

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 2**

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 2**

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C198 O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-933-2

DOI 10.22533/at.ed.332212503

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Temos vivenciado, ao longo dos últimos anos, inúmeros ataques a Educação brasileira; investidas que têm ocasionado retrocessos. O contexto pandêmico alimentou essa crise que já existia, escancarando o quanto a Educação no Brasil acaba sendo uma reprodutora de desigualdades. As interferências externas e investidas do mercado tentam, a todo custo, subordinar a Educação e atividade docente a uma lógica neoliberal de produção (TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse sentido, precisamos nos mobilizar e a **indignação** e **esperança** configuram-se como duas categorias importantes nesse processo.

Diante desse cenário, como dissemos, de muitos retrocessos, negacionismo e investidas neoliberais, não podemos nos furtar do debate político e social, tão importante nesse momento que vivemos destrato a Educação, sucateamento do trabalho docente e exclusão de estudantes, por exemplo. Como nos alertou Freire (2004, p. 28), para além de ensinar com rigorosidade metódica a sua disciplina, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Precisamos considerar esses elementos sociais e políticos necessários no movimento de formar cidadãos indignados e esperançosos que desconstruam os discursos fatalistas.

É nessa direção que o volume de “**O Campo Teórico-metodológico-epistemológico da Educação no Fomento da Questão Política da Atualidade**”, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e do (re)pensar o campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente. Este livro reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados e regiões e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, democracia, humanização, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, avaliação entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse volume são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos uma produtiva, indignante e esperançosa leitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A REFLEXÃO DO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

André Randazzo Ortega
Joana D’Arc Germano Hollerbach
Cecília Carmanini de Mello

DOI 10.22533/at.ed.3322125031

CAPÍTULO 2..... 9

AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE COTAS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR: DO OLHAR TEÓRICO À OPINIÃO PÚBLICA

Amanda da Silva Barata
Bianca Marinho de Souza
Joaquina Ianca dos Santos Miranda
Ariana Souza Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.3322125032

CAPÍTULO 3..... 20

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS COTAS SOCIAIS PARA ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Francieli Marchesan
Oséias Santos de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3322125033

CAPÍTULO 4..... 37

A SÍNDROME DE BURNOUT COMO EXEMPLO DO ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, NOS ÚLTIMOS ANOS

Maralice Maschio
Mariza Weber

DOI 10.22533/at.ed.3322125034

CAPÍTULO 5..... 53

A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NOS GOVERNOS FHC (1995-2003) E LULA (2003-2011)

Eduardo Jorges Pugliesi

DOI 10.22533/at.ed.3322125035

CAPÍTULO 6..... 66

ITINERÁRIO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jinlova de Oliveira Pantaleão

DOI 10.22533/at.ed.3322125036

CAPÍTULO 7..... 74

DIRETORES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS

EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Eveline Andrade Ferreira

Karla Karine Nascimento Fabel Evangelista

Sônia Lerche Vieira

DOI 10.22533/at.ed.3322125037

CAPÍTULO 8..... 79

RECORTE DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE REPRODUTIVA REALIZADO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19, EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Caroline Conceição do Nascimento

Dayane Cristina Zanqueta Azevedo

Fabiana Schaffer

Simone Acrani

DOI 10.22533/at.ed.3322125038

CAPÍTULO 9..... 88

O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Wliana Ferreira

José Geraldo Basante

DOI 10.22533/at.ed.3322125039

CAPÍTULO 10..... 94

A NECESSIDADE DE AÇÕES EDUCATIVAS COMPROMISSADAS COM SOLIDEZ DA HUMANIZAÇÃO: A FILOSOFIA, ÉTICA, ARTE E POLÍTICA COMO FUNDAÇÕES DO EDUCANDO

Antonio Carlos Barbosa da Silva

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.33221250310

CAPÍTULO 11..... 108

MÃOS E IMAGINÁRIOS QUE COSTURAM A HISTÓRIA DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Adelmo Teotônio da Silva

Divane Oliveira de Moura Silva

Marcia Pereira Gomes Silva

DOI 10.22533/at.ed.33221250311

CAPÍTULO 12..... 121

ONDE ESTÁ A MEMÓRIA? O AUDIOVISUAL E A CONSTRUÇÃO DOCUMENTAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA REGIÃO DE COELHO NETO (MA)

Leide Ana Oliveira Caldas

DOI 10.22533/at.ed.33221250312

CAPÍTULO 13..... 129

O SOROBAN COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Marco Antônio Serra Viegas

André Machado Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.33221250313

CAPÍTULO 14..... 135

O DEFICIENTE VISUAL NA FACULDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE DE CLEVELÂNDIA/PR: USOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Kelly dos Santos Siqueira

Maralice Maschio

DOI 10.22533/at.ed.33221250314

CAPÍTULO 15..... 151

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IPORÁ – GOIÁS

Juliana do Nascimento Farias

Vanderlei Balbino da Costa

DOI 10.22533/at.ed.33221250315

CAPÍTULO 16..... 168

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: CORPOREIDADE, LÚDICO E LETRAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

Silvana Maria Aranda

DOI 10.22533/at.ed.33221250316

CAPÍTULO 17..... 177

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A SUA APROPRIAÇÃO FRENTE AO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO E DO PROFESSOR

Luciana Lacerda de Castro

DOI 10.22533/at.ed.33221250317

CAPÍTULO 18..... 192

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ALUNAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS

Cláudio Roberto Brocanelli

DOI 10.22533/at.ed.33221250318

CAPÍTULO 19..... 205

O OLHAR DO EGRESSO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - CAMPUS QUIRINÓPOLIS, 2003-2008

Joana Corrêa Goulart

Sebastião de Souza Lemes

DOI 10.22533/at.ed.33221250319

CAPÍTULO 20..... 217

IMPLEMENTAÇÃO DE ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO (AEE'S) EM CINCO ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BENEVIDES-PA

Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides

Francilene Sodré da Silva

DOI 10.22533/at.ed.33221250320

CAPÍTULO 21.....221

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

Gabriela Carradas

Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.33221250321

CAPÍTULO 22.....233

JOGOS DE INTERPRETAÇÃO NA INFÂNCIA: CONSTRUINDO VALOREM

Rebeca Sasso Laureano

DOI 10.22533/at.ed.33221250322

CAPÍTULO 23.....243

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CURSOS TÉCNICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Ana Cláudia Carelle

Sami Eduardo José Schinasi

DOI 10.22533/at.ed.33221250323

CAPÍTULO 24.....248

DISCUSSÃO SOBRE O USO DE JOGOS MODERNOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Vinicius Tivo Soares

DOI 10.22533/at.ed.33221250324

CAPÍTULO 25.....256

MEDIAÇÃO CULTURAL: REFLEXÕES ACERCA DO MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU

João Henrique Leoni

Carla Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.33221250325

SOBRE O ORGANIZADOR.....269

ÍNDICE REMISSIVO.....270

CAPÍTULO 1

IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A REFLEXÃO DO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 11/01/2021

André Randazzo Ortega

Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Professor na rede particular de ensino em
Sorocaba (SP)
<http://lattes.cnpq.br/8112540527434808>

Joana D’Arc Germano Hollerbach

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Professora Adjunta do Departamento de
Educação e do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Viçosa
(UFV), *campus* de Viçosa (MG)
<http://lattes.cnpq.br/5888935341011338>

Cecília Carmanini de Mello

Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Professora designada da rede pública de
Minas Gerais em Guiricema (MG)
<http://lattes.cnpq.br/6881150354677706>

O presente texto foi apresentado no Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre: UEADSL 2020.1, realizado entre 01 e 07 de junho de 2020 pelo Grupo Texto Livre, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Os resultados e discussões aqui apresentadas são derivados do projeto de pesquisa “Propaganda, mídia e educação: O discurso oficial e publicitário sobre a reforma do Ensino Médio consubstanciada na lei 13.415/17”, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), entre março de 2018 e fevereiro de 2019.

RESUMO: O presente texto busca estabelecer um caminho de reflexão sobre um dos aspectos do atual debate sobre educação no Brasil, a saber, a ideia de doutrinação ideológica e o uso do conceito de ideologia, cujas bases foram lançadas pelo movimento Escola sem Partido, de 2003, e posteriormente reforçadas em Projetos de Lei (PLs) que tramitaram no Congresso Nacional. Objetivamos analisar alguns desses PLs a partir de uma reflexão sobre o conceito de ideologia como um dos pontos centrais do Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels. Advoga-se que, nos casos analisados e no âmbito do debate educacional, decorridos entre 2004 e 2019, o conceito é reduzido em seu significado e torna-se um discurso “sobre” educação, gestado na burocracia de Estado e que alija do processo atores e sujeitos educacionais. É neste momento que temos, pois, *de facto*, uma construção ideológica.

PALAVRAS – CHAVE: Ideologia; Educação; Reflexão.

IDEOLOGY AND EDUCATION: A WAY FOR THE REFLECTION OF THE CURRENT BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT: This text seeks to establish a path of reflection on one of the aspects of the current debate on education in Brazil, namely, the idea of ideological indoctrination and the use of the concept of ideology, whose bases were launched by the movement Escola sem Partido, from 2003, and later reinforced in Bills that were considered in the National Congress. We aim to analyze some of these Bills from a reflection on the concept of ideology as one of the central points of Historical

Dialectical Materialism, by Karl Marx and Friedrich Engels. It advocates that, on the cases analyzed and within the scope of the educational debate, which took place between 2004 and 2019, the concept is reduced in its meaning and becomes a speech “about” education, generated in the State bureaucracy and which alienates actors and educational subjects from the process. It is at this moment that we have, in fact, an ideological construction.

KEYWORDS: Ideology; Education, Reflection.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto busca estabelecer um caminho de reflexão sobre um dos aspectos do atual debate sobre educação no Brasil, a saber, a ideia de doutrinação ideológica e o uso do conceito de ideologia, cujas bases foram lançadas pelo movimento Escola sem Partido, de 2003, e posteriormente reforçadas em Projetos de Lei (PLs) que tramitaram no Congresso Nacional. Objetivamos analisar alguns desses PLs a partir de uma reflexão sobre o conceito de ideologia como um dos pontos centrais do Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels.

2 | DA UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA NO CONTEXTO DO DEBATE EDUCACIONAL ATUAL: ALGUNS APONTAMENTOS

É próprio do senso comum atribuir ao conceito de ideologia significados amplos e difusos, lançando mão destes conforme a necessidade do debate em que se encontra. Sendo assim, é comum encontrarmos noções e ideias tais como as que Chauí (2008) identifica em seu livro *O que é ideologia*: “Frequentemente ouvimos expressões do tipo ‘partido político ideológico’, é preciso ter uma ‘ideologia’, ‘falsidade ideológica’” (p.7). No cenário atual, podemos acrescentar ainda outros usos do termo, considerando, inclusive, o âmbito do efervescente debate sobre educação, que opõe conservadores e progressistas e ambos os lados do espectro político em acalorados debates na sociedade civil e nas diversas instâncias do poder. Tais debates ganharam novo fôlego com a reforma do ensino médio, editada inicialmente pela Medida Provisória 746/2026 e, posteriormente, aprovada como Lei 13.415/2017.

É nesse contexto, pois, que residem e permanecem as máximas apregoadas pelo Movimento Escola Sem Partido, criado em 2003 e coordenado pelo advogado e procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib. Segundo seus próprios termos, em declaração dada à revista Galileu,

O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e **ideológica** do Estado (SOUZA, 2017, grifo nosso).

Da matriz lançada pelo procurador, dezenas de PLs foram apresentados e defendidos no Congresso Nacional e nos legislativos de várias unidades federativas, de modo a buscar coibir uma suposta “doutrinação ideológica” de viés de esquerda/marxista que, segundo setores políticos e sociais conservadores, estaria em franco desenvolvimento nas escolas públicas pelo Brasil.

Em 2014 o deputado Erivelton Santana, do Partido Social Cristão (PSC) da Bahia, apresentou o PL 7180/14, que altera o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para incluir “entre os princípios do ensino o respeito às **convicções** do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.” (BRASIL, 2014, p.2, grifo nosso).

Já em 2015, foi a vez do PL nº 867, apresentado pelo deputado Izalci Lucas, do Partido da Social Democracia-Brasileira (PSDB) do Distrito Federal, logo após a posse do segundo mandato de Dilma Rousseff, para o qual foi eleita nas eleições majoritárias de 2014. Segundo sua ementa, o projeto inclui, entre as diretrizes e bases da educação, o Programa Escola sem Partido e determina, entre outros:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico [...]

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de **doutrinação política e ideológica** bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. [...]

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária; [...] III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula [...] (BRASIL, 2015, p. 2-4, grifo nosso).

Um ano depois o pastor evangélico e então senador Magno Malta, do Partido da República (PR) do Espírito Santo, instituiu o PL do Senado nº 193/2016¹, que visava incluir o programa Escola Sem Partido na LDBEN. Segundo o dispositivo legal:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do “Programa Escola sem Partido”. Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, **ideológica** e religiosa do Estado; [...] (BRASIL, 2016, grifo nosso).

A tramitação do PL nº 193/2016 gerou debates e polêmicas entre professores, educadores e pesquisadores à época de sua divulgação. Sua consulta pública no sítio eletrônico do Senado Federal contou com mais de 400 mil participações. A tramitação foi interrompida em 21 de novembro de 2017, data em que o projeto foi retirado pelo

1 Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>.

próprio autor.

A mais recente investida nesta perspectiva no âmbito legal foi apresentada na forma do PL nº 258/2019 pelo deputado Pastor Eurico, do Patriotas de Pernambuco, com apoio da advogada e deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) de São Paulo, logo no primeiro dia da legislatura eleita nas eleições majoritárias do ano de 2018. Posteriormente apensado ao PL nº 7180/14, tal como o PL de 2015, este novo dispositivo advoga dispor “sobre o direito dos alunos de aprender sem **ideologia** político-partidária” (BRASIL, 2019, p.1, grifo nosso).

A partir do exposto percebe-se, em todos os trechos citados (vide destaques), a recorrência do termo ideologia². Vale ressaltar que não nos cabe, aqui, aprofundar o debate sobre os PLs ou seu movimento originário.³ Também não nos ocuparemos em demonstrar a fragilidade dos argumentos utilizados para defender a luta contra a suposta doutrinação política e ideológica de viés de esquerda/marxista nas escolas, ou ainda a total ausência de evidências empíricas que possibilitem a fundamentação desta assertiva. Ao invés disso, partimos das evidências acima apontadas para fundamentar a seguinte assertiva: da citação de Nagib ao PL mais atual, a fala sobre a suposta doutrinação ocorrida nas escolas leva em conta um uso do conceito de ideologia ancorado no senso comum, na sua mais básica e simplória acepção. Tal definição, como nos diz Chauí (2008) confunde-o ao de ideário, ou seja, um conjunto encadeado de ideias. Esta concepção se complementa com uma alegoria ao uso do sufixo “ismo”, de origem grega, que ligado aos substantivos traz a noção de um conjunto orgânico e organizado de valores e ideais, que podem ser, dentre outros, artísticos, científicos ou políticos (Iluminismo, Romantismo, Marxismo, Liberalismo). No entanto, o que parece escapar aos olhos do procurador e dos legisladores é a conceituação científica de ideologia, trazida por Marx e Engels como um dos pilares fundamentais do Materialismo Histórico. É aqui, pois, que a definição se torna mais ampla e completa, evidenciando não só o descompasso entre o uso negligente do termo e seu real significado, mas também a ignorância ao tratar da relação existente entre educação e Ideologia.

3 I DA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE IDEOLOGIA

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels são claros em determinar:

As ideais da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo

2 No caso da citação do PL 7180/14, o autor utiliza o termo convicções. Demonstraremos, adiante, que neste contexto, os sentidos tomados por ambos os termos são equivalentes.

3 Sobre isso, o leitor pode encontrar estudos aprofundados e densos na obra *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizada por Gaudêncio Frigotto (FRIGOTTO, 2017).

os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2016, p.47, grifo dos autores).

Estabelecida esta premissa, cabe destacar que esta constatação, no pensamento de Marx e Engels, deve-se à divisão do trabalho, já identificada pelos autores, entre os que executam o trabalho espiritual e o trabalho material. Em outros termos, à mesma classe dominante supracitada cabe o “pensar”, e à classe despossuída dos meios de produção (classe trabalhadora) cabe o “executar”, o trabalho manual.

O conceito de ideologia, portanto, no espectro do Materialismo Histórico, define-se, conforme Chauí (2016) como “Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. [...]*” (p.247) É, pois, através da produção da ideologia que a classe dominante assegura seu poder econômico, político e social. (CHAUÍ, 2008). Completa a autora:

O *corpus* assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais (CHAUÍ, 2016, p.247).

Conforme Althusser (1974), a produção e difusão da ideologia garantem a própria manutenção do sistema, ou, em outros termos, a reprodução das condições e relações concretas de produção da existência material. Sua eficácia reside na capacidade de gerar um imaginário coletivo facilmente identificável pelos indivíduos, de modo a persuadi-los da legitimidade da consciência estabelecida (CHAUÍ, 2016). Esta consciência, entretanto, é falsa, na medida em que mascara a realidade, as contradições próprias do sistema capitalista e o antagonismo de classes, fonte de toda desigualdade. Como nos diz Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia*, no verbete “ideologia”, esta só tem validade se “servir à defesa dos interesses que prevalecem em cada fase dessa relação” (ABBAGNANO, 2012, p.615).

4 I DAS RELAÇÕES ENTRE IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: BREVES PONDERAÇÕES

Para compreender do conceito de ideologia em suas imbricações no campo educacional em países de organização capitalista, tal como o Brasil, nossa reflexão parte de Cunha, (1980), ao afirmar que para compreendermos a dinâmica das instituições escolares em lugares de organização capitalista devemos levar em conta a divisão capitalista do trabalho, a exploração dos trabalhadores por parte das elites dominantes, a extorsão da mais-valia que garante o lucro e a reprodução do sistema, o processo de desqualificação do trabalho, a necessidade do exército industrial de reserva e de taxas permanentes de desemprego entre a classe trabalhadora, para manutenção do baixo valor dos salários,

a separação crescente entre o trabalho manual e o intelectual, dentre outros fatores. As afirmações de Cunha relacionam-se com a explicação dada por István Mészáros sobre a educação e seu papel no sistema sob domínio do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer 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, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

A assertiva de Mészáros, por sua vez, juntamente com a de Cunha, está em íntima relação com os pressupostos de Louis Althusser em seu *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Partindo de Marx, Althusser infere que uma formação social, no caso o capitalismo, deve, “ao mesmo tempo em que produz, reproduzir as condições necessárias de sua produção, o que inclui as forças produtivas e as relações de produção existentes” (ALTHUSSER, 1974, p.10-11). Para o autor, o Estado utiliza-se de seus aparelhos ideológicos, sendo o sistema educacional um deles, para a elaboração/inculcação da Ideologia dominante, ou seja, a ideologia do sistema capitalista. Os Aparelhos Ideológicos do Estado têm como aspecto principal, mas não exclusivo, a elaboração e a inculcação ideológicas. Seu papel mais importante é o de manter coesão e unidade social a fim de garantir a reprodução das condições sociais de produção. É nesse sentido que, através dos aparelhos ideológicos, a ideologia dominante “cimenta” a sociedade. De acordo com Warde,

[...] nas sociedades de classe sob domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos da classe dominante [...] [e] que a educação brasileira – tal como ela se dá na escola – está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes (WARDE, 1979, p.89).

