso do final do século XX para o século XXI, como resposta à crise do capital, apontam para uma fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora. O percurso de saída da crise sempre é trilhado em direção à mais exploração do trabalho. Deste modo, o principal desafio a ser enfrentado pela classe trabalhadora na segunda década do século XXI é soldar os laços de pertencimento de classe, ou melhor, estamos diante de uma exigência histórica na qual a premissa geral do marxismo, qual seja, a passagem da classe-em-si para classe-para-si, se coloca como um imperativo diante da lógica societal destrutiva do capital. O estudo aponta, neste sentido, que os processos de formação humana delineados no bojo dos sindicatos constituem uma práxis político-educativa capaz de impulsionar um processo de superação das condições históricas atuais, elevando a compreensão das contradições inerentes da sociedade capitalista, com vistas a reacender a chama da ação coletiva.

Por fim, o mais importante: a emancipação social é o grande processo educativo, para o qual todas as propostas devem convergir como resultado da práxis político-educativa e revolucionária.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização na ordem neoliberal**. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). São Paulo: Editora Cortez; CLACSO, 2011.

_____. **O Privilégio da Servidão**. São Paulo: Boitempo Editoral, 2018.

BARATA-MOURA, José. **Prática**: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Editora Colibri, 1994.

BOITO Jr, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 1999.

CARVALHO, Antonio Carlos. **O fim do novo sindicalismo**. Le Monde Diplomatique Brasil, São Paulo, 25 mar. 2021. Seção Observatório da Economia Contemporânea. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-fim-do-novo-sindicalismo>. Acesso em: 26 mar. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editoral, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editoral, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil:** uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo Editoral, 2018.

SOUSA Jr., Justino de Sousa. **Marx e crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2010.

_____. **O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, p. 51-66. Rio de Janeiro, 2009.

TORRES, Michelangelo. **Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro**. Esquerda *on-line*, 21 dez. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/#sdfootnote3anc>. Acesso em: 17 out. 2020.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. 2. ed. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2013.

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Marlúcia Nogueira Raquel[1]
Gisafran Nazareno Mota Jucá[2]

Introdução

Ao pesquisar a Doença de Chagas no Ceará para uma monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Ceará, em 2019, nos deparamos com um problema: a maioria dos sujeitos que contribuíram com o estudo são pessoas com pouco letramento ou analfabetos. Este aspecto nos chamou a atenção ao revelar a necessidade de discutirmos e pensarmos quais fatores que impediram o acesso destes indivíduos à educação formal para os cearenses, nós consideramos relevante.

Para tanto, precisamos compreender quais as demandas para a educação no mundo e, consequentemente no Brasil, em especial no Ceará, uma vez que desde o desembarque dos portugueses no Brasil, inicia-se um projeto de educação com finalidade bem delineada pelos jesuítas. Uma educação com objetivo de catequizar, cujo referenciado autor estabelece um marco importante que se iniciou ainda no século XVI. Em 1549, com a chegada dos primeiros padres católicos, o Brasil entra para a história da civilização ocidental cristã, portanto, em seguida, começaram a circular ideias pedagógicas nas terras além-mar (SAVIANI, 2013).

Mas educação para quem e para quê? Esta pergunta é o norte para trilharmos um caminho em busca de respostas. Por que a educação não alcançou estes sujeitos? Será que a construção da educação no Bra-

1 Mestranda em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará na Linha Temática História da Educação Comparada. Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Ensino Médio e dos anos iniciais e finais do Fundamental II. Lattes: marlucianogueira.historia@hotmail.com.
2 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor aposentado do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Titular do Curso de História e do Mestrado, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Pós-Graduação em Educação / UFC, na Linha Temática História da Educação Comparada. Coordenador do Grupo de Pesquisa / CNPq / Oralidade, Cultura e Sociedade. Membro Efetivo do Instituto do Ceará.

sil tem seus sujeitos previamente escolhidos, direta ou indiretamente, como sugere Sérgio Buarque de Holanda, pelos governantes no Brasil Império e República e ainda hoje temos ressonância desta política educacional? (HOLANDA, 1995).

No contexto explicitado, estão os portadores do mal de Chagas dos dias atuais no Brasil, especificamente, os cearenses que apresentam baixo nível socioeconômico e vivem em moradias insalubres, mormente os que residem em comunidades rurais. Fatores como precariedade das moradias, renda familiar insuficiente, alto índice de analfabetismo, baixo nível de conhecimento sobre a doença que portam e raras informações sobre hábitos saudáveis têm impacto direto sobre o cotidiano dos doentes (RAQUEL, 2018).

Qual a raiz deste mal no século XXI, mais especificamente no ano de 2015-2021? Será que o acesso à educação formal possibilitaria a estes sujeitos autonomia na aquisição de seus direitos? Teriam uma vida menos precária? Acreditamos que sim, pois a literatura sobre educação brasileira corrobora com as experiências vividas em campo durante três anos com os sujeitos de nossa pesquisa.

Para (FORTES, 2012), "a teoria da educação é um fenômeno epistêmico, que emana da experiência humana". Nessa perspectiva, as teorias nos ajudarão a construir e a refletir sobre as questões propostas no presente trabalho. Nesta perspectiva, a ausência de oportunidades educacionais torna o homem "mutilado". O pesquisador, a partir do seu tempo (hoje), pode buscar na história educacional, com base em narrativas de indivíduos e por meio de suas experiências de vida, compreender o papel da educação no passado. Trata-se de uma busca para entender a ausência de uma educação formal, segundo o olhar dessas pessoas, com suas histórias de vida. Neste sentido, acentuadamente, as teorias nos ajudarão a construir novos conhecimentos e a refletir sobre as questões propostas nesta pesquisa. Apoiamo-nos em autores da área educacional, como Freire (1996) e Alves (1980), Nóvoa (2009) e Saviani (2013), entre outros, pois consideramos o universo da educação como um caminho seguro e eficaz para os sujeitos, na superação do fenômeno da marginalidade social que afeta de forma maior ou menor indivíduos nas sociedades.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação como ferramenta de promoção humana e transformação social para os portadores da Doença de Chagas, bem como processos sociais que os incluam em práticas que lhes possibilitem a aquisição dos seus direitos.

Para a escrita do presente artigo, foram entrevistados dois sujeitos, que denominamos de Entrevistado 1 e 2, para não expor suas identidades, porém, ressaltamos que os entrevistados gostariam que seus nomes aparecessem. Nas falas, expressaram ser uma honra poder falar de suas lutas como portadores de uma doença que não é prioridade para os governos e diseram não sentir vergonha de suas condições de pessoas sem muito conhecimento do mundo das letras, mas que estão correndo atrás (nas palavras deles) deste conhecimento, até mesmo para lidar melhor com o tratamento, pois muitos não dão continuidade ao tratamento por não saberem ler as instruções médicas. Este fato denota a relevância de dar voz aos participantes por meio da divulgação desta pesquisa.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo como técnica investigativa a metodologia da História Oral. Os sujeitos da pesquisa são pessoas que se encontram com a doença, pertencentes à mesma classe social, possuem pouco e/ou nenhum letramento e residem, atualmente, em Fortaleza, Ceará, e na região Jaguaribana. Ressaltamos que não se trata de uma pesquisa concluída, mas em fase de aprofundamento. Quanto à metodologia da História Oral, acreditamos ser uma estratégia que trabalha com as memórias dos indivíduos não tão distantes cronologicamente.

Assim, nos é possível atribuir sentido às ações dos menos favorecidos, antes consideradas sem importância, sendo apenas indicadas como elementos à margem dos eventos históricos elencados. A História Oral não se restringe a uma simples técnica de um saber autônomo (FERREIRA; AMADO, 1998), mas trata-se de uma metodologia usada por profissionais de diversas áreas do conhecimento. Para Jucá (2014), é preferível aceitar o desafio de romper com os preceitos consagrados e ultrapassar as rígidas barreiras de cada área do conhecimento, como se fosse uma entidade autônoma. Além da função complementar, o uso da história se revela como uma opção metodológica, que deixa à margem o preconceito de estabelecer rígidas barreiras entre cada área do conhecimento humano.

A educação brasileira foi pensada, desde sempre, para promoção e ascensão da elite. Segundo Saviani (2013), o Brasil passou por diversas reformas na Educação. Percebemos que estas reformas não atingiram todos os brasileiros, sobretudo, aqueles que vivem nos sertões do Ceará. Nesta perspectiva, o Brasil é um país que convive com problemas educacionais crônicos, os quais persistem nos dias atuais, como a

falta de professores, desvalorização da docência, questões pedagógicas e estruturais. A ausência de prioridade à questão educacional remonta ao início da colonização, o que nos leva a deduzir que, talvez, seja por isso que tenha ganhado cunho cultural e que, hoje, seja tão difícil mudar os modelos vigentes.