Em vista disso, observa-se o interesse do Estado e das classes dominantes no controle da educação no Brasil. Não obstante, para os objetivos deste texto, nossa discussão tangencia ainda outro aspecto fundamental da ideologia em relação neste âmbito: a passagem da produção do discurso “de” educação para o discurso “sobre” educação.

Como nos diz Chauí, o engendramento dos discursos e políticas sobre educação no atual contexto brasileiro ocorre sobre a égide da regra da competência “cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.” (CHAUÍ, 2016, p. 248-249). Com base nas reflexões da autora, entendemos que a regra da competência acaba por definir aqueles que “podem” falar sobre educação. Ao continuar sua argumentação, a filósofa define que é a burocracia estatal brasileira, por intermédio dos ministérios, secretarias e dos poderes que toma para si a posição do discurso qualificado ou “competente”. Este,

entretanto, é um discurso “sobre” educação, pois exclui do processo os atores e sujeitos da práxis educativa, ou, em outros termos, aqueles que poderiam falar “de” educação.

5 I À GUIA DE CONCLUSÃO

Sem qualquer pretensão de fechamento desta ampla discussão, podemos postular algumas assertivas gerais à guisa de conclusão. Primeiramente, observamos que o conceito de Ideologia é amplamente utilizado no âmbito do atual debate educacional no Brasil, usado como sinônimo de ideário, um conjunto encadeado e orgânico de ideias. Segundamente, refletimos sobre uma definição mais completa e abrangente, amplamente aceita e de base científica, pela contribuição do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels. Nesta perspectiva, ideologia se refere a uma falsa construção da realidade, um *corpus* de representações e normas que mascara desigualdades e contradições do sistema capitalista. Sendo assim, a acepção do termo utilizada pelos autores dos PLs e pelo líder do movimento Escola Sem Partido é vazia de relevância e simplória em seu significado. Outros termos poderiam servir ao mesmo propósito nesse caso, como, por exemplo, “doutrina”, “pensamentos”, ou, ainda, “convicções”, como destacado na citação do PL nº 7180/14. Por fim, reconhecemos, com efeito, a existência de uma relação profunda entre ideologia e as questões educacionais. Tais relações, entretanto, perpassam a existência e engendramento de um sistema educacional que educa para a inculcação da ideologia dominante, em sentido materialista-histórico, para a legitimação do sistema capitalista e reprodução das relações de produção dominantes.

Em vista disso, parecem-nos claros os equívocos do atual debate sobre educação e ideologia. A economia brasileira é, indubitavelmente, de organização capitalista, assentada na busca pelo lucro, na abertura econômica e na livre propriedade, atualmente endossada por uma forte e notável tendência neoliberal. A classe dominante, composta por ruralistas, empresários e investidores do mercado financeiro e especulativo, é responsável por “pensar” a sociedade, ou, parafraseando Marx e Engels, pelo trabalho espiritual através da produção e difusão das ideias dominantes. Nesse contexto, não há espaço para considerarmos, efetivamente, uma produção ideológica orgânica de viés de esquerda/marxista cujo objetivo seria a doutrinação político-partidária de larga escala em instituições escolares em todo país. Ao contrário, concluímos, são os próprios autores dos PLs, como parte do Estado e da burocracia julgada “competente” que, alinhados aos interesses dominantes, produzem uma ideologia, ao alijar atores e sujeitos educacionais e elaborarem seus discursos “sobre” educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ALTHUSSER, LOUIS. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Edit. Presença, 1974. Biblioteca de Ciências Humanas, trad. Joaquim José de Moura Ramos, 121pp.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei PL nº 7180/2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em 24 abr. 2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei PL nº 867/2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=496851>. Acesso em 30 de abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei PL nº 259/2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>. Acesso em 24 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado PLS nº 193/2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 24 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é Ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. *Uma leitura da teoria da Escola Capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1ª Ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial. Nova Edição, ampliada, 2008.

SOUZA, Marcele. Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros. *Revista Galileu*. Disponível em < <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html> >. Acesso em 24 abr. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social: A profissionalização Em Questão*. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAPÍTULO 2

AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE COTAS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR: DO OLHAR TEÓRICO À OPINIÃO PÚBLICA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 14/01/2021

Amanda da Silva Barata

Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/3619503067583286>

Bianca Marinho de Souza

Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/5448818850945942>

Joaquina Ianca dos Santos Miranda

Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/2630702666978240>

Ariana Souza Carneiro

Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará
Belém-Pará
<http://lattes.cnpq.br/7903080883682040>

RESUMO: Este artigo busca compreender como têm sido efetivadas as ações afirmativas no contexto brasileiro e qual a opinião em torno da política de cotas dos estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para tanto, elaboramos uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, realizada no período de outubro a dezembro de 2019. Objetivando a obtenção da opinião dos

estudantes da UFPA, definimos como estratégia a aplicação de um formulário online aplicado a 167 estudantes. Para constituir o contexto dessas políticas no Brasil e fazer inferências em torno dos resultados do formulário aplicado, recorremos a uma pesquisa bibliográfica. Constatou-se que as ações afirmativas implicam em limites e possibilidades nas diversas esferas da vida humana. No âmbito acadêmico, notou-se uma forte geração de conflitos ideológicos entre o corpo discente, refletidos na opinião dos estudantes da UFPA, campus Belém. Portanto, salientamos que alguns problemas devem ser atenuados na luta pela democratização do ensino superior no Brasil. As políticas afirmativas carecem de reflexões, discussões e ações ativas e constantes promovidas por meio da participação coletiva. Ademais, o planejamento acaba se tornando ferramenta essencial para uma Universidade mais justa e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas. Política de Cotas. Educação Superior.

AFFIRMATIVE ACTIONS AND QUOTA POLICY ON THE ENTRANCE TO HIGHER EDUCATION: FROM THEORETICAL VIEW TO THE PUBLIC OPINION

ABSTRACT: This article seeks to understand how affirmative actions have been carried out in the Brazilian context and what is the opinion on the quota policy of the students at the Federal University of Pará (UFPA). To this purpose, we prepared a research with a quantitative-qualitative approach, realized in the period corresponding from October to December 2019. In order to obtain the opinion of the students from

UFPA, we defined as a strategy the application of an online form to 167 students. To establish the context of quota policy in Brazil and to make inferences around the results in the applied way, we carry out a bibliographic search. It was verified that affirmative action implies limits and possibilities in the various spheres of human life. In the academic field, it was noticed a strong generation of ideological conflicts among the students group selected, reflected in the opinion of the students from UFPA, Belém. Therefore, we hope that some problems must be attenuated in the struggle for the democratization of the upper class in Brazil. The affirmative policies they lack active and constant reflections, discussions and actions promoted through collective participation. In addition, planning ends up becoming an essential tool for a more just and emancipatory University.

KEYWORDS: Affirmative Actions. Quota Policies. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

O tema proposto parte da necessidade de estudar a temática, visto que os debates criados pela implementação das políticas de ações afirmativas são centrais para a compreensão dos processos de difusão, assim como a avaliação da opinião pública sobre as mesmas, contribuindo para a possibilidade de analisar não apenas a implementação dessas políticas, mas seu processo dinâmico.

Para tanto, buscamos responder às seguintes questões: como têm sido instituídas as ações afirmativas e a política de cotas no ingresso das Instituições Públicas de Educação Superior (IES) brasileiras? De que forma a política de cotas é vista pelos estudantes da Universidade Federal do Pará, campus Belém? Logo, desenvolvemos esta pesquisa tendo em vista, compreender como têm sido efetivadas as ações afirmativas que possibilitam o ingresso de classes em situação desigual, ao Ensino Superior, a partir da contextualização das ações afirmativas voltadas ao ingresso a este ensino, no Brasil, e da identificação da opinião de 167 estudantes da Universidade Federal do Pará, campus Belém, sobre a política de cotas adotada.

Para desenvolver esta pesquisa, partimos de uma abordagem quanti-qualitativa, realizada no período de outubro a dezembro de 2019. No processo de integração entre qualitativa e quantitativa, a última constitui-se em uma pesquisa estatística, elaborada através da aplicação de questionário online divulgado aos estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A definição das etapas em que cada abordagem será utilizada, permite que as mesmas mantenham suas identidades, além de certificar a contribuição de cada uma quando recorre-se à integração dos métodos para atingir o objeto investigado, bem como a clareza sobre que tipo de análise essas abordagens possibilitam construir (LANDIM; LOURINHO; LIRA & SANTOS, 2012). Assim, a coleta bibliográfica é desenvolvida de forma suplementar à pesquisa quantitativa elaborada para apresentar a opinião dos estudantes, onde a primeira é utilizada na contextualização e interpretação dos dados obtidos.

Utilizamos, nos processos metodológicos, a triangulação (DESLANDES & ASSIS,

2002) para a construção da opinião pública sobre as cotas na UFPA. Pois, definimos como estratégia a aplicação de um formulário online (<https://docs.google.com/forms/u/0/>) aos estudantes do campus, que totalizaram 167 respostas, sumarizadas em gráficos e quadros para melhor compreensão de seu resultado. Os dados estão presentes na segunda seção deste trabalho.

Foi utilizada também, para a pesquisa bibliográfica sobre ações afirmativas e políticas de cotas, um acervo online (<https://scholar.google.com.br/>), que resultou na primeira seção deste trabalho e possibilitou a construção da segunda. Isto é, essa triangulação “diz respeito ao fato de que, no caso, estamos falando da contribuição e do uso específico de vários instrumentos, para melhor aproximação, compreensão e explicação dos processos e fenômenos sociais” (MINAYO; MINAYO, 2003, p. 136).

Quanto à organização estrutural do texto, optamos por dividi-lo em duas seções: a primeira apresenta um panorama sobre as ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil; a segunda expõe uma síntese dos dados obtidos da pesquisa estatística realizada na UFPA, explanando sobre a opinião de alguns estudantes desta IES (Instituição de Ensino Superior).

1.1 Breve olhar teórico sobre ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil: lutas e conquistas

Foi durante a primeira república, 1889 a 1930, que se iniciaram as reivindicações da frente negra relacionadas à educação nos anos iniciais e pelo ensino profissionalizante da escola paulista, adicionado à formação qualificada para o mercado interno. Assim, foram retomadas e dadas às prioridades para as diversas modalidades de ensino, entre elas, o ingresso da população negra no ensino superior, no qual “foram pensadas, no âmbito desses movimentos sociais, as primeiras Universidades AfroBrasileiras” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 240).

Foram muitas as conquistas relativas às reivindicações históricas do movimento negro nesse momento: a criação da Secretaria de Especial de Promoção de Igualdade Racial (Seppir); a promulgação da Lei nº 10.639/2003; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e, em decorrência, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010); a implementação de políticas de ações afirmativas na modalidade cotas nas universidades públicas brasileiras; e a aprovação, de maneira unânime (2012), da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (STF). (CARVALHO, 2018, p. 213).

Desse modo, a educação institucionalizada tida como prioridade e direito de todos - dos discursos políticos à sua consolidação na constituição de 1988 - sempre excluiu o negro do sistema educativo¹. Diante disso, o período escravocrata divide opiniões e conserva

1 “A exclusão dos escravos, pretos africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser en-

preconceitos pré-existentes relacionados ao fato da “[...] ausência de alteridade presente nas relações entre senhores e seus escravos acabou sendo a grande responsável por um viver miserável e desprovido de respeito humano” (PEREIRA, 2012, p. 2), a qual aglomerou ao longo da história desigualdades sociais, segregacionistas, diferenças monetárias e outras.

Essas condições não permitiam aos negros a frequência e permanência nas instituições de ensino básico – e menos ainda no superior –, fazendo emergir uma política pública específica, chamada de Lei de Cotas, na tentativa de corrigir essa desigualdade. Assim, foi iniciada pela frente negra e fortemente ligada às lutas étnico-raciais, atualmente “a denominada Lei de Cotas, n. 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas” (MARQUES, 2018, p. 3).

Dessa maneira, é destacado por Marques (2018) um significativo avanço na garantia de direitos e minimização da desigualdade racial dentro do ensino superior na atualidade. Isso tornou-se possível a partir das políticas afirmativas², fundando-se nas desigualdades sociais existentes e na efetivação de um acesso à educação democrático por meio de cotas.

No entanto,

[...] somente a adoção de políticas afirmativas universais não é suficiente para amenizar a desigualdade existente ao longo da história da sociedade brasileira. Por isso o recorte de cotas raciais é tão importante na busca por igualdade de oportunidades para a população negra, visto que as políticas de cunho universalistas com capacidade de inserir toda a população negra foram insuficientes em todos os setores, principalmente em relação à educação superior (MARQUES, 2018, p. 6).

A questão cultural, a qual está contida no historicismo³ de lutas através do movimento negro, não foi suficiente para a inserção das minorias no setor educacional, mesmo com vagas criadas para grupos discriminados, como pardos, indígenas, quilombolas e alunos egressos do ensino público. É nesse contexto que indubitavelmente há a redescoberta de valores existentes para os diferentes grupos sociais de cultura, novas experiências e a prática da ressignificação.

Desse modo, é com a política das ações afirmativas que os grupos socialmente

tendida sob dois prismas: primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino” (FONSECA, 2001, p. 29).

2 “ [...] não se restringem à reserva de vagas por meio do sistema de cotas raciais ou sociais nas universidades, conforme o entendimento mais comum na sociedade. São políticas públicas ou privadas, compulsórias ou não, que têm por objetivo último erradicar da sociedade as práticas discriminatórias dirigidas a determinados grupos sociais, historicamente excluídos e cujo reconhecimento e prestígio social sejam baixos ou mesmo inexistentes” (MARQUES, 2018, p. 4).

3 “A doutrina para a qual as unidades cuja sucessão a história constitui (Épocas ou Civilizações) são organismos globais cujos elementos, necessariamente vinculados, só podem viver no conjunto; afirma portanto, a relatividade entre os valores (que são alguns desses elementos) e a unidade histórica a que pertencem [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 508).

desfavorecidos/excluídos ganham uma maior mobilidade social, sendo o ensino superior um meio de ascensão para essa classe, já que, no Brasil ele era predominantemente constituído de brancos. Para tanto, “as políticas de ações afirmativas tem legitimidade judicial. Elas baseiam-se nos princípios descritos pela constituição de 1996, que prevê uma ‘discriminação justa’” (SILVA, 2006, p. 139), a qual visava promover a igualdade racial nas IES, sendo essa uma questão de direitos humanos dentro de um modelo político democrático e recente de modernização no mundo globalizado, o qual deveria ser menos exclusivista.

Ademais, ela geralmente é confundida com a política de cotas raciais, pelo simples fato de incluírem o negro socialmente, buscando maneiras as quais geralmente estão ligadas às rendas dessas pessoas pouco – ou nada – favorecidas social e economicamente. Ao invés de visar somente a entrada de negros no ensino superior, as ações afirmativas surgem como meio de correção das distorções sociais, sejam elas oriundas do período escravista ou não, e são justificadas pela “discriminação racial ou a de classe do *presente*, e não a discriminação do *passado*, que justifica a ação afirmativa” (SILVA, 2006, p. 142).

1.2 A opinião dos estudantes da ufpa sobre as ações afirmativas e a política de cotas

Para falar da opinião dos estudantes sobre as ações afirmativas e política de cotas, iremos analisar os dados obtidos a partir da aplicação de um formulário online durante o período de 26 a 31 de outubro de 2019. O resultado da primeira pergunta aplicada – **você sabe o que são ações afirmativas?** – demonstra que 59,9% (100 estudantes) afirmam saber o que significa este termo. Desses, 51 (30,53%) declaram ser cotistas e 40,1% (67 discentes) relatam não saberem do que se trata.

Apesar da maioria dos estudantes afirmarem saber o significado de ações afirmativas, a porcentagem dos universitários que desconhece essas ações é preocupante, principalmente aqueles que são egressos dessas ações por meio de cotas (15,56%, que perfaz 26 entrevistados). Para aqueles que responderam positivamente, direcionou-se outra pergunta: **como você definiria Ações Afirmativas?** Em relação a essa concepção de ações afirmativas, a maioria das respostas pautou o conceito com medidas do Estado e Projetos de Lei, por vezes provisórios, que objetivam minimizar ou sanar a desigualdade social em busca da equidade de classes historicamente oprimidas ou excluídas.

Alguns entrevistados relacionaram essas ações ao sistema de cotas para ingresso à universidade pública, porém, destacamos que as mesmas não se limitam apenas às cotas, pois as ações afirmativas visam atender os grupos que se encontram excluídos dentro da sociedade. Essa exclusão pode ser de cunho religioso, de gênero, raça, étnico e socioeconômico. Como frisa Menezes (2001),

As ações afirmativas, nos dias correntes, é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam

favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação negativas, sejam elas presentes ou passadas. (MENEZES, 2001, p. 27).

Vê-se, portanto, que essas ações se estendem além do direito de ingresso ao ensino superior, pois existem outras demandas sociais que as ações afirmativas têm ampla abrangência. É no âmbito das políticas públicas educacionais, principalmente no acesso superior, que elas são constantemente debatidas. Nesse sentido, salienta-se o que consta no Art. 3º, incisos I, II, III e IV da LDBEN:

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Destarte, as ações afirmativas também foram associadas como um “tapa-buraco”; uma medida que prioriza o acesso de um grupo sobre outro a algum direito; como decisão que “pesa” a raça nas admissões ao ingresso em algo; como inclusão ou integração social; portanto boas e necessárias. Assim como medidas que reafirmam a existência de uma minoria social; como reparação de dívida histórica; e como algo que deixa direitos bem esclarecidos.

Diante disso, precisamos fazer algumas reflexões em torno dessas respostas. As políticas afirmativas visam minimizar as práticas de discriminação a determinados grupos sociais e, por vezes, a falta de esclarecimento em torno dessa política traz consigo pensamentos discriminatórios e de insatisfação quanto ao fato de serem oferecidas cotas a determinados grupos. Cabe destacar que essas políticas se constituem em ações por parte do Estado, para garantir a consolidação do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, as políticas afirmativas de cotas para ingresso ao ensino superior constituem-se em ações para estabelecer a equidade de oportunidades ao reconhecer que há diferença no acesso a direitos básicos e determinados recursos públicos, garantindo o acesso de grupos minoritários e que tem oportunidade desigual em relação a outros grupos no acesso ao ensino público superior.

De acordo com Almeida e Sanchez (2016), no período imperial de 1824, foi dada a gratuidade à Educação Básica, tornando-a direito de todos, contudo, essa “gratuidade” possibilitava apenas aos negros libertos o acesso a ela, excluindo os escravos. Nessa

perspectiva histórica, a cidadania nacional baseava-se em um modelo eurocêntrico que visava a cidadania e homogeneização cultural como agentes condicionantes do progresso no Brasil. Com isso, as ações afirmativas visam preencher as lacunas exclusivistas ainda existentes, pois elas seriam um meio de “reparar” alguns erros do passado.

Cabe ressaltar que, apesar das cotas avançarem na tentativa de cessar as desigualdades de acesso à educação superior, se não forem acompanhadas de ajustes no atual sistema de educação básica que sanem suas deficiências, o resultado será diferente do esperado, na medida em que a falta de qualidade do ensino e a utilização de cotas como medida única para o acesso acaba por ressaltar e alimentar as diferenças sociais, tornando a cota uma medida paliativa, ou “tapa buraco” para o real problema que se faz presente na Educação Básica do sistema público brasileiro. Dessa forma, a cota como medida de inclusão caminha ao lado da melhora desse sistema educacional e apenas dessa maneira saberemos “se apenas a melhora gradativa e necessariamente demorada desses níveis de ensino é suficiente para estabelecer a justiça” (FRIAS, 2013, p. 132).

Em relação à concordância com a política de cotas, **você concorda com a Política de Cotas adotada no ingresso ao Ensino Superior?** Sumarizamos as respostas no gráfico a seguir:

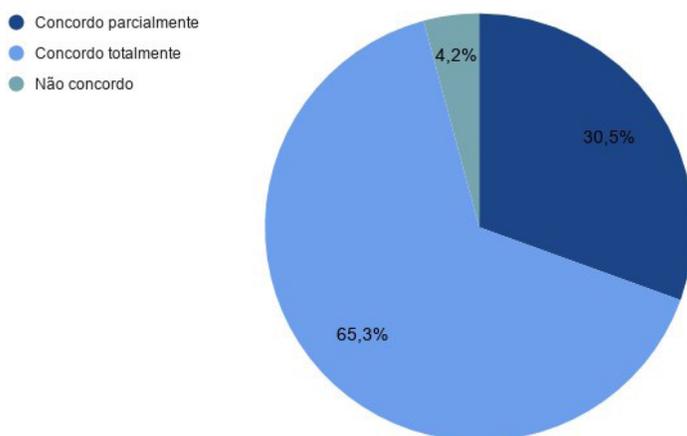


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE CONCORDÂNCIA E DISCORDÂNCIA EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE COTAS

Fonte: Os autores.

Ao explanar sobre a quarta questão proposta, **qual seu ponto de vista em relação a Política de Cotas?** Identificamos que, do total de 65,3% de pessoas que concordam totalmente, 48,5% (81 estudantes) acham a política de cotas necessária por incluir, facilitar ou ajudar pessoas socialmente e historicamente menos favorecidas e discriminadas a

acessar direitos básicos e fundamentais como a educação.

Dos 30, 5% (51 estudantes) que afirmam concordar parcialmente: 23,5% (12) não concordam com a cota racial, mas se mostram a favor de cotas sociais, por escola pública ou para portadores de necessidades especiais; 19,6% (10) não concordam com a proporção ou forma de realização dessa política, acusando problemas como a ocorrência de fraudes, oportunismo e relatando garantir apenas o ingresso e não permanência do estudante; 7,84% (4) concordam com essa política como medida provisória até que se atinja uma equidade social. O restante se distribuiu entre aqueles que acham que o direito à educação independe de cota (2), os que acreditam que ressalta uma segregação social e discrimina determinado grupo social (2), que está defasada (1) ou que, apesar de necessária, não paga a dívida histórica com negros, indígenas, quilombolas ou portadores de deficiência (1), além daqueles que se isentaram em responder.

Dentre os 4,2% (9 estudantes) que não concordam com a política de cotas, o argumento maior para esse posicionamento foi a visão dessa política como reforço para discriminação do negro (3), manutenção da desigualdade social (2), medida paliativa para o problema da educação brasileira (2) e injusta por sobrepor determinados grupos em relação a outros (2).

Cabe ressaltar que ainda existe resistência em torno da cota racial, pois alguns estudantes não concordam a mesma justamente por acreditar que contribuem para a segregação desse grupo. Porém, reconhecem a importância das cotas sociais em virtude de promover a igualdade e oportunidades de inclusão ao ensino superior dos sujeitos que se encontram nas margens da desigualdade social. De acordo com Frias (2013), a discordância com a cota racial, mas defesa das cotas sociais, associa-se ao próprio preconceito racial que marca a história brasileira.

a desigualdade social brasileira é marcada por uma desigualdade racial. Por um lado, há proporcionalmente mais negros pobres e não escolarizados do que seria de se esperar, e por outro lado, a renda e a alta escolaridade estão desproporcionalmente concentradas entre a população branca. Isso quer dizer que a loteria social está enviesada contra os negros. Segundo algumas teorias da justiça, especialmente aquela conhecida como igualitarismo de sorte (luck egalitarianism), o Estado tem a função de neutralizar a sorte na medida em que isso for possível, isto é, a justiça exige que sejam tomadas medidas para que quem nasceu em um contexto social mais carente tenha as mesmas oportunidades de quem nasceu em contextos melhores (p. 144).

A cota racial, enquanto cota social, não busca desqualificar as raças, mas reconhecer que as mesmas se constituem de marcadores sociais que ressaltam o tratamento desigual entre os indivíduos de uma sociedade tão diversa, como a brasileira. E, nesse sentido, são medidas justas ao ingresso no ensino superior, levantando a hipótese de que, mesmo com uma melhora no sistema educacional básico, as mesmas ainda se façam necessárias.

Dessa maneira esses dados evidenciam que a política de cotas ainda se depara

com alguns questionamentos da sociedade civil, isso deve-se ao fato de não haver um amplo debate em torno de tais ações. Por essa razão, é de suma importância que essas discussões aconteçam dentro do espaço da Universidade pública e da comunidade. Visto que a desigualdade educacional, social, cultural é existente no âmbito da educação brasileira, e as políticas afirmativas visam atender essas particularidades apresentadas por determinados grupos sociais, sendo que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBEN, 1996, p. 9).

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados nos propiciou concluir que essas ações afirmativas implicam nas diversas esferas da vida humana, observadas por meio do contexto histórico brasileiro, da pesquisa bibliográfica e também da opinião dos próprios discentes da Universidade Federal do Pará.

Sendo assim, vemos que, enquanto determinados alunos estão certificados de que essas ações afirmativas apresentam grandes possibilidades, como por exemplo o acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior e conseqüentemente uma possível ascensão social, outro grupo de universitários expressa que concepções e práticas afirmativas do sistema de cotas em estudo precisam ser repensadas, reavaliadas e modificadas, haja vista que essas pessoas enxergam desvios na funcionalidade dessas políticas, seja na UFPA, seja nas diversas IES públicas espalhadas pelo território brasileiro, compreendendo que são sustentadas pela mesma legislação. Existem ainda aqueles que enxergam vantagens e também desvantagens nessas ações, mantendo assim uma certa imparcialidade no que diz respeito à essas questões.

É bem verdade que pesquisas mais minuciosas e aprofundadas acerca do tema exposto neste estudo precisem ser feitas. Apesar disto, este trabalho nos oportunizou a mínima compreensão dos conflitos provocados pelas políticas afirmativas dentro do espaço universitário, constatando determinadas inquietações e esperanças nesses resultados, os quais objetivam alcançar, através dessas políticas, produtos condizentes com suas crenças e seus interesses econômicos, políticos e sociais.

Portanto, salientamos que alguns problemas devem ser atenuados na luta pela democratização do ensino superior no Brasil. Além de modelos burocráticos instituídos por Lei para o ingresso de estudantes desfavorecidos no ensino superior, a ausência de conhecimento por parte dos acadêmicos – fato gerador de conflitos ideológicos entre os próprios universitários, somados à frágeis debates e discussões, ou à falta deles, nos diversos ambientes, sobretudo o universitário, que envolvam as políticas afirmativas – carecem de reflexões e ações ativas e constantes promovidas por toda a comunidade,

sendo ela estudantil ou não. Somado a esta promoção da participação coletiva, o planejamento acaba se tornando ferramenta essencial para uma Universidade mais justa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

ALMEIDA, M. A. B; SANCHEZ, M. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

BRASIL. **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996 - as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. p. 195-226.

FONSECA, M.V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, M. V. *et al* (Orgs). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Anped, 2011. p.11-36.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? **Revista Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 130-156, 2012.

LANDIM, F. L. P. *et al*. Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista brasileira em promoção da saúde**, v. 19, n. 1, p. 53-58, 2012.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

MENEZES, P. L. **Ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2001.

MINAYO, M. C. S; MINAYO, C. S. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.i; GOMES, M. H. A. **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117142.

PEREIRA, O. M. L. A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012.

SANTOS. R. A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. [s/d]. Disponível em: <<http://portalseer.ufba.br>>. Acesso em: 27 de Abril de 2020.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo social. Revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 131-165, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS COTAS SOCIAIS PARA ACESSO ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Data de aceite: 22/03/2021

Francieli Marchesan

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ Curitiba (UTFPR). Servidora do Instituto Federal Catarinense (IFC). Lotada no Campus Concórdia, no setor de Pesquisa Institucional <https://orcid.org/0000-0001-5928-9767> Concórdia. Santa Catarina. Brasil

Oséias Santos de Oliveira

Professor Associado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Curitiba (UTFPR) e Docente do Programa Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP/UTFPR). Superintendente Executivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba <https://orcid.org/0000-0002-7975-386X> Curitiba. Paraná. Brasil

RESUMO: Políticas públicas redistributivas visam, principalmente, a redução das desigualdades e melhoria da qualidade de vida da sociedade, mediante remanejamento de benefícios, recursos e direitos entre determinados grupos sociais. Por este motivo, muitas vezes, a implementação dessas ações acaba não agradando a toda a população. No caso da política de cotas de acesso as instituições federais de ensino, a contraposição de interesses entre os mais vários grupos sociais ainda é muito grande. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender os desafios que se impõe a implementação da política pública redistributiva de cotas sociais, no âmbito das instituições públicas federais de

ensino, a partir dos argumentos contrários e favoráveis defendidos por pesquisadores que se debruçam sobre o tema. A metodologia pauta-se em uma em uma investigação qualitativa, de caráter explicativo, pautado por uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, foram apresentados os principais argumentos prós e contras à adoção das cotas, constatando-se que, para a maioria dos autores da área, tal política é legal, pautada por diversos diplomas normativos, bem como, não fere o princípio da igualdade e a autonomia das universidades e, nem mesmo, aumenta a evasão escolar. Considera-se, dessa forma, que além da ação afirmativa de cotas não contrariar os dispositivos legais, esta medida tornou-se fundamental para a inclusão sócio educacional de estudantes provenientes de grupos sociais, historicamente excluídos do processo de desenvolvimento do país.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas e Cotas Sociais. Contraposição de Interesses. Argumentos Contrários e Favoráveis. Inclusão Educacional.

ABSTRACT: Redistributive public policies aim mainly at reducing inequalities and improving the quality of life of society, through the reallocation of benefits, resources and rights between certain social groups. For this reason, the implementation of these actions often ends up not pleasing the entire population. In the case of the quota policy for access to federal educational institutions, the opposition of interests between the most diverse social groups is still very large. In this sense, the objective of this study is to understand

the challenges that the implementation of the public policy redistributive of social quotas imposes, within the scope of federal public educational institutions, based on the contrary and favorable arguments defended by researchers who address the theme. The methodology is based on a qualitative investigation, of an explanatory character, guided by a bibliographic and documentary research. As a result, the main arguments for and against the adoption of quotas were presented, noting that, for most authors in the area, this policy is legal, guided by several normative diplomas, as well as, it does not violate the principle of equality and the autonomy of universities and does not even increase school dropout. Thus, it is considered that in addition to the affirmative action of quotas does not contradict the legal provisions, this measure has become fundamental for the socio-educational inclusion of students from social groups, historically excluded from the country's development process.

KEYWORDS: Affirmative Actions and Social Quotas. Counterposition of Interests. Contrary and Favorable Arguments. Educational Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de políticas públicas sociais tem aumentado consideravelmente no Brasil, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que dá a entender que o país se dispõe a ser um Estado Social (SILVA; TORELLY; MADEIRA, 2008). A educação, neste contexto, passou a ser percebida como essencial, pois além de ser um direito de todos, revela-se como elemento capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e social.

Uma das principais ações implementadas no país, na área educacional, são as cotas sociais para acesso aos cursos de instituições públicas federais. Apesar de as cotas já serem utilizadas por algumas universidades desde o início da década de 2000, apenas no ano de 2012, com a Lei nº 12.711/2012, tal medida tornou-se obrigatória nas universidades e institutos federais.

As cotas são classificadas como políticas públicas, de ação afirmativa, redistributivas. Tais políticas caracterizam-se pelo propósito de remanejarem benefícios, recursos financeiros e direitos entre grupos sociais, por meio da criação de mecanismos que reduzam as desigualdades (DIAS; MATOS, 2012). Sendo assim, essas ações acabam se caracterizando pela contraposição de interesses antagônicos, pois normalmente, para que alguns grupos ganhem, é preciso que outros percam (DIAS; MATOS, 2012).

A ação afirmativa de cotas, nesse caso, contrapõe muitos interesses, figurando ainda como tema de acirrados debates, onde são apresentados inúmeros argumentos contrários ao desenvolvimento dessa política.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é compreender os desafios que se impõe a implementação da política pública redistributiva de cotas sociais, no âmbito das instituições públicas federais de ensino, a partir dos argumentos contrários e favoráveis defendidos por pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Justifica-se a realização desta pesquisa tendo em vista o tema “Ação Afirmativa/ Cotas” ser de grande relevância para a sociedade, sendo, de certa forma, ainda recente, polêmico e envolto por muitas dúvidas. Nesse sentido, a realização deste estudo é um meio de oportunizar maior entendimento e embasar a discussão sobre o assunto. Igualmente, este estudo pode balizar ações de enfrentamento a esta problemática e, eventualmente, promover uma mudança paradigmática quanto à compreensão dos processos de inclusão educacional nas instituições federais de ensino.

Para atender ao objetivo proposto, este trabalho estrutura-se a partir da elaboração do referencial teórico, onde se discute a respeito das políticas públicas de ações afirmativas e as cotas sociais para acesso as instituições federais de ensino; na sequência, expõe-se a metodologia empregada na sua realização. A análise dos dados levantados apresenta os principais argumentos prós e contras a implementação das cotas, finalizando-se com as considerações finais, com as principais conclusões deste estudo.

2 I POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Uma política pública deve expressar a visão da sociedade, bem como, a função do Estado em relação a essa coletividade (LINHARES, 2010). Uma ação afirmativa, nesse contexto, representa o instrumento utilizado, em uma política pública, para o acesso a bens e recursos para grupos e indivíduos potencialmente excluídos (LINHARES, 2010).

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance, podendo designar um conjunto de estratégias, políticas ou iniciativas, que buscam favorecer determinados grupos sociais que se encontram em condições de competição menos favorecidas, na maioria das vezes, em razão da prática de discriminações negativas, passadas ou presentes (MENEZES, 2001).

Em síntese, as ações afirmativas buscam a superação de uma defasagem histórica existente no Brasil em relação às minorias (ANCHIETA, 2008). Elas representam uma política que visa minimizar diferenças econômicas, sociais, políticas e culturais, aumentando a possibilidade de seus favorecidos se inserirem economicamente, como no caso das cotas, via ingresso e formação em uma universidade pública (ANCHIETA, 2008).

Pereira (2015) enfatiza que as ações afirmativas procuram estender a igualdade de oportunidades, auxiliando o Estado a agir ativamente na melhoria das condições de vida da população excluída, na redução da discriminação que existe na sociedade, e na distribuição mais equânime de renda.

Bezerra e Gurgel (2012) defendem que as ações afirmativas têm como ideal oferecer oportunidades, pois os grupos beneficiados não partem do mesmo ponto dos mais privilegiados e, neste caso, não possuem as mesmas facilidades para ingressar em universidades ou no mercado de trabalho, por exemplo.

Apesar de a teoria das ações afirmativas ter sido recentemente conhecida no Brasil, Bezerra e Gurgel (2012) demonstram que a Administração Pública já a utiliza há

algum tempo, como, por exemplo, com a “Lei do Boi” (Lei 5.465/68 destinando vagas, de estabelecimentos de ensino médio e de escolas de ensino superior de agricultura e veterinária, custeados pela União, para candidatos oriundos da agricultura ou seus filhos); com a Lei dos $\frac{2}{3}$ (obrigando a contratação de, no mínimo, $\frac{2}{3}$ de trabalhadores do país por qualquer empresa que se instalasse no Brasil); e com a exigência de que, nas eleições, as listas partidárias tivessem, no mínimo, 30% de candidatos a cargos do sexo feminino.

Recentemente, mais precisamente em 2012, foi promulgada a “Lei das Cotas” (Lei nº 12.711/2012), obrigando as universidades e os institutos federais a reservarem vagas para determinados grupos sociais. Essa ação afirmativa, por se tratar do tema deste estudo, será discutida na sequência.

2.1 As Cotas de Acesso as Instituições Federais de Ensino

Tendo em vista os diferentes tipos de políticas públicas apresentados por Dias e Matos (2012), o sistema de cotas pode ser classificado como uma política pública social (na área da educação), redistributiva (de benefícios e direitos para a redução das desigualdades sociais), e focalizada (por destinar-se a grupos específicos determinados por suas necessidades/condições).

Vale frisar que, segundo Santos (2009, p. 116), “ação afirmativa não é sinônimo de cotas, que constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política”. Em outras palavras, pode-se dizer que as cotas representam um instrumento para a viabilização da política pública de ações afirmativas.

McCowan (2007) explica que a implementação do sistema de cotas no Brasil não foi inicialmente uma política pública, mas sim uma resposta individual de universidades às demandas de grupos sociais, causando, posteriormente, um debate nacional e, a partir de então, a inclusão do assunto na agenda do governo federal.