Conhecendo o contexto dos que nos inspiraram a escrever e refletir sobre o universo e perspectivas da educação como ferramenta de transformação social. O entrevistado 1 nasceu em 1959 na cidade de Orós e residia no Sítio da Jiba, município de Cedro. Hoje, com sessenta e cinco anos, mora em Fortaleza, Ceará e, desde sua saída aos 12 anos mantém os mesmos laços e visitas ao lugar, pois parte da família vive em Cedro. Este entrevistado narra com maestria suas memórias dos tempos de criança no Cedro por volta dos seus 8 a 12 anos de idade. Para ele, o lugar era próspero, apesar dos tempos de seca que constantemente assombravam o povoado onde vivia com a família, conforme fala a seguir:

> Cedro cresceu por causa da linha do trem, a ferrovia. Ali depois do Cedro, o trem saía para o Crato e tinha outro ramal para a Paraíba e aquela grande oficina de trem que tem lá. Aquilo lá foi o que fez a cidade do Cedro crescer (ENTREVISTADO 1).

Segundo suas narrativas, as possibilidades de ascensão foram poucas e não eram para todos, o que levou toda a sua família a migrar para Fortaleza, Ceará, em busca de uma vida melhor. Mesmo chegando na capital, ele não teve acesso à escola, pois precisou trabalhar para ajudar no sustento da família.

Vamos situar nosso leitor no contexto histórico-social da cidade de origem do entrevistado 1. Cedro-Ceará surgiu por volta de 1908, a partir da "Fazenda Cedro" comprada pelo Sr. João Cândido, o lugar contava com duas casas: uma localizada no alto do morro e a outra na parte baixa, no meio do carnaubal. Nesse período, registram-se doações de terrenos para construção de casas, propiciando o povoamento. A linha de ferro entre Fortaleza e Crato nasceu da necessidade de integrar e promover o crescimento econômico da região entre 1915 e 1916, logo, a fazenda foi elevada à categoria de Vila. Em 1915, a seca impulsionou a construção para o desenvolvimento da região, a ferrovia passava por dentro da fazenda para abastecimento, o que foi justificado, pois o lugar dispunha de abundância de água e, pouco a pouco, erguiam-se casas,

armazéns e fundou-se uma capelinha (IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017).

O lugar conquistou destaque e importância econômica, ergueram-se os primeiros estabelecimentos comerciais e oficinas, usinas, entre outros. Vale lembrar que a igreja não foi o ponto de partida para fundação do povoado, como a maioria de outros, mas foi a ferrovia que alimentou o crescimento, o ordenamento e o fluxo enquanto marco urbano (VIANA, 2019). A construção da capela foi para homenagear São João Batista. Desse modo, Cedro se desenvolveu à base de relações comerciais e de um misto de interesses e disposições de viés político e religioso. Mesmo que a igreja não tenha sido o marco basilar da fundação do Cedro, sabemos que a religião católica e, posteriormente, a protestante moldaram as relações no Brasil. Neste sentido, ter fé, fazer promessas e construir uma igreja são mais importantes que uma escola. Vejamos a memória do entrevistado 1:

> [...] minha irmã fez uma promessa, que se eu ficasse bom daquela febre intestinal eu ia passar um mês vestido de traje de São Francisco, marrom, e ia para Canindé. Foi a fé que eu tive, porque eu fiquei bom naquele momento, foi só depois da promessa que aquela febre no meu interior intestinal que eu sentia passou, e eu fiquei bem.

Mas e a escola? Nas suas memórias, ele lembra muito vagamente de uma escola, que era o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), entre suas idas e vindas de Fortaleza ao Cedro, no Ceará. Para Freitas (2018, p. 83),

> a insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja a uma "aprendizagem das disciplinas básicas" é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabam por "educar demais a mão de obra", levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo.*

O crescimento e o desenvolvimento de um povo, uma sociedade ou uma nação não deveriam passar primeiro pela educação, antes mesmo da igreja? Nosso entrevistado relatou que tem poucas lembranças da escola, não lembra nem se tinha escola: "Eu estudei pouco, eu saí de lá com 12 anos de idade, praticamente não estudei, aí eu vim fa-

zer os estudos depois de quarenta anos começando do zero, já adulto". O mesmo nem lembra como foi, mas tem memórias significativas de outros aspectos de sua vida no período, como o trabalho na agricultura e na fabricação de caixões e do número de pessoas doentes de Chagas, ele lembra que no período morria muita gente e anjinhos (crianças). Por que será que as memórias sobre a escola são tão raras? Bom, vamos deixar para você leitor tirar suas próprias conclusões.

É interessante notar que havia um local reservado a várias instalações nos povoados. Neste sentido, a importância da compreensão da educação formal de indivíduos que compõem o universo da pesquisa proposta é algo relevante para entender o universo dos mesmos e o significado ontológico de suas experiências enquanto portadores de uma enfermidade negligenciada. Em nossa compreensão, na cultura brasileira, a educação escolar tem um papel fundamental para o desenvolvimento pleno das pessoas. Magalhães Júnior e Araújo (2015) destacam que a trajetória da educação brasileira, a *priori*, foi uma educação pensada para uma elite letrada e seletiva e o monopólio da mesma, incorporado ao molde católico romano e ao ideal da educação europeia e, isto, reverbera nos dias atuais. Ainda segundo Magalhães Júnior e Araújo (2015), os conteúdos escolares sofreram alterações a partir da constituição do Estado Brasileiro, em 1827, mas ainda presa aos ideais do sagrado, meramente ilustrativos e elitistas. Compreendemos que a prática educacional brasileira foi transformada historicamente da República à Era Vargas, mas sempre para atender a necessidade da elite. As classes menos favorecidas tiveram suas histórias de vidas prejudicadas por esta prática educacional. A interpretação das experiências vividas pelos chagásicos é representada pela força do mito que se faz presente, nos seus depoimentos e rememoração das mesmas, quando a religiosidade se revela como significativa para a aceitação da doença e dos desafios cotidianos. O sagrado se revela como forma de sensibilidades compartilhadas individual e coletivamente (GOEDELIER, 2001). Para estes sujeitos, muitas vezes, só resta o sagrado para lidar com suas demandas físicas, emocionais e financeiras. Só quando se tornou adulto, o entrevistado 1 percebeu o que lhe faltava, o conhecimento para melhor lidar com sua doença, pois ele não sabia como falar sobre e menos ainda buscar ajuda médica e ter qualidade de vida, como observamos na seguinte narrativa:

> Porque até pra falar eu tinha dificuldade, dificuldade de me expressar, de conversar com as pessoas. Quando foi um dia, eu cheguei

> aqui e as meninas falaram: “pai, o senhor vai pra onde”? E eu disse: “vou pro colégio”. Fiz os cinco anos, aquilo ali eu peguei o básico pra mim foi muito bom. Fiz o primeiro grau quase completo e foi muito pra mim. E cada dia que passa você pega mais coisa.

Após os estudos, o entrevistado conseguiu uma promoção no trabalho e melhor compreensão de sua doença: “E quem manda sou eu lá na parte da marcenaria, vem tudo pra mim porque muita gente não sabe como é, eu sei tudo isso aí, porque eu passei uns cinco anos estudando e foi a melhor coisa que eu fiz foi estudar” (ENTREVISTADO 1).

Este é apenas um dos exemplos que vivenciamos na nossa pesquisa de campo. O entrevistado colabora com nosso trabalho desde 2015. Atualmente, se aposentou e montou sua própria empresa, ele acredita tanto nos estudos, que insiste para que os filhos entrem na universidade. Segundo ele, “uma pessoa sem estudo não significa muita coisa, pois nem falar sabe” (ENTREVISTADO 1).

Seguindo nossa reflexão, vamos nos transportar para um tempo histórico mais recente, quem sabe a educação em suas várias propostas não mudou e transformou a realidade dos chagásicos. O ano é de 1992, na cidade de Morada Nova, onde nasceu nossa entrevistada 2, seis anos depois nasceria a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96), com propostas para a educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), marcos legais para melhorar a educação no Brasil. A entrevistada 2 concluiu o Ensino Médio em 2008. A década de 1990 foi uma década na qual se delinearam políticas e ideias em torno de uma educação emancipadora, onde o jovem tivesse certo protagonismo. Não sei se por ironia, mas a entrevistada 2 se mostrou mais retraída e apegada à fé, como instrumento de cura, do que o entrevistado 1, nascido no último ano da década de cinquenta. A fala, a seguir, denota a ausência de protagonismo da entrevistada 2:

> [...] na alta ele num disse nada não, disse só pra ter muito repouso, por causa do AVC, mas não falou nada de Doença de Chagas. Mas aí eu fiquei com aquela preocupação, porque sabia que eu tinha outra doença, fiquei preocupada, mas sempre confiando em Deus, né.