O grande marco legal das cotas foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012, dispondo que as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio deveriam reservar em cada processo seletivo de ingresso, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram, integralmente, o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas (BRASIL, 2012a).

Ainda, as vagas reservadas para os alunos oriundos de escolas públicas devem ser assim subdivididas: 50% para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita; por autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas, e por pessoas com deficiência, “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012a, [n.p.]).

Bezerra e Gurgel (2012, p. 5-6) defendem que o sistema de cotas deve ser encarado como “uma medida emergencial, e não como solução definitiva, para o enfrentamento do

problema da exclusão”, destacando que o seu principal mérito “é trazer a questão para o centro do debate em relação às desigualdades”.

Nesse sentido, trar-se-á à baila os principais argumentos pró e contras ao sistema de cotas nas instituições públicas federais, comumente utilizados nos debates que ainda pairam sobre o tema, apresentados na sequência, após a descrição dos procedimentos metodológicos empregados.

3 | METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa, de caráter explicativo, pautado por uma pesquisa bibliográfica e documental.

O embasamento teórico busca, como referencial, estudos produzidos sobre o tema, arrolando pesquisadores das áreas educacionais e jurídicas, além do disposto na legislação educacional brasileira.

A partir do levantamento bibliográfico e documental em relação aos principais assuntos/tópicos relacionados à adoção da política pública de cotas são apresentados os pontos de vista de estudiosos contrários e favoráveis a esta ação afirmativa, como pode ser verificado a seguir.

4 | ARGUMENTOS CONTRÁRIOS E FAVORÁVEIS AS COTAS

Como mencionado, políticas públicas redistributivas, como é o caso da ação afirmativa de cotas, visam remanejar benefícios, recursos financeiros e direitos entre grupos sociais, por meio da criação de mecanismos que reduzam as desigualdades (DIAS; MATOS, 2012). Com isso, tais políticas se caracterizam pela contraposição de interesses antagônicos e, normalmente, figuram como tema de acalorados debates, onde se apresentam inúmeros argumentos contrários à sua implementação.

Contudo, como em qualquer debate, nem tudo são críticas. Na verdade, em relação ao sistema de cotas/ações afirmativas, encontram-se na literatura muito mais autores que defendem do que criticam o desenvolvimento dessa política pública. Os principais argumentos, contrários e favoráveis às cotas são apresentados a seguir.

4.1 Ilegalidade x Legalidade do Sistema de Cotas

Bonadiman (2013) afirma em seu estudo que o sistema de cotas é inconstitucional, argumentando que essa ação afirmativa: a) fere o princípio da igualdade garantido pelo ordenamento jurídico; b) fere o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de reduzir as desigualdades sociais e regionais, visto que representa uma discriminação ao contrário, igualmente odiosa, como qualquer outra discriminação; c) contraria o art. 5º da Constituição Federal (todos são iguais perante a lei); d) afronta o inciso III do artigo 19º da Constituição Federal, que veda a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de

criarem distinções entre brasileiros ou preferências entre si; e d) atinge o inciso V do artigo 208º da Constituição Federal, que determina como dever do Estado garantir a educação mediante “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, [n.p.]).

Na interpretação de Bonadiman (2013), a Carta Magna brasileira proíbe a utilização da raça ou cor dos indivíduos sem que exista uma justificativa acerca da discriminação. No caso do sistema de cotas, a autora pondera que não existe “correlação lógica entre a desequiparação e o fator discrimen, até porque os alunos negros são privilegiados com base em um fator (raça) que não guarda correspondência com as aptidões exigidas dos demais candidatos, quais sejam o conhecimento e a capacitação técnica” (Idem, [n.p.]), uma vez que os indivíduos “que prestam o vestibular são submetidos a uma avaliação do conhecimento adquirido no ensino fundamental e médio, independentemente da raça ou cor. Logo, não há qualquer relação entre a raça dos alunos e o que se mede no vestibular” (Idem, [n.p.]). A ideia que um determinado grupo (como negros e pardos, por exemplo) estaria sendo privilegiado, em detrimento de outras pessoas, corrobora com a quebra do princípio da igualdade.

Por outro lado, a defesa da legalidade das cotas se sustenta nos dispositivos presentes na legislação nacional, e até mesmo internacional, como é o caso da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Adotada pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21/12/1965 e ratificada pelo Brasil em 27/03/1968). No artigo 2º da referida resolução, frisa-se que “os Estados-partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar [...] uma política destinada a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a encorajar a promoção de entendimento entre todas as raças” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965, [n.p.]).

Para isso, se as circunstâncias exigirem, os Estados têm a liberdade/competência para tomarem medidas concretas para assegurar o desenvolvimento e a proteção de determinados grupos e indivíduos, nos campos social, cultural, econômico e outros. Ainda, de acordo com o §4, do art. 1º da mesma resolução, essas medidas não serão consideradas medidas de discriminação racial, desde que não conduzam a manutenção de direitos separados e não prossigam depois de terem seus objetivos alcançados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965).

Ainda, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, [n.p.], grifo dos autores).

O objetivo destacado (inciso III, art. 3º da CF/1988) ampara a busca pela igualdade material pretendida com as ações afirmativas (PIOVESAN, 2008). Isso porque, segundo a autora, “ao lado do direito à igualdade surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2006, p. 39).

Prosseguindo com a Constituição Federal, vale destacar que um dos princípios constitucionais é o da igualdade (art. 5º da CF/1988), que, como ressalta Piovesan (2008), é muito utilizado pelos opositores, sob o argumento de que as ações afirmativas atentam a esse princípio, instituindo medidas discriminatórias. Contudo, na concepção da autora, as ações afirmativas não são orientadas pelo princípio da igualdade formal (“todos são iguais perante a lei”), mas sim da igualdade material, substantiva, que “corresponde ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)” (Idem, p. 888).

Outro Diploma Normativo que expressa uma condição de legalidade às ações afirmativas é “Lei das Cotas” (Lei nº 12.711/2012), que dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012a). Mais do que prever tal reserva, a lei obriga as instituições federais de ensino a destinarem, em cada processo seletivo de ingresso, percentuais de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiências (BRASIL, 2012a).

Diante disto, Duarte (2014) destaca que o próprio Supremo Tribunal Federal (STF) já se manifestou, de forma unânime, pela constitucionalidade das ações afirmativas, entendendo que elas são políticas essenciais para a diminuição das desigualdades e discriminações existentes no Brasil.

4.2 Ações Afirmativas e as Questões da Racialização da Sociedade

Santos (2009) apresenta em sua pesquisa a opinião de diversos cientistas sociais, que entendem que o sistema de cotas leva, necessariamente, à racialização da sociedade brasileira. O autor destaca, preliminarmente, que o termo racializar refere-se ao uso da categoria “raça”, pelo Estado, para distribuir bens, serviços e direitos. Nesse caso, para os críticos em questão, quando o Estado racializa, ele pratica o racismo, pois qualquer racialização seria uma forma de discriminação (SANTOS, 2009).

Piovesan (2008) contribui citando que o argumento comumente exposto é de que ações afirmativas geram a racialização da sociedade, com uma crescente separação entre brancos e afrodescendentes, instigando hostilidades raciais.

A partir do pressuposto de que existe uma moralidade pública fundamentada

no tratamento igualitário entre grupos raciais, produto de um processo histórico do amalgamento biológico e cultural que se tornou um elemento central da identidade nacional, teóricos sustentam que, ao promover a racialização da sociedade, as políticas de cotas representariam uma grave ameaça à ordem social (MAGGIE; FRY, 2004; GOSS, 2008 apud MOREIRA, 2016).

Conforme os defensores dessa perspectiva, os “programas de ações afirmativas, além de violarem o princípio da igualdade, geram a fragmentação social porque disseminam a percepção de que as pessoas podem ser classificadas segundo critérios raciais” (MOREIRA, 2016, p. 118). Portanto, os favoráveis a esta ideia estariam inferindo que “a racialização dos indivíduos produz uma série de problemas em uma nação na qual a raça não faz parte do repertório de construção da identidade pessoal” (Idem, p 118).

Contrariando tais argumentos, Piovesan (2008) lembra que no Brasil, os critérios de “raça” e de “etnia” sempre foram utilizados para promover a exclusão de negro-afrodescendentes, por isso, agora, tais critérios devem ser utilizados para sua necessária inclusão.

Para Santos (2009) o entendimento de que as cotas promovem a racialização é equivocado, pois a sociedade brasileira sempre foi racializada (antes mesmo da implementação de ações afirmativas). Isso significa que a sociedade sempre usou dos critérios raça/cor para qualificar, classificar ou desqualificar certos grupos sociais, impondo desigualdades a eles (SANTOS, 2009). O autor acredita que o que está em jogo, com o sistema de cotas, não é a racialização da sociedade (já racializada), mas sim a democratização do ingresso às universidades públicas e o surgimento de instituições educacionais mais diversificadas - social, racial e intelectualmente.

A partir de estudos desenvolvidos sobre a efetividade das cotas raciais nas universidades, Kern e Ziliotto (2011, p. 198) evidenciam que “os cotistas possuem trajetórias semelhantes no enfrentamento de problemas advindos da formação escolar insuficiente, impactando no ingresso na universidade como uma superação de suas condições sociais e pessoais”. As autoras assinalam, ainda, o “quanto esses problemas são característicos de minorias que viveram em posição social subalterna por um período muito longo de tempo” (Idem, p. 198). E concluem que “o processo de inclusão no ensino superior público pode representar uma mudança nas condições sócio-históricas a partir do sentimento de pertencimento que os cotistas possam passar a vivenciar” (Idem, p. 198).

4.3 Cotas e Autonomia Universitária

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 207º, a autonomia das universidades ao estabelecer que “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, [n.p.]).

Em relação à política de cotas e a autonomia das IES, Hees e Hees (2015)

desenvolveram um estudo entrevistando 347 (trezentos e quarenta e sete) gestores de educação superior. Foi constatado que destes, 77,85% acreditavam que a lei que impõem o sistema de cotas fere a autonomia universitária, e, apenas 22,15% entendiam haver a necessidade das cotas para a redução das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Os resultados desta pesquisa demonstram que as motivações dos gestores contrários às cotas baseiam-se, principalmente, no argumento de que o problema maior não é o acesso do aluno às instituições, mas sim, a sua manutenção nos cursos (HEES; HEES, 2015). Outra preocupação é em relação à redução da qualidade da educação. A pesquisa mostrou que há um entendimento de que o governo acaba transferindo a responsabilidade pela qualidade do ensino médio para as universidades, e estas, por sua vez, precisam lidar com tipos de alunos muito diferentes, além da compreensão de que haveria a necessidade de diminuir a exigência acadêmica, pois caso contrário, a evasão se tornaria um grave problema (HEES; HEES, 2015).

Em 2012, quando o Senado Federal brasileiro discutia o projeto de lei sobre a implantação do sistema de cotas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas em universidades federais, entidades científico-acadêmicas manifestaram-se contrárias a esta política, sob a alegação de que o então projeto feria a autonomia universitária. Uma notícia vinculada na imprensa, na época, informava que a “Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) divulgaram um manifesto dirigido a senadores contra o projeto de lei que reserva vagas em instituições de ensino superior federais para estudantes de escolas públicas” (ÚLTIMO SEGUNDO – iG, 2012, [n.p.]).

No manifesto defendido pela ABC e pela SBPC, se inseria que a uniformização de um sistema de cotas estaria contrariando os princípios definidos na Constituição Federal de 1988, em especial quanto à autonomia das IES, uma vez que, conforme exposto no documento “cabe às instituições definirem o processo de seleção e as ações afirmativas que vão adotar” (ABC; SBPC, 2012, apud ÚLTIMO SEGUNDO – iG, 2012, [n.p.]).

O manifesto das entidades conclui que:

a atitude das instituições de ensino superior públicas brasileiras quanto às ações afirmativas tem demonstrado o enorme interesse e a criatividade destas organizações no tratamento do importante desafio da inclusão. Diferentes propostas de ações afirmativas, adequadas a cada cultura institucional e regional têm sido adotadas e é nosso entender que não se deve ceifar este movimento com uma obrigação uniforme e atentatória à autonomia universitária (Idem, [n.p.]).

Para Hees e Hees (2015), além de ferir a autonomia das universidades, a política de cotas pode ser considerada como uma medida paliativa, que não atacaria o real problema, centrado na necessidade de expansão do setor público sem a perda da qualidade.

No outro extremo, na defesa desta ação afirmativa, Piovesan (2008) enfatiza que as

cotas não estão reduzidas apenas a questão da inclusão/exclusão, mas, acima de tudo, ao fato de permitirem o alcance de um legítimo e louvável objetivo no plano acadêmico, que se refere à riqueza decorrente da diversidade nas instituições de ensino.

Segundo a autora, o sistema de cotas faz com que as universidades deixem de ser um espaço apenas de brancos, inserindo novas crenças e culturas, o que contribuiria para a formação discente aberta à pluralidade e diversidade. Piovesan (2008) também argumenta que as universidades são espaços de poder, tendo em vista que o diploma representa um passaporte para o crescimento social e, por isso, torna-se fundamental democratizar o acesso a esse poder, proporcionando, para todos, a entrada nas universidades.

Ao analisar a políticas de cotas raciais implementadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Valentim (2012, p. 31) explicita que “as ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros”. A autora observa que demandas por reconhecimento conquistaram maior relevância no contexto político desde o fim do século XX. Contudo, “as demandas por reconhecimento da diferença ocorrem em um mundo de desigualdade material acentuada, onde ainda faz muito sentido lutar por uma repartição menos desigual das riquezas sociais, isto é, por políticas de redistribuição” (Idem, p.31).

Ademais, contrariando o argumento de ameaça à autonomia universitária, pela uniformização do sistema de cotas, pode-se destacar que as instituições estão autorizadas a implantarem reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, por meio de políticas específicas de ações afirmativas (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c), podendo se adequar, assim, a cultura institucional e regional.

4.4 Cotas e as Questões de Meritocracia e Defasagem de Aprendizagem

Há uma questão da meritocracia, muito debatida nos contextos acadêmicos, que pressupõe que o sucesso ou o fracasso de um sujeito é de sua inteira responsabilidade. Assim, o desenvolvimento acadêmico ou profissional estaria condicionado somente ao seu querer, desconsiderando que outras variáveis podem interferir nestes processos, tais como as condições econômico-sociais, as oportunidades, as políticas públicas, sejam elas construídas ou não.

Deste modo, os defensores da ideia de que as cotas prejudicam a meritocracia inferem que criar políticas cotistas nas universidades públicas brasileiras, como instrumento para compensar ou mesmo corrigir discriminação racial ou social, é uma tarefa mais fácil e menos onerosa para o Estado do que resolver o real problema, que é qualificar o ensino médio, oportunizando maiores oportunidades aos sujeitos com baixa renda (GOLDEMBERG, 2013).

Souza e Souza (2017) também tratam da questão da meritocracia, citando que, por meio de seu estudo, foi possível constatar que há um discurso no meio acadêmico de

que as cotas facilitam o acesso ao ensino superior, em detrimento ao mérito intelectual do vestibular (SOUZA; SOUZA, 2017).

Os autores destacam que, costumeiramente, afirma-se que os cotistas formulam mal suas ideias e escrevem mal, carregando deficiências cognitivas e intelectuais provenientes da sua formação na educação básica pública, além, é claro, de terem muitas dificuldades para superá-las. Por esse motivo, segundo o estudo, tais alunos realmente só conseguem ingressar no ensino superior de instituições públicas pelo sistema de cotas (SOUZA; SOUZA, 2017).

Contrariando tais argumentos, McCowan (2007) reconhece, primeiramente, que a Declaração da Conferência Mundial da Unesco de 1998 sobre Educação Superior afirma que a admissão dos alunos deve ser baseada na meritocracia, esforço, capacidade, devoção e perseverança, apresentados por aqueles que querem ingressar no ensino superior, reconhecendo-se as habilidades que foram adquiridas anteriormente. O autor ressalta que tal declaração também assegura que não se pode aceitar nenhuma discriminação no acesso à educação superior em virtude de raça, língua, gênero, religião ou situação econômica, social ou cultural, ou deficiências físicas.

Todavia, McCowan (2007) explica que, ainda de acordo com a referida declaração, para alguns grupos específicos, o acesso às instituições de ensino deve ser ativamente facilitado, seja por tais grupos terem talento e experiências que podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade; seja porque as políticas de ações afirmativas podem promover uma reparação histórica de discriminação no sistema educacional.

O autor prossegue citando que é muito difícil avaliar mérito, esforços, capacidade, devoção e perseverança isolados de fatores de raça, idioma, gênero, religião ou distinções sociais, econômicas, culturais e deficiências físicas. McCowan (2007) entende que o desempenho nos processos seletivos de ingressos nas instituições depende, não somente do esforço e capacidade da pessoa, mas também da qualidade da educação anteriormente recebida, que reflete esses fatores de fundo. Na concepção do autor, os processos de ingresso, que adotam sistemas equitativos (como é o caso do sistema de cotas), conseguem fazer um ajuste nesses fatores, promovendo uma discriminação positiva para alguns grupos sociais.

Ainda, em relação às deficiências na formação anterior dos alunos cotistas, McCowan (2007) entende que uma reforma no ensino superior não teria sucesso se ocorresse isoladamente dos níveis primário e secundário, pois é difícil para qualquer universidade corrigir as desigualdades desenvolvidas nos anos anteriores da formação escolar. Contudo, para o autor, as universidades não podem absolver-se dessa responsabilidade como um todo, colocando a culpa apenas nas desigualdades dos níveis antecedentes.

Para complementar, Souza e Souza (2017) alertam que a meritocracia acaba ignorando as deficiências do Estado, que não é capaz de oportunizar uma educação escolar e acadêmica com qualidade e de maneira igualitária e gratuita à grande parte do

povo brasileiro, que é socioeconomicamente desprivilegiado, assim como, aos negros, índios e deficientes.

4.5 Adoção de Cotas e Evasão Escolar

Para Watakabe (2015) ações de inclusão, como é o caso das cotas, oportunizam o ingresso de alunos antes excluídos. Contudo, segundo ela, como não são garantidas ações de permanência a esses alunos, eles acabam evadindo dos cursos.

Autores como Sander e Arcidiacono et al. (2004, 2011, apud CAVALCANTI; ANDRADE, 2014, p. 4) entendem que a incompatibilidade gerada pelo sistema de cotas consiste no fato de estudantes minoritários serem submetidos a “ambientes incompatíveis com seu nível de aprendizado, resultando em um desempenho inferior pelos estudantes beneficiados, podendo implicar em um aumento da probabilidade de abandono do curso e a não inserção no mercado de trabalho”. Para os referidos autores, as cotas podem provocar “um sentimento de inferioridade aos indivíduos do grupo minoritário, uma vez que estes podem despende um tempo maior para concluir o curso e apresentar um efeito de desânimo, podendo provocar a evasão universitária” (Idem, p. 4).