Esta jovem descobriu a doença em virtude de uma internação para tratar de um Acidente Vascular Cerebral (AVC). O tempo passou e a mesma nem buscou informações sobre a doença e nem tratamento, voltou-se completamente para suas idas diárias ao culto, segundo

ela, depois da descoberta da "nova doença". Questionada se em algum momento pesquisou ou teve curiosidade sobre sua enfermidade, ela respondeu que na oitava série do Ensino Fundamental II, folheando um livro de Biologia, tinha lembrança de ter visto uma figura do barbeiro, mas só procurou saber após atendimento médico, onde foi ter acesso às primeiras informações sobre a doença, por incentivo de um estudante de Farmácia.

A jovem estava em seu segundo noivado no dia de sua entrevista em fevereiro de 2017, sua narrativa deixava claro que a única coisa que lhes restavam era o casamento, ela só falava no noivo e na igreja, sempre de cabeça baixa, em nenhum momento ela elevou o olhar, exceto quando desligamos a gravação. Ela revelou que só tinha tirado seu documento de identidade em 2014, após sair do hospital, e em outro momento, durante a gravação, para falar que nasceu pelas mãos de uma parteira.

A cidade de Cedro e Morada Nova no Ceará, tiveram seu início pela instalação de duas fazendas, a primeira possuía água em abundância e a segunda à margem do Rio Banabuiú, pertencentes aos irmãos Alferes José de Fontes de Almeida e Capitão Dionísio Matos de Fontes, que ali se instalaram remanescentes das plagas pernambucanas. Os irmãos, de formação religiosa, solicitaram permissão para o então bispo de Pernambuco, Dom João da Purificação Marquez Perdigão, para a construção de uma capela. A cidade se desenvolveu através da "Fazenda Morada Nova", dessa vez foi por meio de um plebiscito, batizada de "Espírito Santo de Morada Nova" pelo Ato Provincial de 18 de março de 1842 (IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Como tantas outras cidades, no nosso Estado, os centros urbanos tiveram sua gênese vinculada à ferrovia, à fé e ao bem-estar de pessoas abastadas, atreladas a interesses capitalistas. Como integrar educação inclusiva, desenvolvimento e qualidade de vida "[...] se a cidadania moderna se constitui com as relações de trabalho capitalistas e, portanto, encontra-se presa às suas determinações?" (TONET, 2003, p. 07).

Considerações finais

A virada do século XIX para o século XX foi marcada pela modernização e urbanização. Segundo (OLIVEIRA, 2013), apresentou-se

com vigor, poder e espírito expansionista sem precedentes na história da cidade. Esta se transformou em promotora de signos de ostentação, grandiosidade, monumentalidades, mas também repressão, controle e vigilância. Para Jucá (2014), a decantada modernização ocorre em passos lentos, apesar dos esforços das províncias para que a modernização aconteça. Em Fortaleza, Ceará, se deu com a implantação de espaços e serviços para sociabilidade das elites como: bondes de tração animal, primeiro pavimento do Passeio Público, Santa Casa de Misericórdia. As massas pobres do Brasil nunca foram prioridade para os governantes.

À medida que a modernização avançava, ocorreu o processo de democratização do ensino no Brasil e acesso à escola a partir de 1930, o antigo ensino criado para atender a uma minoria das elites privilegiadas dava seus primeiros passos no plano formal, pelo menos na teoria, e tornava-se acessível à maioria da população. As oportunidades não se desenvolveram de forma homogênea no Brasil, sobretudo, nas regiões mais pobres, principalmente, em zona rural e nas periferias dos centros urbanos. Segundo Pierucci *et al.* (2007), em 1970, por exemplo, no Ceará, 50,4% das crianças de 14 anos não sabiam ler e nem escrever, sendo 25,4% na zona urbana e 31,6% na zona rural.