Velloso (2009) contribui com o tema citando que a evasão de alunos cotistas traz implicações negativas ao sistema de cotas, pois as vagas ociosas decorrentes do abandono são disponibilizadas para preenchimento, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), por meio da publicação de editais de transferência, que não possuem previsão de reserva de vagas. Ou seja, quando há o abandono dos cursos pelos alunos cotistas, evidentemente, diminuem-se os efeitos desejados pelo sistema de cotas, pois não há o preenchimento dessas vagas por outros alunos cotistas (VELLOSO, 2009).

Por outro lado, Campos et al. (2016) frisam-se, primeiramente, a importância da investigação a respeito do tema, pois a evasão, tanto nas instituições públicas quanto privadas, está diretamente relacionada a perdas sociais, econômicas e acadêmicas consideráveis. Dessa forma, para os autores, como as ações afirmativas objetivam aumentar as possibilidades de acesso por parte de grupos sociais historicamente excluídos, necessita-se analisar a permanência desses alunos nos cursos.

Sendo assim, em seu estudo, Campos et al. (2016) verificaram que as taxas de evasão dos alunos ingressantes pela ampla concorrência e dos ingressantes pelo sistema de cotas são estatisticamente iguais, ou seja, a evasão não aumenta com a adoção da ação afirmativa de cotas. Os autores destacaram que a adoção de cotas, na IES investigada, “não afetou significativamente as taxas de evasão quando comparadas com as dos entrantes por ampla concorrência. Se essa realidade se confirmar em outras instituições, o fato constitui aspecto positivo da política educacional implantada” (Idem, p. 40).

Velloso e Cardoso (2008) também realizaram um estudo sobre a evasão de alunos cotistas, demonstrando que esses estudantes evadem em número menor que os não

cotistas. De acordo com eles, esses dados provavelmente são resultado de um maior empenho por parte dos alunos cotistas nos estudos e estão em consonância com outras pesquisas sobre o tema (VELLOSO; CARDOSO, 2008).

4.6 Sistema de Cotas e as Políticas Universalistas

Lewgoy (2005) expõe que as políticas de cotas raciais foram criadas por países como os Estados Unidos, que possuía uma larga tradição de racialização de populações não brancas, onde a comunidade negra era identificada pela segregação sócio espacial e pela hipodescendência. Segundo o autor, mesmo com o ideário universalista de conquista de direitos civis, dominante nos anos de 1960, no bojo de 1970, o governo americano propôs a implementação de cotas raciais nas universidades, no intuito de melhorar sua imagem “arranhada” pela derrota no Vietnam.

Lewgoy (2005, p. 219) prossegue destacando que no momento em que “as cotas raciais são cada vez menos populares e mais controversas nos Estados Unidos, elas emergem como uma proposta de ação afirmativa de cunho reparador no Brasil”. Contudo, no entendimento do autor, “é preciso desracializar com urgência o combate ao racismo e à exclusão social” no Brasil, por meio de políticas de inclusão igualitárias, inspiradas no ideal universalista (Idem, p. 221), e não pelo desenvolvimento de políticas focadas.

Azevedo (2004) sustenta a tese de que a adoção de medidas universalistas (de cunho social), para fins de abolição do racismo, seria uma forma mais eficaz do que a adoção de medidas diferencialistas (focadas), onde o Estado acaba reconhecendo a existência de raças.

A autora ainda concorda que é necessária a criação de oportunidades para os grupos sociais historicamente discriminados. Contudo, para ela, não se pode perder o sentido universal de humanidade, ou seja, ao invés de “raça”, a autora defende que deva existir apenas uma noção universalista de “humanidade” (AZEVEDO, 2004).

De outro ponto de vista, Piovesan (2008) explica que as políticas focadas, favoráveis a determinados grupos sociais vulneráveis, em nada impedem a implementação de políticas universalistas, que podem ser combinadas, inclusive, com as políticas focadas. Aliás, segundo a autora, estudos revelam que a adoção de políticas universalistas não tem conseguido reduzir as desigualdades, que permanecem “em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações” (Idem, p. 894).

Domingues (2007) corrobora citando que as políticas públicas universalistas não sinalizam para a erradicação das desigualdades e do racismo no Brasil. O autor apresenta, por exemplo, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do ano de 2001, que demonstram que todas as políticas universalistas empreendidas no país, desde 1929, não conseguiram eliminar a desigualdade racial na educação. Isso se deve pelo fato de que os brancos ainda estudam em média 6,6 anos, enquanto que os negros apenas 4,4 anos (essa distância de 2,2 anos é a mesma, praticamente, desde o início do século

XX) (DOMINGUES, 2007). Nesse sentido, o autor conclui que programas e/ou políticas universalistas, sozinhos, não conseguem evitar as desvantagens sociais, como as que os negros possuem em relação aos brancos no acesso à educação.

Para corrigir as deficiências existentes, Domingues (2007, p. 244) sugere que, além das políticas públicas universalistas, necessita-se o desenvolvimento de políticas públicas focadas, pois “os problemas específicos dos grupos que historicamente sofreram (e sofrem) discriminação (como negros, mulheres, gays, entre outros) se resolvem, combinando medidas gerais e específicas”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas sociais nem sempre são bem aceitas por toda a sociedade, principalmente as políticas redistributivas, como é o caso das cotas sociais. Como destacado, a implementação de ações voltadas para a redução das desigualdades sociais, acaba gerando uma disputa de interesses antagônicos, onde nenhum dos lados quer sair “perdendo”.

Entende-se que essa contraposição de interesses entre a população sempre existirá, quanto à implementação de políticas públicas redistributivas, ou pelo menos, sempre enquanto esse tipo de política for encarado como um sistema “perde e ganha”. Por isso, infere-se que estudos como estes podem oportunizar uma maior compreensão sobre o assunto e, quiçá, mudar alguns conceitos e preconceitos existentes na sociedade.

Enquanto tais mudanças não ocorrerem, continua-se o debate sobre as implicações da adoção do sistema de cotas sociais para o acesso às instituições federais de ensino. Em relação aos argumentos apresentados neste estudo, usualmente discutidos sobre a política de cotas, fica clara, principalmente, a legalidade desse programa, amparada por diversos dispositivos legais.

Da mesma forma, concorda-se que o princípio constitucional da igualdade deve ser considerado sob a ótica da igualdade material, pois os desiguais precisam ser tratados de forma especial, respeitando-se suas diferenças. Também, apesar de as cotas sociais terem sido impostas às instituições federais de ensino, esta medida realmente permitiu a diversificação e pluralidade destes ambientes, e, como demonstraram em estudos específicos, não contribuiu para o aumento da evasão escolar.

A discriminação positiva, nesse caso, representada pelas ações afirmativas, tem como foco principal promover a inclusão social e educacional de estudantes provenientes de grupos sociais historicamente excluídos do processo de desenvolvimento do país. Por este motivo, é coerente considerar que a meritocracia não deve ser avaliada isoladamente nos processos seletivos de ingresso. É preciso considerar os demais fatores que interferem na formação dos estudantes, como raça, distinções sociais, econômicas, deficiências físicas, qualidade da educação anteriormente recebida, dentre outros.

Por fim, enquanto não surgirem medidas universalistas, capazes de resolver os problemas de desigualdades sociais existentes no Brasil, a adoção de políticas focalizadas, como é o caso das cotas, ainda constitui-se como um meio de oportunizar o crescimento e desenvolvimento de determinados grupo sociais, por meio do acesso à educação.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, K. A. **História da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000 – 2005)**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.

BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 1., 2012, Salvador. **Anais...**. Salvador: Anpad, 2012. p. 1 - 16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EnAPG407.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BONADIMAN, D. **A inconstitucionalidade do sistema de cotas para negros**. 2018. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13745>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 292 p.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012(a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012 (b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012 (c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, jan./abr. 2016.

CAVALCANTI, I. T. do N.; ANDRADE, C. S. M. **Ações afirmativas na UFBA: uma análise exploratória por gênero do desempenho dos ingressantes de 2009**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DOMINGUES, P. Como o racismo à brasileira deve ser enfrentado? **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37, p. 241-244, jan./jun. 2007.

DUARTE, A. C. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 21 de mar. 2019.

GOLDEMBERG, J. Universidade e meritocracia. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, [n.p.], ago. 2013. Disponível em: <http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,universidade-e-meritocracia-imp-,1065506>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

HEES, C. A.; HEES, L. W. B. A Autonomia das Universidades Diante da Lei de Cotas. In: CONFERÊNCIA FORGES: autonomia e os modelos de governo e gestão das instituições de ensino superior, 5, 2015, Coimbra. **Artigo**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. [n.p.]. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Carlos-Alexandre-Hees-et-al_A-autonomia-das-universidades.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KERN, M. C. L.; ZILLOTTO; D. M. Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 16, n. 59, p. 182-200, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3752/2358>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

LEWGOY, B. Cotas Raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 218-221, jan./jun. 2005.

LINHARES, M.. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. 2010. 490 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, Londres, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-005-0097-4>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MENEZES, P. L. de. **A ação afirmativa (Affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2001. 174 p.

MOREIRA, A. J. Miscigenando o círculo do poder: ações afirmativas, diversidade racial e sociedade democrática. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba, v. 61, n. 2, p. 117-148, maio/ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

PEREIRA, L. F. P.. **Ações Afirmativas na Educação Pública Superior: análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de Administração da UFES**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

_____. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./mai. 2006.

SANTOS, S. A. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Brasília, n. 10, p. 111-120, 2009.

SILVA, M. A. S. N. da; TORELLY, E.; MADEIRA, L. M. O Estado Social no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e as políticas públicas criminais: (des) conformidades e (in) efetividades. In: **IX Salão de Iniciação Científica PUCRS**, 9, 2008, Porto Alegre. **Artigo**.

SOUZA, F. D. S. de; SOUZA, J. B. de. As cotas raciais, as ações afirmativas e a meritocracia na universidade estadual do sudoeste da Bahia-UESB. In: XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 12, 2017, [s.l.]. **Artigo**. p. 711 - 716. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6863/pdf_555>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ÚLTIMO SEGUNDO – iG. Cientistas protestam contra lei de cotas em universidades. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-07-06/cientistas-protestam-contra-lei-de-cotas-em-universidades.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VALENTIM, D. F. D. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: o que dizem sobre suas relações com os professores. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Artigo**. Campinas: Junqueira&marin Editores, 2012. p. 29 - 41. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2287d.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimentos de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na universidade de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, [s.l.]. p. 2 - 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4981-int.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

WATAKABE, T. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 15, n. 170, p. 87-98, jul. 2015.

CAPÍTULO 4

A SÍNDROME DE BURNOUT COMO EXEMPLO DO ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, NOS ÚLTIMOS ANOS

Data de aceite: 22/03/2021

Maralice Maschio

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente/FAMA
Clevelândia - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG
Ponta Grossa – PR
<http://lattes.cnpq.br/6501338935906040>

Mariza Weber

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente/FAMA
Clevelândia – PR
<http://lattes.cnpq.br/3115378503392741>

RESUMO: Este texto é fruto do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, da pedagoga Mariza Weber, defendido em 2020. Nele abordaremos a Síndrome de Burnout, como exemplo de um dos principais casos de adoecimento dos profissionais da área da educação em nosso país. Para isso, dividimos o capítulo em dois momentos: inicialmente, traçamos uma discussão bibliográfica sobre o tema e o profissional acometido pela doença de modo interdisciplinar, envolvendo, especialmente as áreas da pedagogia e da psicologia. Num segundo momento, dialogaremos com a entrevista de uma professora da rede pública municipal, com vinte anos de experiência na área educacional, diagnosticada com a doença, e as diferentes interfaces que envolvem o processo do adoecimento e o quanto Burnout ultrapassa os muros escolares. A pesquisa permitiu estudar

a temática num movimento, principalmente através da fonte oral utilizada, de dentro para fora da escola e de fora para dentro da escola, desvelando a doença, suas faces e, também, as dimensões dos sujeitos que convivem com ela e com o profissional/paciente diagnosticado.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout; Profissional da educação; Adoecimento. Tratamento psicológico.

ABSTRACT: This text is the result of the course conclusion work in Pedagogy, by the pedagogue Mariza Weber, defended in 2020. In it we will address the *Burnout Syndrome*, as an example of one of the main cases of illness of the professional of the education area in our country. For this, we divided the chapter into two moments: initially, we outlined a bibliographical discussion on the theme and the professional affected by the disease in an interdisciplinary way, involving, especially the areas of pedagogy and psychology. In a second step, we will dialogue with the interview of a teacher from the municipal public school, with twenty years of experience in the educational area, diagnosed with the disease, and the different interfaces that involve the process of illness and how much *Burnout* goes beyond school walls. The research allowed the study of the theme in a movement, mainly through the oral source used, from inside to outside the school and from outside to inside the school, unveiling the disease, its faces and, also, the dimensions of the subjects who live with it and with the diagnosed professional/patient.

KEYWORDS: *Burnout* syndrome. Education professional. Illness. Psychological treatment.

11 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Saviani (2006, p. 2) afirma que “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Neste contexto, o professor enquanto ser humano e agente trabalhador pode sobrecarregar-se no exercício de suas funções, no envolvimento de adversidades sociais, prescritas pela escola, inclusive. Por outro lado, a educação sempre foi e será uma das maiores bases para o desenvolvimento, das pessoas.

No entanto, as últimas décadas têm oferecido indicativos concretos para pensarmos questões referentes ao adoecimento dos profissionais de Educação. O que vemos, no cenário, são escolas superlotadas e muitos professores insatisfeitos com as condições cotidianas no trabalho, sem contar nos problemas que vêm lhes atingindo de uma maneira que, infelizmente, traz como consequência afastamento das atividades laborais, ocasionadas pelo estresse, por exemplo. Auxiliando na reflexão, o pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Violência, curso de Sociologia da UNB, Wanderley Codo, comenta:

A carga mental tende a aumentar mais ainda. Lembremos que o professor, geralmente, leciona em mais de uma escola, às vezes em turnos diferentes, tem muitos alunos de turmas distintas e disciplinas diversas. Isso faz com que aumente o volume de trabalho e exige que o professor se adapte a cada realidade (de cada sala, cada disciplina, cada escola), o que exige mais dedicação, mais esforço intelectual e [...] de controle sobre a situação, qualidade nas relações interpessoais e investimento afetivo, e aumento da carga mental, o que pode levar o trabalhador à desistência (real e/ou simbólica) de seu trabalho (CODO, 2006, p. 220).

As circunstâncias nas quais muitos educadores trabalham, tais como de intensificação nos ritmos de trabalho, turmas lotadas, problemas pessoais, alunos com problemas familiares, entre outros fatores, afetam em sentidos educacionais, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Consequentemente, vários educadores acabam se deparando com a necessidade de ter que contornar situações aparentes para dar seguimento ao ensino; isso os leva a uma sobrecarga emocional, sem contar em inúmeros momentos em que podem predominar sentimentos de impotência, incapacidade, desvalorização profissional, pressionados, assim, para buscar aperfeiçoamento pessoal e laboral, que os tire do ambiente ou melhore suas condições de trabalho e renda.

Segundo Andreia Fonseca L. da Costa Coimbra (2010, p. 56):

O clima da escola pode ser definido como uma série de atributos característicos de uma determinada instituição, que induzem a escola a agir consciente ou inconscientemente de uma determinada maneira de acordo com seus membros e na sociedade da qual está inserida. Tais características dependem das percepções dos indivíduos sobre a realidade da escola e da sociedade global, sendo que [...] a forma dos professores se movimentarem e atuarem

está intimamente ligada aos padrões característicos de relacionamento e na forma de relacionamento entre eles (COIMBRA 2010, p. 56).

As condições precárias enfrentadas pelos educadores nos mostra um cenário de precariedades das instituições públicas e privadas de ensino. Nesse sentido, transtornos de ordem psíquica, psicológica, física e emocional tornam as justificativas e evidências individuais e coletivas, as quais, muitas vezes, não são relevadas, apoiadas e nem amparadas por políticas públicas e direitos humanos, em determinadas Instituições de Ensino.

Acerca desse cenário, a pedagoga e psicóloga, Bernadete Angelina Gatti (1997), já na década de 1990, alertava com um contraponto, sobre as escolhas dos professores pelo magistério. Sob o argumento de que muitos escolhiam a profissão por não ter outra opção de curso sofreram consequências como as de ficarem apreensivos em trabalhar no ensino, inseguros em permanecer na função. Por isso, questionou sobre a construção de imagens como a do educador formador de gerações, extremamente valorizadas em representações coletivas, entre diferentes grupos e movimentos sociais.

Gatti está se referindo às condições que regiram e regem as escolhas às quais várias pessoas são submetidas profissionalmente. Com isso, faz uma explanação sobre a remuneração dos profissionais em Educação como uma das consequências associada a fatores de baixa autoestima e competições no espaço de trabalho, consequentemente, interferindo nas condições básicas de suas próprias atuações.

Contudo, tal discussão já se fazia presente na literatura sobre o tema desde a década de 1960. Nessa época, Luís Pereira (1969) já fazia observações sobre o assunto, argumentando questões como falta de motivação e insatisfação, como geradores de problemas graves, encontrados no exercício do magistério. Outra preocupação se dava, naquela conjuntura, pelos egressos de outros cursos, que buscavam o campo dos estudos em mais de uma área do conhecimento. Naquela época, a profissão de professor, por exemplo, ocupava casas importantes entre as escolhas profissionais, juntamente a outras profissões como as de advogados.

No que diz respeito à escolha pela profissão de professor parece que, historicamente, foi a área que mais ofereceu oportunidade às mulheres, até mesmo no sentido de qualificação profissional. Afinal, estamos nos referindo a um recorte, que envolve mais de quatro décadas de debate. Maria Helena Guimarães de Castro (2005, p. 156) auxilia neste exercício de contextualização:

Não havia outra profissão também lá naquela época, não é? A moça ou ficava em casa costurando ou ia ser professora. Os pais também achavam importante ser professora. Só tinha essa profissão para as filhas. Maria Helena Guimarães de Castro. (2005, p. 156)

Com relação ao professor, no feminino, a época, segundo o autor, indicava que não

seria os mais aptos para passar o conhecimento adquirido aos anos iniciais, o que decorreu num afastamento de figuras masculinas do cargo. As áreas trabalhadas pelos professores eram amplas, pois tinham que ter um vasto conhecimento não só nas disciplinas básicas, mas também em áreas mais práticas como desenhos, pinturas, músicas; culturalmente vistas, durante muito tempo, como atividades de cunho feminino.

O magistério, portanto, era visto como uma área mais materna, uma espécie de extensão das mulheres que cuidavam da casa, com atributos e qualidades, também, para o cuidado e o ensino, principalmente das crianças, em sala de aula. A educadora Maria Lucia Rodrigues Muller exemplifica o cenário, como semelhante, ainda na década de 1990:

A professora é vista como um modelo vivo de virtudes nacionais com a missão de civilizar o povo e moldar seus jovens alunos. Para isso, deveria também mostrar uma boa conduta moral, ter aversão aos jogos, à bebida, à mentira, ter sentimento de caridade e de amor ao trabalho. Cabia à professora ser a Construtora da nação. (MULLER, 1999, p. 104)

Esta profissão, construída como ideal para a execução de figuras femininas parece ter contribuído para com desvalorizações nos espaços de trabalho, tantas vezes, infelizmente, ocupados por figuras masculinas. Não estamos, aqui, querendo dicotomizar os gêneros, mas reconhecer que há desequilíbrio evidente em inúmeras instituições, inclusive as de ensino, com decorrências e, também, decorrentes de questões históricas¹, sociais, culturais, econômicas.

No concernente à questão do adoecimento e, conseqüente, afastamento dos professores de seus ambientes de trabalho, centrado na desvalorização profissional, considera-se um posicionamento bem aceito por setores da sociedade brasileira, ainda na década de 1950, mas que eram colocados no sentido de “um problema enfrentado pela sociedade”, naquele momento.

Uma década depois, 1960, como já mencionamos, a profissão de professor despontava como a mais importante dentre as áreas.

A profissão de educador tinha prestígio social. Em primeiro lugar, a valorização da profissão remetia ao importante papel atribuído à educação na integração social, no contexto da formação do Estado nacional. No passado, dizer “eu sou professora ou professor” trazia a tona uma identidade carregada de orgulho profissional e dos esforços destinados a produzir uma identidade nacional. Além disso, esse prestígio remetia às exigências da profissão, tais como os requerimentos para o ingresso e a qualidade da formação recebida nas famosas e reconhecidas Escolas Normais. (CODO, 1999, p. 63)

Na atualidade, podemos dizer, especialmente em tempos de Pandemia, que alguns desses discursos e discussões têm ganhado, novamente, envergadura e espaço, inclusive

1 Para recordar, o século XIX trouxe, de acordo com determinados estudiosos, especialmente do campo das ciências sociais e econômicas, “novas” oportunidades que beneficiavam os homens na área fabril, ao mesmo tempo em que foram abrindo espaço para áreas como a docência e a assistência social, para as mulheres. Nessa conjuntura, debates como do salário das mulheres para complementar o dos homens ou, como componente da renda familiar, apareceram.

mediático. A grande maioria dos profissionais envolvidos, se não todos, apresentam sentimentos como de orgulho pela profissão, mesmo diante das condições e dificuldades, conforme pontuamos no início do texto.

Contudo, argumentamos que, mesmo diante de sentimentos como o de orgulho profissional, pontos que somados e interconectados, entre as vivências e experiências cotidianas, dentro e fora da sala de aula, o diálogo entre as áreas da Educação e Saúde, neste trabalho de pesquisa, torna-se indispensável.

2 | A SÍNDROME DE BURNOUT

Estudos, principalmente da década de 1970, a exemplo do psicólogo Herbert J. Freudenberger nomearam a síndrome como um sintoma no qual já estava presente a fadiga. O também pesquisador do tema, G. Richelson, na década de 1990, a descreveu como um estado apresentado pelas pessoas que se encontravam na condição de “frustradas” com os seus modos e qualidade de vida, não correspondendo às expectativas propostas pelos espaços nos quais estavam inseridos.

A síndrome de *Burnout* é vista, entre os especialistas, como associada aos profissionais da educação ou, até mesmo, como doença ainda pouco conhecida, apesar dos índices. Segundo a psicóloga Ana Maria Teresa *Benevides Pereira* (2010), *burn out* é um termo inglês com o significado de que a pessoa encontrou seu limite e de que sua energia já não está se mostrando eficiente aos modos de vida operantes, sendo, por isso, uma síndrome psicossocial. A pesquisadora estava em diálogo com pesquisadores consagrados do tema, que desde os anos 70 já relacionavam a síndrome ao espaço do trabalho, ao ambiente, o ponto que escolhemos para relacionar aos educadores. Em linhas gerais, para CODO & VASQUES-MENEZES, (1999)

Parece haver um consenso em torno da síndrome que poder ser caracterizada como uma resposta ao estresse laboral crônico, mas é importante que seus conceitos sejam mantidos distintos. *Burnout* tem como consequência uma (des)sensibilização dirigida às pessoas com quem se trabalha, incluindo usuários, clientes e a própria organização, e o estresse é um esgotamento diverso que, de modo geral, interfere na vida pessoal do indivíduo, além de seu trabalho. (CODO & VASQUES-MENEZES, 1999, p. 402)

A definição acima foi adotada por pesquisadores como C. Maslach, que na década de 1980, adicionaram três componentes ao *Burnout*: exaustão emocional, realização pessoal reduzida e despersonalização. Quanto ao diagnóstico, num sentido de como tem sido pensado por especialistas, há quatro concepções teóricas baseadas na etiologia da síndrome: clínica, sociopsicológica, organizacional e sóciohistórica. A primeira tem sido a mais abordada, nos últimos anos, com associação entre características individuais e fatores multidimensionais da síndrome como exaustão emocional, distanciamento afetivo, despersonalização, baixa realização profissional (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 225).

Para conseguir um diagnóstico, o profissional de saúde deve fazer uma pesquisa em torno do que o paciente informa sobre sua condição ocupacional para que, assim, consiga informações a serem relacionadas ao *Burnout*. Tal procedimento ocorre, principalmente, porque algumas pessoas apresentam tendências, no espectro da síndrome, a se afastarem dos seus afazeres, perdendo, assim, a vontade de realizá-los e, com isso, abandonando a própria vontade de se relacionar com as pessoas, até mesmo de seu convívio. Tudo isso, somados a sintomas como fadiga, estresse, depressão e sentimentos como falta de motivação, por vezes, ocasionando em desistência, abandono de trabalho e afastamentos das atividades laborais.

Burnout traz um ponto muito negativo na vida das pessoas em tal condição: a incredibilidade quanto às suas próprias capacidades, habilidades, realização de atividades. Logo, encontram problemas de adaptação nos espaços e na busca pelo encontro de possíveis equilíbrios, seja no sentido da melhoria ou da solução dos problemas que envolvem seus ambientes de trabalho e as sensações experimentadas, vivenciadas, sentidas.

A psicopedagoga Ana Cristina de Oliveira Vieira e a educadora Juliana de Alcântara Silveira Rubio, discutindo sobre como a Síndrome de *Burnout* afeta o profissional de Educação, no texto para a Revista Eletrônica Saberes da Educação, Vol. 6, n. 1, de 2015, em diálogo com Chafic Jbeili (2008), apresentaram estágios pelos quais as pessoas, quando diagnosticadas com a síndrome, podem passar:

1) Comprometimento da vontade de ir ao trabalho, ausência de ânimo ou prazer nas atividades laborais, dores na região do pescoço e coluna; 2) Perda de qualidade nas relações entre parceiros e colegas de trabalho, pensamentos de perseguição e boicote, aumento no número de faltas ou licenças médicas frequentes; 3) Erros operacionais, atenção dispersa, doenças psicossomáticas como alergia, picos de pressão arterial, ingestão de bebidas alcoólicas como paliativo, despersonalização; 4) Uso recorrente de drogas lícitas e ilícitas, pensamentos de autodestruição e suicídio, prática laboral comprometida e inevitável afastamento do trabalho (VIEIRA; RUBIO, 2015, p. 12-15).

É possível dizer, a partir do exposto, que a pessoa no estado da síndrome pode se colocar em condições de perigo, vulnerabilidade, sensibilidade, atrelados às cargas de estresse que afetam tanto o físico quanto o mental do indivíduo. Os pacientes podem relatar sintomas como dores de cabeça, enxaqueca, dores musculares, insônia, perturbações gastrointestinais, queda de cabelo, disfunção sexual, alterações menstruais nas mulheres, impotência masculina, aumento do consumo de substâncias como café e álcool. Por conseguinte, pode haver diminuição na qualidade e rendimento profissionais, comportamentos de indiferença entre familiares e amigos, entre outros.

Entretanto, pelo fato de as condições e estágios poderem ser parecidos, assemelhados ou mútuos, as equipes envolvidas costumam apresentar dificuldades no

desenvolvimento de diagnósticos precisos ou imediatos. O processo exige um trabalho integrado entre os profissionais, especialmente da área da Saúde, e conforme proposto aqui, com a Pedagogia, na busca por um ou mais tratamentos adequados aos pacientes que apresentam os sintomas.

2.1 Burnout e o profissional da educação

Como já dissemos, o profissional da educação está mais vulnerável ao desenvolvimento da síndrome devido às suas cargas e sobrecargas de trabalho que, muitas vezes, tornam-se muito exaustivas. Isto porque as atividades do educador não se restringem apenas à sala de aula. Por vezes, muitos têm os seus finais de semana comprometidos com trabalhos envolvendo ensino, pesquisa e extensão, ou seja, “o dentro e fora da sala de aula”. Em decorrência, a jornada de trabalho elimina possíveis descansos, pausas e momentos de lazer, aumentando, por vezes, cobranças nos próprios seios familiares, por conta das ausências.

Não é à toa que, desde 2001, dentro do CID-10, de 1996, o Ministério da Saúde engloba a síndrome de *Burnout* como síndrome de esgotamento profissional, resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos, nos ambientes de trabalho. A vivência profissional envolve contextos que representam as impressões que a pessoa tem de si e dos outros, podendo acarretar na recusa por esforços que lhes pareçam inúteis ou desinteressantes (CID-10, 1996 *apud* Brasil. Ministério da Saúde, 2001, p. 191).

Os educadores, consciente ou inconscientemente, na condição da síndrome, sofrem interferências com e entre sua vida particular e profissional. Os principais sintomas e consequências costumam ser os de evitar os alunos, o contato visual, dar explicações breves, resistência às mudanças, dificuldade na transmissão de conhecimento, diminuição no contato social, aumento de medicação e, outros tantos fatores que, por vezes, tendem a piorar ainda mais a condição mental e física, do profissional.

Na condição de paciente, o educador precisa ser alertado sobre essa síndrome e suas causas para que, de algum modo, possa, minimamente, adaptar-se no e ao seu ambiente de trabalho. E, caso haja algum fator aparente, de identificação com o que estamos abordando, que procure ajuda de profissionais capacitados e especializados.

Dizemos isso porque a síndrome de *Burnout*, tratada historicamente, na área da educação, tem aparecido constantemente relacionada ao estresse, depressão e pânico, fazendo com que, pelo menos brevemente, tenhamos que discutir o conceito de estresse. Este foi definido, em 1936, por *Hans Selye*, como um desgaste causado pela vida, afetando a estrutura física dos pacientes. Apesar de desde o século XVI físicos quânticos já discutirem a ideia de que se tratava de uma pesada carga que afetava uma determinada ou determinadas áreas físicas.

Tal discussão, que foi realizada por Abreu, Stell, Ramos, Baurngardt e Kristensen, do Núcleo de Neurociências/Centro de Ciências da Saúde, da UNISINOS, em 2002, no

artigo Estresse Ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia, consideraram o diálogo com Richard S. Lazarus (1993), que pontuou quatro pressupostos a serem observados como agentes causadores do estresse: 1) causal interno ou externo – estressor; 2) avaliação do tipo de estresse (dano, ameaça, desafio); 3) processos utilizados no tratamento dos estressores; 4) padrão de efeitos na mente ou no corpo, como reação de estresse.

Empiricamente, também precisamos reconhecer as causas relacionadas ao estresse como interligadas a fatores sociais, culturais e econômicos. Nessa linha de raciocínio, a Dra. Mara Fernandes Maranhão, psiquiatra do Núcleo de Medicina Psicossomática e Psiquiatria da Sociedade Beneficente Israelita Albert Einstein, definiu que “o stress é normal, pois em nosso dia a dia nos deparamos com vários afazeres e sofremos uma pressão psicológica. Mas isso só se torna estressante quando estamos fora da zona de conforto” (apud SILVA, 2012, p. 5).

É nessa direção conjuntural que julgamos pertinente considerar o stress ocupacional. Segundo B. Farber (1985), quando se trata de um tipo não moderado fica difícil encontrar soluções plausíveis ou coerentes para tratar problemas relacionados ou ocasionados ao trabalho ou ambiente de trabalho. Por exemplo, quando pessoas com sintomas depressivos costumam apresentar sentimento de tristeza aparentes, costuma-se presenciar afastamento de atividades, antes satisfatórias, o que varia entre moderado e grave. No sentido comportamental, elas também podem guardar para si acontecimentos que lhes afetaram ou afetam, ocasionadores de estágios depressivos.

Nesta perspectiva, temos que ter uma base de quais fatores, presenciados no cotidiano, representa momento de busca por ajuda profissionalizada, especializada, acerca do enfrentamento de adversidades encontradas e melhorias na qualidade de vida. Além do atendimento especializado, são exemplos de melhorias o encontro de momentos de lazer, descanso, pausas, rotina diversificada. Afinal, a mudança de hábitos e comportamentos, nesse sentido, podem melhorar, até mesmo, o desempenho e a satisfação nas próprias atividades laborais dos pacientes.

3 | A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO COM SÍNDROME DE BURNOUT

No decorrer dos estágios supervisionados vários acadêmicos têm relatado experiências com afastamentos dos profissionais da educação, como é o caso da pedagoga Mariza Weber. Foi durante tal experiência que teve contato com a entrevista Tânia Weber, professora atuante há 29 anos, tendo trabalhado alguns anos também como diretora na escola.

A entrevistada possui vasta experiência educacional, inclusive ocupando variados cargos no ramo educacional. O intuito com a entrevista era o de saber os reais motivos ou entender o mais próximo possível as principais causas de seus afastamentos de sala

de aula e, tantas vezes da escola, para entender não apenas seu diagnóstico, mas seu processo de adoecimento e a rede que envolve tantos profissionais da educacional nos últimos anos. Quando questionada ela relatou que estava tendo crises de ansiedade e que havia sido diagnosticada como *Burnout*.

Quando questionada sobre como começou a perceber que tinha mudado algo que estava afetando o seu desempenho profissional a mesma relatou:

Sempre fui perfeccionista comigo e queria que meus alunos também fossem. Isto nos dá um desgaste emocional muito grande. Por este motivo final de 2018 já percebi que não estava me sentindo bem em comparação com os outros anos. Minha turma era a pior da escola, no sentido de educação, disciplina, compromisso, respeito e parceria de pais. Trabalhei 2018 sozinha com turma terrível e sem apoio da equipe pedagógica. Fiz o possível e o impossível, mas como sempre me desgastei, meu estresse e a cansaça chegou ao extremo (TÂNIA, 2020).

A fala da entrevistada revela o quanto a realidade escolar, a pressão com determinados motivos e a realidade como ela enxerga a educação e a sala de aula começaram a conduzi-la ao esgotamento. São exemplos: “minha turma era a pior turma da escola”, indisciplina, descompromisso, desrespeito, entre outros.

Por outro lado, ela está estabelecendo indícios de que esperou contar com apoio da equipe pedagógica da escola ao perceber que não estava conseguindo executar seu trabalho, administrar sua função sozinha e que não conseguiu aparato nem dos pais, nem dos colegas de trabalho, nem da equipe, nem tampouco dos alunos. Ou seja, parece que a função do professor como o responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, triste realidade, ainda, em nossas escolas brasileiras, é realidade não somente como parte do diagnóstico de nossa entrevista, mas de parte das causas dos adoecimentos de tantos profissionais da educação em nosso país.

A fala de nossa entrevistada também revelou o momento em que suas crises começam a ficar mais fortes, colocando em pauta não apenas se ela estava sendo capaz ou não de controlar uma turma, mas de permanecer em sala de aula. Pois como consequência visível de que não estava mais conseguindo interagir com seus colegas, permanecer no mesmo ambiente de trabalho, ela chegou a comentar que simplesmente chegava à escola, sentava e esperava até dar seu horário de entrar em sala de aula.

A partir do momento em que entrava no espaço escolar sua ansiedade aumentava ainda mais porque os alunos demoravam a se organizar, o que a tirava de seu movimento de organização com a medicação, com o tratamento psiquiátrico e psicológico que estava fazendo, por exemplo, tendo, muitas vezes, que pedir ajuda para outras pessoas no ambiente de trabalho para controlar suas crises, acalmar-se, o que começou por prejudicar sua relação com os alunos, também.

O fato de a entrevistada Tânia relatar sua forma de trabalhar e a frustração que estava vivenciando foi um dos pontos que a levou a se perguntar se estava fazendo seu

trabalho realmente direito. Por ter uma das piores turmas da escola, segundo ela, percebeu que seus alunos não estavam respondendo o que era esperado pela mesma, colocando em cheque se era ela mesma que estava mal ou a turma que não rendia. Entretanto, nesse mesmo sentido, começou a perceber que estava mudando, e que essa mudança era com ela, pois estava em um estágio de ansiedade e seu corpo e mente não respondiam ao que sempre acreditou ser o certo, procurando assim a ajuda pedagógica (diretora e pedagogas), sendo que, a escola possui duas pedagogas e a entrevistada trabalha 40 horas na mesma instituição. Em suas palavras:

Em um primeiro momento pedi auxílio a equipe pedagógica, (não fui atendida, tivemos a primeira reunião em julho), como já citei sou extremamente preocupada e comprometida com a turma que pego... A tristeza a decepção são os gatilhos para as crises. E isso acontecia quando eu chegava na escola. A direção alheia a tudo e pedagoga também. Sempre fiz tudo sozinha. Me virei sozinha sem apoio algum, só cobranças e fofoca. (TÂNIA, 2020)

Seus questionamentos sobre a turma era como se nunca tivesse falado sobre o problema. Fica difícil saber se tratou-se de um despreparo da equipe pedagógica, descaso, falta de envolvimento com a situação, entre outros fatores. No entanto, no que se refere ao relato da entrevistada fica claro a tentativa de queria e buscou apoio da equipe institucional para poder sanar suas dificuldades profissionais. No entanto, não obtendo resposta por parte da mesma sua saúde continuou sendo prejudicada.