A bibliografia, em geral, nos permite elencar alguns fatores responsáveis pelo fracasso escolar no Brasil, a saber: inexistência de escolas em diferentes regiões do Brasil, densidade demográfica, altos índices de reprovação, docentes sem formação pedagógica, insuficiência de materiais didáticos, professores únicos para séries diversas, ensino arcaico desvinculado da realidade do aluno e desvalorização de professores. No ano que nosso entrevistado 1 nasceu, 1959, Florestan Fernandes escreveu em um artigo: "Em primeiro lugar, a educação escolarizada aparece como um privilégio econômico e social" (PIERUCCI, 2007). O Brasil tem tradição em naturalizar desigualdades e fazer reformas de cima para baixo. Quando se trata de educação, basta olharmos para a "Nova Reforma do Ensino Médio", pois se trata de uma reforma que só vai acentuar cada vez mais as desigualdades, pois se trata de reforma curricular, deixando às margens as estruturas das escolas, falta de bibliotecas e valorização de professores.

Portanto, ao analisar a educação como ferramenta de promoção humana e transformação social, para os portadores da Doença de Chagas, percebemos que este grupo de pessoas faz parte das estatísticas daqueles que as reformas pretendem alcançar, mas que, provavelmente, será como sempre foi ao longo da nossa história, pois a maioria encon-

tra-se nos lugares mais pobres e longe do centro urbano. Nossos governantes têm naturalizado as desigualdades sociais em relação ao acesso à escola e à permanência dos jovens e o seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condições econômicas e familiares.

Com relação aos processos sociais que os incluam em práticas que lhes possibilitem a aquisição dos seus direitos, consideramos que, dificilmente, as "novas" reformas alcançarão os mesmos, pois muitos destes frequentam a escola para ter uma alimentação, não existe uma proposta de educação incisiva para erradicar a pobreza, as propostas são, pelo menos, para diminuir ou fazer recuar a pobreza.

Referências

ALVES, Rubem**. Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

DE FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. **Usos & Abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FORTES, Maria Carolina. **Teorias da Educação**: Qual teoria da educação fundamenta meu cotidiano docente? 2012. Revista Educação Por Escrito - PUCRS, v. 3, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/11220/8588>. Acesso em: 22 mar. 2019.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **História**. Cedro Ceará – CE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cedro/historico>. Acesso em 28 ago. 2021.

JUCÁ, Gisafran Nazareno M. **Seminário da Prainha**: indício da memória individual e da memória coletiva. Fortaleza: EdUECE, 2014.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; LIMA, Jaimes M. C.; FREIRE, Vitória Chérida C. **Ensinando História no Brasil**: trajetórias de percursos. In. Ensino & Linguagens da História. MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria L. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2015.

NÓVOA, António. **Modelos de análise de educação comparada**: o campo e o mapa. In: Educação Comparada: Rotas de além-mar. p. 23-62. SOUZA, Donaldo Bello; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Orgs.). MARTINS, Ângela Maria *et al*. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato N. de. **O processo de modernização de Fortaleza**. In: SEMANA DE HISTÓRIA DA FECLESC, p. 1-16. Anais [...]. Fortaleza: UECE, 2013. Disponível em: <http://uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/edicao_2013.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PIERUCCI, Antônio Flávio de O. *et al.* **História Geral da Civilização Brasileira**. v. 11, 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

RAQUEL, Marlúcia N. **A doença escondida na memória coletiva e individual das pacientes chagásicos no Ceará (1950-2000)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013.

VIANA, Antônio K. B. **Entre os trilhos, a estação e as memórias**: o papel da estrada de ferro para o desenvolvimento da cidade de Cedro-CE. Revista Eletrônica Para Onde!?, v. 12, n. 1, p. 130-140. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/paraonde/article/viewFile/94094/54149>. Acesso em: 30 ago. 2021.

TONET, Ivo. **A educação numa encruzilhada**. In: Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital. MENEZES, Ana Maria D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (Org.). Fortaleza: UFC, 2003.

A obra Educação Brasileira: itinerários da pesquisa educacional foi construída totalmente de modo virtual sendo resultado da pandemia da COVID-19 que deixou mais de 600 mil mortos no Brasil, sendo fruto da disciplina Educação Brasileira ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará ao longo do ano de 2021, a produção desse material se deu através das telas frias de um computador, mediadas pelas perdas dos nossos entes queridos, de modo que este grupo de pesquisadores, mesmo com a ausência dos abraços físicos e calorosos, do olho no olho, resistiu e construiu esta obra magnífica que reúne 32 artigos, nos quais discute sobre currículo, ensino, práticas educativas, formação, trabalho docente e política educacional. Os trabalhos são guiados pelo Esperançar de um mundo melhor, com justiça social e igualdade entre os seres humanos.

ALEXA CULTURAL

ISBN - 978-85-5467-223-2