Enquanto profissional observa-se que quando ocorrem adoecimentos corriqueiros o educador passa a ser uma espécie de problema não somente para a equipe pedagógica, mas também, para os colegas de trabalho. Não à toa o comentário da entrevistada de que além de não ter contado com apoio contava com fofocas no meio educacional. É o momento em que o profissional deixa de ser uma máquina produtiva e passa a ser um problema a ser resolvido ou deixado de lado e, tantas vezes, o próprio lado humano passa despercebido nesse tipo de situação, seja por falta de preparo, seja por falta de profissionais, seja por falta de recurso, entre outros. Deixemos claro aqui que não se trata de uma crítica em específico à escola onde atua nossa entrevistada, mas de uma dura realidade enfrentada pela grande maioria dos profissionais da educação que adoecem nas escolas públicas brasileiras, porque as realidades infelizmente são parecidas em se tratando de estrutura e condições, apesar de estarmos tratando do âmbito municipal.

Um dos motivos que leva o profissional da educação ao que consideramos como certo despreparo para lidar com esse tipo de situação como a de nossa entrevistada é a falta de uma formação continuada e uma interação interdisciplinar de outros profissionais como da área da saúde para dar suporte psicológico ao professor, visto que, o profissional da educação é considerado um ser somente da educação. Assim, as instituições esquecem, em sua maioria, que antes do profissional existe um ser humano que possui problemas pessoais, financeiros, e que a junção desses fatores com o profissional os torna

vulnerável a esses tipos de problemas. Além de tudo, tantas vezes, cabe ao professor ser o mediador entre os problemas familiares de seus alunos e que, de certa maneira, sem apoio psicológico, acaba absorvendo pra si, agravando ainda mais seus problemas de saúde.

Vê-se nitidamente a falta de preparo da equipe pedagógica, pois, nesse contexto a entrevistada, principalmente, esperava mais atenção diante da situação que estava ocorrendo, porque afetou tanto o profissional quanto o rendimento da turma, a relação com os pais: a falta de interesse com o andamento escolar de ambas as partes e o aumento das cobranças e pressões para com a entrevistada, o que acabava por agravar o quadro do adoecimento e não contribuindo para com o tratamento.

Diante desse quadro até o relacionamento com colegas de trabalho começou a ser superficial, como já indicamos e Tânia mesma admite:

O relacionamento com os colegas ficou mais tenso pela criticidade com que eu lidava com tudo. Minhas filhas sofreram também, pois muitas vezes descontei nelas meu estado crítico de ansiedade. (TÂNIA, 2020).

As cobranças sofridas pela entrevistada faziam com que a mesma ficasse pior e os sintomas cada vez maiores, porque sua vontade de ir para escola já não era a mesma. É importante mencionar que durante o relato ela menciona ser este o momento que visualizou sua carreira como um “fracasso”, desenvolvendo sentimentos como “desmotivação”, “falta de vontade”, entre outros.

Como reflexo começa a ocorrer o que também discutimos com a bibliografia sobre o tema, o reflexo da situação do trabalho que adentra no espaço da casa, no ambiente familiar. Não esquecendo que se o inverso também ocorre, com o *Burnout* também não é diferente. Assim, nossa entrevistada começa a ter problemas de relacionamento com as filhas, tendo dificuldades como mãe, em como se relacionar com a casa, em como permanecer no ambiente familiar, também, reflexos do adoecimento.

Todavia, retomando a questão do que estávamos discutindo anteriormente, pelo fato da entrevistada já possuir uma vasta experiência profissional e a mesma trabalhar com outros profissionais que estão a menos tempo exercendo a profissão ela encontra uma falta de compreensão de seus problemas, e este é um dos pontos que permeia toda sua narrativa. Visto que, muitos criticam suas atitudes fazendo com que seu estado emocional se agrave, ela menciona que se sentia sem poder ou ter com quem desabafar, falar sobre o que estava acontecendo profissionalmente com ela, por isso, por motivos éticos evitava determinadas situações, acalutando-se.

A entrevistada foi questionada sobre o que fez quando percebeu as dificuldades que estava tendo em sala de aula:

Em segundo momento procurei o Dr. Giovani, tentamos medicações os quais não consegui tomar, os dias foram passando e eu me segurando e contendo de todas as formas, mais um dia a tampa da pressão estourou parei no hospital com vômito e diarreia sem motivos e sem febre o resultado foi uma internação

de cinco dias. Quando sai do hospital fui encaminhada a um gastro que não encontrou nada de errado e me deu excitalopran, percebendo que estava à beira de um ataque de nervos, uma crise de ansiedade não conseguindo ficar em lugares fechados. (TÂNIA, 2020)

Muitas vezes, por influência da família percebendo seu estado de alteração comportamental é o que leva o profissional a procurar a ajuda externa e que determinadas situações o diagnóstico é confundido, porque devido ao psicológico estar afetado o paciente apresenta sintomas de outras patologias, como no caso da entrevistada ter passado por um gastro nos mostra a real dificuldade de se chegar a um diagnóstico preciso de uma situação que se tivesse sido tomadas as devidas providências cabíveis a equipe pedagógica a qual a mesma faz parte, por exemplo, poderia ser que o quadro da mesma fosse outro.

O que estamos querendo dizer é que com um trabalho integrado, de observação e a longo prazo, por vezes, dentro da escola, é possível perceber e indiciar casos como o de *Burnout*. Afinal, a família do educador não está dentro da escola. Nesse sentido, com uma equipe preparada e percebendo a situação, professores em estado como o de nossa entrevistada, poderiam estar melhores amparados e em situação de resolver e serem encaminhados para solução de problemas em tempo menor e com possibilidade de serem tratados, talvez com medidas menos drásticas ou danosas, sofríveis que a de nossa entrevistada. Este é o nosso posicionamento com o olhar de pesquisadora no campo da pedagogia de modo interdisciplinar.

Retomando a entrevista, uma vez que, não foi o que ocorreu com a entrevistada, a família vendo o estado emocional da mesma começou a se preocupar, acreditando que Tânia estava mascarando a situação porque evidentemente não estava bem e seu cotidiano estava fugindo do controle, tanto na escola, quanto no ambiente familiar. Assim, aos poucos buscaram formas para que a mesma falasse sobre o que estava sentindo e procurando ajuda profissional especializada.

Como concernente ao quadro de *Burnout* nossa entrevistada também relatou que até seu relacionamento com os alunos mudou:

Ano de 2019 no caso ano passado foi um dos piores em que trabalhei, uma turma como sempre com indisciplina, mal educada, e direção e equipe pedagógica se fazendo de desentendida quanto as minhas reclamações. Ai começaram os sintomas piores como, tonturas, pressão alta, fadiga, sono agitado, dores no pescoço, de cabeça, e choro fácil. (TÂNIA, 2020)

Foi, nesse momento que, realmente, deu para entender que seu estado era delicado e estava se aprofundando em um problema que poderia resultar em um final drástico se não fosse acompanhado imediatamente por um profissional especializado na área para ajudar em sua recuperação. Afinal tal agravante é oriundo centralmente da função em que trabalha, pois o mesmo traz realidades que, às vezes, e no caso da entrevistada a afeta e afetou.

A situação educacional do país favorece, muitas vezes, a indisciplina dentro de uma

sala de aula, local onde o professor, por vezes, fica sem opção de ser apenas o educador, ele vira o pai, o cuidador, o psicólogo, entre outras funções, levando o mesmo a graus extremos, adquirindo gatilhos de explosão, estresse, fadiga, entre outros sintomas, que afetam até mesmo o relacionamento familiar, como já mencionado. Nas palavras de Tânia:

De lá pra cá faço terapias alternativas, barras de acesso, reiki, massagem com massoterapeuta, auriculoterapia, hipnoterapia, academia, chás calmante, orações mais Deus nos meus dias, meditação, ho'oponopono no momento curso meditação e thetahealing. Todas essas terapias foram as que realmente fizeram alguma diferença nas crises de ansiedade que passei a ter. Pra sobreviver a isso tudo estou sempre fazendo alguma terapia. Agora estou fazendo constelação familiar, estudando muito sobre ervas fitoenergéticas com Bruno Gimenes e thetahealing. Às vezes tenho tontura, fico agitada, choro fácil, cansada, estressada, A cura é um processo longo e estou fazendo tudo o que posso, pois acredito em nossa cabeça está o começo e o fim de todas as doenças. (TÂNIA, 2020)

O cenário pelo qual a professora está passando pode ser a realidade de muitas outras que podem ou não ter percebido o que realmente está acontecendo. Afinal, o âmbito escolar está sendo para muitos pais um local onde o profissional está assumindo a educação completa de seus alunos.

Nesta mesma fala se vê realmente a necessidade de ter um profissional capacitado para amparar esses profissionais quando percebesse que sua parte psicológica está sendo afetada por algum motivo e seu rendimento está tendo alterações, e tentar ajudar não deixando chegar aos extremos, cujo profissional seja acometido por uma síndrome que o tire do exercício de sua profissão.

As condições em que o profissional da educação trabalha estão cada vez mais precários. Há muitas cobranças envolvendo a equipe pedagógica e a sociedade por achar que o professor tem que fazer o papel dos pais em relação aos alunos, além de construir conhecimento, tem sobrecarregado os profissionais da educação. Na junção desse contexto, muitos acabam por atingir estágios elevados de estresse. Acerca disso nossa entrevistada alerta:

O que eu tiro de aprendizagem nisso tudo é que é de suma importância que se tenha uma equipe de apoio aos professores para que possam ter uma melhor qualidade de vida dentro e fora do âmbito escolar, que a direção e pedagogos estejam preparados para auxiliar os professores, pois sozinhos não conseguiremos. Houve dia em que só de pensar em ir pra escola eu tinha crise. Meu relacionamento com os alunos também ficou tenso não conseguia mais ver as qualidades deles. Tudo me irritava estava me afastando daquilo que sempre preservei e acreditei, neste contexto não recebi apoio de ninguém da escola, apenas cobranças. Ai descobri que realmente estava precisando de algum tipo de tratamento que me ajudasse a voltar ao que eu era antes de tudo isso. (TÂNIA, 2020)

A luta pela qual a mesma está passando, pela tão esperada cura, é um caminho

longo, de altos e baixos. Por isso, sua entrevista além de cruzar com tantos dos elementos pontuados com a bibliografia sobre *Burnout* serve como alerta com relação à realidade do sistema educacional e da temática do adoecimento nos ambientes educacionais, cada vez mais atenuantes nas últimas décadas, por múltiplos fatores, alguns aqui evidenciados.

A entrevistada finalizou a conversa do seguinte modo:

Estou na busca por uma cura definitiva..., mas, esta é uma outra história que contarei pra vocês um dia. (TÂNIA, 2020)

O que Tânia está querendo dizer é que o processo que a envolve é contínuo. Ela apresenta consciência do que a envolve, do que passa e a acomete dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, de como é lidar com a saúde e buscar formas de equilibrar esse lado com seu lado como profissional, como educadora.

Enquanto pesquisadora que se colocou num diálogo em igualdade, num local de respeito entre entrevistadora e entrevistada, mas também, como pedagoga, como educadora, como alguém que entende as dimensões envolvendo o ensino que se colocou na condição de aprender um pouco mais sobre como é adoecer no espaço de trabalho. Espera-se, de algum modo contribuir, com o presente texto, para que o mesmo atinja outros profissionais e pessoas no sentido da conscientização. A educação em suas múltiplas formas e esferas têm chamado cada vez mais a nossa atenção para processos envolvendo profissionais, tais como o adoecimento.

Nesse sentido, do adoecimento dos profissionais da educação, de forma respeitosa torcemos pela cura com relação ao tratamento de nossa entrevistada. No sentido profissional esperamos que ela e outros profissionais na mesma situação tenham condições concretas e palpáveis de realizar o seu trabalho sem adoecimentos corriqueiros, com o suporte necessário da equipe pedagógica, da família, dos alunos, dos pais, enfim, de todas as áreas que envolvem a síndrome de Burnout, conforme discutimos e que sabemos serem cruciais para que ocorra de forma satisfatória. Do mesmo modo, que o trabalho possa servir de alerta para outros profissionais que talvez nem se deem conta de que se encontram ou já se encontraram na mesma situação de nossa entrevistada.

A finalidade dessa pesquisa é auxiliar interdisciplinarmente na questão do desafio com relação ao processo do adoecimento dos profissionais da educação nos últimos anos, tomando a síndrome de *Burnout* como exemplo. Chamamos a atenção, a partir da bibliografia e da fonte oral utilizada para como profissionais têm entendido seus sintomas, a realidade que enfrentam, o que pedagogos, psicólogos, equipes pedagógicas, direções, colegas de trabalho, familiares, alunos e pais podem ajudar no sentido da conscientização para amenizar situações como essa que interferem e ultrapassam os ambientes escolares. Afinal, cada vez mais temos nos deparado com profissionais com problemas psicológicos decorrentes dos ambientes de trabalho e sem amparo da instituição onde trabalham. Preparar os profissionais, por isso, é fundamental. No caso da Síndrome de *Burnout* é

preciso entender a gravidade do problema, o quanto é preciso trabalhar com lados e condições humanas quando discutimos questões como “o adoecer”, “o adoecimento” no ambiente educacional e o quanto todos os profissionais estão vulneráveis a isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Organização pan-americana da saúde. Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para serviços de saúde. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: < http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/instrumento/arquivo/16_Doencas_Trabalho.pdf>

CASTRO, Magali. A Escola Normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CEO e Fundadora da Vittude. **Texto para leitura** Coursou the Science of Happiness pela University of California, Berkeley. <https://zenklub.com.br/blog/saude-bem-estar/sindrome-do-panico/>

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

COSTA, A. F. L. (2010). **A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>.

FARBER, B. (1985). Clinical psychologist's **perceptions of psychotherapeutic work**. *Clinical Psychologist*, 38, 10-13. Link: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Ana_Cristina.pdf

GATTI, Bernadeth. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

JBEILI, Chafic. Burnout **em professores**: identificação, tratamento e prevenção. Brasília (DF): Chafic Jbeili, 2008.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **As construtoras da nação**. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, Luis. **Professor Primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira Editora, 1969.

SILVA, Flavia Gonçalves. **O professor e a educação: entre o sofrimento, o prazer e o adoecimento**. (Tese doutorado). PUC SP São Paulo, 2007.

SILVA, José Carlos Santos da. Ai, ai (D.O.R.T e **Síndrome de Burnout. Você já ouviu falar?**) 2012. Disponível em: <http://www.sinjur.org.br/noticias/d-o-r-t-e-sindrome-de-burnout-voce-ja-ouviu-falar-2014031-6646.htm>.

Tatiana Pimenta

TRIGO, Telma ramos; TENG, Chie Tunga; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos.** (2007) Disponível em: < <http://www.hcnet.usp.br/ijpq/revista/vol34/n5/pdf/223.pdf>> Acesso em: 10. agosto.2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Dráuzio, **Síndrome de Burnout.** Disponível em: < <http://drauziovarella.com.br/letras/b/sindrome-de-burnout/>> Acesso em: 10. agosto. 2020.

WEBER, Tania Mara. **Entrevista concedida para a pesquisadora.** Clevelândia, novembro de 2020.

Link: *<https://zenklub.com.br/blog/saude-bem-estar/sindrome-do-panico/>

<https://psicologado.com.br/atuuacao/politicas-publicas/professores-com-transtornos-psicologicos-e-a-ausencia-de-politicas-publicas>

<https://www.vittude.com/blog/depressao/>

A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO SOBRE OS SUJEITOS DA EJA NOS GOVERNOS FHC (1995-2003) E LULA (2003-2011)

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 11/01/2021

Eduardo Jorge Pugliesi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

João Pessoa, PB, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9035402257561577>

RESUMO: Este estudo é de natureza teórica e possui como objetivo analisar o Discurso Político-Pedagógico sobre a EJA ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) de acordo com a perspectiva foucaultiana. Usar os pressupostos da Análise Arqueológica do Discurso para escavar os textos relacionados ao estudo e assim apresentar os resultados da análise de acordo com o que está posto, conforme é encontrado nas escavações. Os enunciados são as fontes de sentido dos textos, que estão presentes no reino da linguagem o quais são investigados ao longo deste trabalho de pesquisa até ser encontrado. E, assim possam ser explicitados pelas relações dos signos como uma função da existência da língua. A análise realizada com as ferramentas adequadas a essa abordagem revela a importância que os pressupostos teóricos e analíticos têm para a compreensão correta dos significantes presentes nos textos sobre a EJA ao longo dos governos FHC e Lula.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Educação de Jovens e Adultos (EJA). FHC. Lula.

THE ARCHAEOLOGICAL ANALYSIS OF THE DISCOURSE ON THE SUBJECTS OF EJA IN THE GOVERNMENTIS FHC (1995-2003) AND LULA (2003-2011)

ABSTRACT: This study is theoretical in nature and aims to analyze the Political-Pedagogical Discourse on EJA throughout the governments Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) and Luiz Tnácio Lula da Silva (2003-2011) according to the Foucault perspective. Use the assumptions of the Archaeological Discourse Analysis to excavate the texts related to the study and thus present the results of the analysis according ti what is set, as foun in the excavations. The statements are the sources of meaning of the texts, which are presente in the realm of language which are investigated throughout this research work until it is found. And, so they can bem ade explicit by the relations of the signs as a function of the existence of the language. The analysis carried out with the appropriate tools for this approach reveals the importance that the theoretical and analytical assumptions have for the correct understanding of the signifiers presente in the texts on EJA throughout the FHC and Lula governments.

KEYWORDS: Archaeological Discourse Analysis (AAD). Youth and Adult Education (EJA). FHC. Lula.

INTRODUÇÃO

O interesse deste artigo é escavar os terrenos discursivos sobre a EJA delimitados ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-

2011). E, assim por meio dos achados problematizar de forma crítica os conteúdos político-pedagógicos (CARLOS, 2010). Sendo assim, a hipótese alçada baseia-se em afirmar que, nesses discursos sobre a EJA, há uma série de enunciados político-pedagógico distintos no seu tempo.

Em 19 de outubro de 1957, aos 65 anos, o professor universitário Gordon Childe finalizou suas escavações. Ele nos legou muitos conhecimentos provenientes de seus achados. Sendo dúvida alguma foi um dos arqueólogos mais bem-sucedidos da contemporaneidade. Ainda ouço o nome dele reverberando em minha mente ao longo das aulas de Pré-História ministradas na Unicap/PE pelo Prof. Dr. Luiz Manoel à turma de História 2007.1.

O Prof. Luiz Manoel explicava a importância do professor Gordon Childe para o entendimento atual das civilizações antigas de tempos imemoriais.

Sempre me perguntava o que fez do Dr. Childe esse eminente arqueólogo que tanto o meu professor frisava nas aulas. Compreendi as teorias da Pré-História, as divisões dos tempos com relativa tranquilidade, os acontecimentos que fizeram com que os agrupamentos humanos passassem pelas grandes transformações culturais. Mas, o que fez o Dr. Childe tão importante em seu tempo? Que sua pesquisa cruzou as barreiras do tempo e todos que vão estudar os temas históricos da Pré-História bebem de seu conhecimento produzido através de suas escavações.

Um arqueólogo tem como condição *sine qua non* para seu ofício escavar terrenos à procura de artefatos que possam ser estudados. O arqueólogo inicia a sua ação por meio da prospecção do terreno que pode ser de várias formas, que não vem ao caso aqui explicitar as múltiplas formas. Ficarei apenas no ponto da prospecção que sendo exitosa tornará aquele lugar um sítio histórico devido aos achados naquele local. A partir de agora esse terreno que está repleto de achados será dividido em quadriculas – uma forma de organizar os achados mapeando onde eles estão para que a pesquisa possa ser desenvolvida no presente e no futuro por novos arqueólogos que poderão fazer novas pesquisas e assim terem a possibilidade de releituras dos mesmos achados. O que será de grande importância para poder explorar esses achados são tanto as ferramentas adequadas quanto a expertise do seu manuseio, pois d'outra sorte os achados poderão ser prejudicados.

Esse é um momento ímpar no ofício do arqueólogo, pois ele poderá se debruçar sobre seus achados que serão investigados, analisados e esmiuçados até que possa falar o que suas pesquisas apontam.

Os achados precisam ser retirados do solo para uma investigação mais minuciosa. Serão feitas análises de vários matizes para que haja uma visão mais acurada do achado.

O Dr. Childe se tornou notório na arqueologia devido as suas leituras sobre os achados no sítio de Skara Brae, no norte da Europa. É dele as expressões: Revolução Neolítica e Revolução Urbana. Todos os pesquisadores e estudantes bebem das fontes das pesquisas que foram desenvolvidas nas suas escavações. Há várias releituras sobre seus

achados, mas nenhuma conseguiu até o presente momento construir um objeto discursivo tal qual ele desenvolveu através das pesquisas sobre os achados arqueológicos de seu tempo. É o próprio discurso que fazem os objetos aparecerem, tornando-os nominável e discutível (FOUCAULT, 2015, p. 54). Destarte, não foram os achados que construíram as novas bases da Pré-História, mas o discurso em si que fez surgir esses novos objetos que a comunidade arqueológica tem como fato e parte sempre deles, no sentido de negação ou confirmação. Mas, os mesmos objetos estão lá, erigidos pelo discurso que foi construído ao longo dos anos de pesquisa no sítio supracitado que o Dr. Childe desenvolveu suas escavações. Esse é o momento em que a pesquisa seguira várias ordens. Cada uma produzirá o seu próprio objeto (FOUCAULT, 2015, p. 52). O discurso que será efetivado pela instância de delimitação (FOUCAULT, 2015, p. 53).

DISCUSSÃO TEÓRICA

O Reino da Linguagem

O Reino da linguagem é o ambiente de superfície que visivelmente as relações discursivas são construídas e compartilhadas, mas é apenas um ambiente de superfície. O pesquisador da AAD precisa escavar esse terreno da linguagem em buscas dos artefatos que estão escondidos por várias camadas abaixo da superfície, mas o mesmo necessita das ferramentas específicas para empreender tal ação. Não basta apenas querer escavar, é necessário adentrar no *modus* de pensar arqueológico para poder executar essa imersão no sítio arqueológico.

O pesquisador da AAD escava em busca dos artefatos enunciativo para poder analisá-los e assim dizer o que sua pesquisa descobriu sobre seus achados. E, nesse campo de exercício da função enunciativa ela faz aparecer unidades diversas (FOUCAULT, 2015, p. 122).

A Linguagem é a superfície do terreno, é o que está visível, é o local dos indícios da escavação, é onde os trabalhos terão o seu início. Em si, temos duas posições sobre a linguagem: uma é o modo de ser da própria natureza, a outra é uma convenção estabelecida pelos seres humanos com o fim de se comunicarem uns com os outros.

O Reino da Linguagem exerce o seu domínio sobre todas as relações discursivas. Todos devem usá-los como suporte e ferramenta para suas análises, mesmo sendo a camada de superfície da AAD ela tem seu grau de importância por ser a partir dela que há o início das escavações em busca dos achados que se encontram nas camadas mais profundas que será necessário adentrar no solo e escava muito, utilizando sempre as ferramentas necessária para tal ação.

O Signo é o Ser da Linguagem

O ser da linguagem é constituído por signos (CARLOS, 2017). Segundo a formação

tricotômica: significante – onde encontramos as marcas gráficas (escrita), som (fala), formas, texturas, dimensões e configurações visuais (imagem); significado – consiste nas ideias; referência – aquilo sobre que se diz algo: “a linguagem é o murmúrio de tudo que é pronunciado” (FOUCAULT, 2015, p. 140): É nessa superfície que transitam as informações necessária para o saber compartilhado que assevera:

A linguagem, na instância de seu aparecimento e de seu modo de ser, o enunciado; como tal se apoia em uma descrição que não é transcendental, nem antropológica. A análise enunciativa não prescreve para as análises linguísticas ou lógicas o limite a partir do qual elas deveriam renunciar e reconhecer sua importância; ela não marca a linha que fecha seu domínio; mas se desenrola em outra direção que as cruza. A possibilidade de uma análise enunciativa, se for estabelecida, deve permitir erguer o suporte. (FOUCAULT, 2015, p. 128)

O signo é algo que pomos no lugar de uma coisa que representa algo que não é ele mesmo, mas outro. Em suma, é tudo que nos remete a alguma coisa, a que recorremos para representar, lembrar, referir-se e anunciar algo. Por exemplo: uma fotografia, não é a pessoa, mas faz lembrar dela; uma música, que quando toca faz o ouvinte lembrar de um local, de uma pessoa, de um acontecimento etc. Assim, qualquer coisa é possível de se tornar um signo. Há a possibilidade de algo não ser aquilo a que se refere, mas de lembrá-la e isso faz dela um signo. Essa perspectiva do signo é de imprescindível importância para que a linguagem seja significativa, pois no Reino da Linguagem, o ambiente da superfície da pesquisa arqueológica há uma confusão com o sinal, que pertence a ordem das coisas, do mundo, da realidade – por isso, a presença de uma coisa pode indicar a existência de outra. Desta forma, interpretar “os sinais” faz parte da ordem da vida é de suma importância para a relação com a realidade. Tanto os animais quanto os homens fazem uso de interpretações de sinais em seus habitats naturais. Estes quando veem fumaça logo sabem que há fogo e aqueles quando sentem o cheiro sabem da mesma forma. Nas áreas urbanas são criadas formas de interpretação dos sinais para que todos possam conviver na realidade. Por exemplo: os semáforos, que por meio de cores específicas os motoristas sabem quando é o momento de seguir ou parar. Isso é uma relação da ordem da vida. Assim, o sinal seria parte integrante da estrutura da vida.

Como o signo faz o indivíduo lembrar de algo ou se referir a algo? – Essa lembrança na verdade é apenas uma representação, mas não é o que representa, pois não possui as características do representado. Por exemplo: a imagem de uma cordilheira verdejante com neve no cume, essa imagem não é de fato a cordilheira, não nos proporciona a temperatura ou aromas do local, mas nos faz imaginar e pensar nesse local. Destarte, o signo no faz lembrar de algo que existe na ordem do mundo (da natureza, da vida e da cultura), pois pode ser comunicado e reconhecido individualmente e intersubjetivamente.

O sinal é diferente, pois a noção de referência não exige relação direta com o objeto, uma vez que o mesmo pode ser lembrado.

O signo é formado por uma relação tricotômica: o significante (a inscrição específica), o significado (a ideia determinada) e a referência (a representação de algo em particular de forma arbitrária ou convencional). O signo nos faz lembrar de algo de três formas: indicialmente (nexo existência); iconicamente (imagem visual); simbolicamente (algo com significado). Por exemplo: uma música que foi tocada em um casamento depois de muito anos o casal ouve novamente esta música, a partir desse momento a audição dela faz referência em particular aquele momento. Um detalhe importante nesse processo de constituição do signo que vale a pena salientar: é preciso haver anteriormente um saber comum compartilhado entre e sobre eles (significado e significante). Portanto, se não houver esse saber compartilhado entre eles não há relação significativa. Por analogia, um triângulo equilátero tem ângulos e lados iguais, mas se o mesmo não possuir uma dessas características ele perde sua definição e fica impossibilitado de ser o que se propõe a ser; assim é o signo, sem um de seus elementos da relação tricotômica (significado, significante e referência) não temos um artefato cultural do signo. Desta forma, podemos afirmar que o discurso-enunciado só existe mediante a existência do signo.

O Enunciado para Foucault

Uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis (FOUCAULT, 2015, p. 33), de acordo com o mapeamento feito o termo enunciado aparece em Arqueologia do Saber 527 o que denota a importância do mesmo na formação dos campos dos acontecimentos discursivos.

O enunciado é uma regra aplicada verticalmente (FOUCAULT, 2015) como podemos ver nessa analogia: assim como o arqueólogo escava seu sítio arqueológico em busca de artefatos, o analista da AAD escava a linguagem (superfície do terreno) em busca do discurso (camada mais profunda do terreno da linguagem) chegando ao enunciado (objeto procurado da AAD). Assim como o arqueólogo para executar suas ações de escavação necessita ter a posse de ferramentas adequadas, o analista da AAD necessita da noção de discurso, pois o discurso é uma série de enunciados – que seria a mesma coisa que conceber o enunciado como uma função, esse ponto iremos tratar mais à frente.

Os enunciados circulam nos textos, nas falas, nos livros, entre autores e campos de saberes:

Pondo em jogo o enunciado frente a frase ou à proposição, não se tenta reencontrar uma totalidade perdida, nem ressuscitar, conforme convidam muitas nostalgias que não querem se calar, a plenitude da expressão viva, a riqueza do verbo, a unidade profunda do logos. A análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição. (FOUCAULT, 2015, p. 132):

A análise do campo discursivo é orientada de forma completamente diferente. É uma forma de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa

e de estabelecer suas correlações com outros enunciados. Destarte, o enunciado terá sua singularidade de acontecimento restituída quando houver a supressão sistemática das unidades (Psicologia, História, Política etc.) inteiramente aceita. Ele será sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar (FOUCAULT, 2015, p. 34).

Os enunciados são relações explícitas colocadas e ditas pelo próprio discurso, mas é preciso escolher um domínio: sua estrutura formal, suas leis de construção, regras de aparecimento e sua existência (FOUCAULT, 2015, p. 36).

Há em primeiro lugar, um trabalho negativo a ser realizado: libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma a sua maneira, o tema da continuidade. Elas, sem dúvida não tem uma estrutura conceitual bastante rigorosa: mas sua função é precisa – tradição, influência, desenvolvimento e evolução, mentalidade e espírito de uma época, livro, obra, autor, temas da origem e do já-dito (FOUCAULT, 2015, p. 25).

A suspensão do tema da continuidade permite-nos vislumbrar uma dispersão de acontecimentos discursivos. Cabe ao analista restituir-lhes a unidade evidenciando uma regularidade entre os mesmos.

Não há como conceber o discurso como conjunto de enunciados dispersos que falam do mesmo objeto. Exemplo: A História da Loucura. Foucault mostrou com o objeto específico da História da Loucura varia com o tempo (FOUCAULT, 2015, p. 38). Recebe tratamento diferente com o tempo e, ele é um objeto diferente. A unidade do discurso sobre a loucura não tem a ver com o mesmo objeto tratado de diferentes maneiras ao longo do tempo, mas tem a ver sim com as regras que permitem a emergência de diferentes objetos para esse discurso ao longo do tempo (FOUCAULT, 2015, p. 39).

Somos orientados ao longo da carreira acadêmica a construir algo, a dar àquele algo nossa interpretação teórica que mais nos identificamos e muitas das vezes fazemos uma análise conjuntural; mas na AAD o pesquisador fala apenas sobre o que está posto, e o que está posto é possível ser encontrado nos artefatos enunciativos. Sendo assim, só podemos chamar de discurso um conjunto de enunciado que se apoiem na mesma formação discursiva.

Segundo Foucault, o enunciado é uma função de existência que exerce verticalmente, que atravessa a série de signos que compõem aquilo que chamamos de frases, proposições, discursos etc. (FOUCAULT, 2015, p. 40).

Dentro dessa perspectiva foucaultiana do discurso o enunciado é uma função que apresenta quatro características essenciais: primeiro, posição do sujeito (lugar vazio); segundo, noção referencial; materialidade (modos de uso); e por último, campo associado. Sem uma dessas características o enunciado não se constitui dentro dessa perspectiva supracitada. O enunciado será sempre variável, pois as relações sempre estão se alterando à medida que os entes se relacionam. Irei tomar um abraço como exemplo de uma relação enunciativa. Não existe apenas uma forma de abraço. Ele depende de

uma série de relações para que o que ele quer dizer seja dito e entendido pelos que estão fazendo parte da relação. Compreendendo melhor essa analogia: um abraço num funeral tem um discurso de dor, empatia, conforto etc., que é perfeitamente compreendido pelos entes da relação (as pessoas que se abraçaram); um homem e uma mulher que se desejam, quando seus corpos se juntam num abraço ambos compreendem o discurso que está sendo produzido nessa ação. Por isso, uma coisa não tem relação em si mesma; ela é uma relação com outra coisa ou outras coisas. Assim é o enunciado dentro da perspectiva da AAD (FOUCAULT, 2015)

A Função para Foucault

Uma definição clássica para este ente é a função que determina uma relação entre os elementos de dois conjuntos. Podemos defini-la utilizando uma lei de formação, em que, para cada valor de 'x', temos um valor $f(x)$. Chamamos 'x' de domínio e $f(x)$ ou 'y' de imagem da função.

De acordo com o mapeamento do livro Arqueologia do Saber de Foucault a palavra função apareceu 56 vezes e na maioria das vezes denotando uma relação com outro elemento. Podemos ver isso no campo hospitalar por exemplo: “Não permaneceu imutável, uma vez que, pelo discurso clínico, foi relacionado ao laboratório, sua ordenação, o status que é atribuído ao médico, a função de sua observação, o nível de análise que aí se pode efetuar viu-se necessariamente modificados” (FOUCAULT, 2015, p. 83).

Como se Foucault tivesse sacado essa ideia que existia a relação que ela pode se conectar livremente com outras relações, a relação de relação. Então a função, veja bem, que a função não é mais uma função do signo, é o signo funcionando como relação e uma relação particular. Não é uma relação fixa. Porque a ideia de função está atrelada a ideia de variação. Então, há uma variação.

As unidades diversas da anunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito – quer se trate do sujeito tomado como pura instância fundadora de racionalidade, ou do sujeito tomado como função empírica de síntese (FOUCAULT, 2015, p. 84). Sendo assim, essa forma de materialidade será repetível o que caracterizará a função enunciativa fazendo aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. (FOUCAULT, 2015, p. 118).

AS QUESTÕES PRELIMINARES SOBRE O OPERADOR DA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO (AAD)

O operador da pesquisa segundo AAD é comparável a um arqueólogo que desenvolve o seu trabalho na escavação do solo e à medida que cava avança sobre as camadas do solo até chegar nos artefatos que estavam escondidos por várias camadas de

terra que as escondiam (ALCANTARA, 2016).

Quando um operador da AAD – o analista, escava o terreno de sua pesquisa – o discurso, ele encontra seus achados e à medida que os encontra ele opera a separação e identificação do que se achou; isso sem empreender uma interpretação do que poderia ser esse achado, o analista da AAD é um arqueólogo e como tal ele depois que encontra os fragmentos procura identificá-los, montar as partes para se chegar mais perto do todo. Assim como o arqueólogo desenvolve seu ofício em um sítio arqueológico o analista da AAD desenvolverá suas atividades no terreno da linguagem que pode ser escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual).

Enfim, é definido um terreno onde o mesmo será escavado camada por camada até chegar aos artefatos que ficaram encobertos por muito tempo por camadas e mais camada de entulhos. Assim, como o arqueólogo define o sítio arqueológico que será escavado devido a vários indícios, o analista da AAD define o discurso a partir de uma série de vestígios que surge ao longo de sua pesquisa nas escavações.

A pertinência político-pedagógica do estudo dessa problemática constitui-se à princípio na importância que a EJA tem para a história da educação brasileira, como um exercício da democracia proporcionando um alcance ao saber escolar. É de suma importância voltarmos ao prenunciado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. De forma específica o que consta no artigo 205, como o primórdio para o entendimento da EJA como modalidade da Educação Básica na sociedade contemporânea. A compreensão desse marco legal da EJA é que norteará as futuras políticas públicas educacionais dos governos nas esferas federal, estadual e municipal. Sendo assim, a Constituição brasileira de 1988 assegura o acesso à escola a todos e, nessa perspectiva, mesmo àqueles que, por muitos fatores em seus cursos de vida, tiveram a trajetória escolar interrompida ou que não puderam, por inúmeros fatores, permanecer na escola na idade regular pressuposta no sistema de ensino.

Tomarei como itens a serem pesquisados os três pressupostos elencados no artigo 205 – o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania; e sua qualificação para o mundo do trabalho. Partindo da compreensão de que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) foi um importante marco na história dos direitos sociais no Brasil como Estado Democrático de Direito que veio a corroborar com o supracitado no artigo 205. Então, considerar o pleno desenvolvimento da pessoa é dotá-la de valor ao ponto que a mesma perceba que o seu pertencimento sociocultural se desenvolve juntamente com os preceitos escolares articulados com seus anseios e vivências.

Os registros e análises históricas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário da educação brasileira possibilitam deduzir que ela tem sido conduzida, durante décadas, sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, construída, sob a predominância de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e

aligeiradas, da perspectiva de qualidade do processo educacional (VENTURA, 2011). Assim, é materializada sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, marcados, de forma geral, por uma formação aligeirada, de baixo custo, relacionada a processos de alfabetização e capacitação de mão de obra, desvinculados da Educação Básica, e fundamentados em perspectivas consoantes com as necessidades e demandas imediatas do sistema produtivo. A partir da edição da LDB (BRASIL, 1996), a EJA passa a ser alçada como uma modalidade da Educação Básica, o que mudará completamente sua concepção no âmbito educacional. A aprovação da nova LDB “é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo” (MACHADO, 2009, p. 20). Pois, a partir desse momento é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua falta de oferta. Por consequência, o Estado assume a responsabilidade pela garantia de que a negação do direito à educação de jovens e adultos não se perpetue. Portanto, a partir desse marco legal – LDB (BRASIL, 1996) e operacional da política me debruçarei em busca dos achados discursivos que se apresentarão durante os governos FHC e Lula suas propostas políticas governamentais para a implementação da EJA no Brasil.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) na perspectiva foucaultiana não procura interpretar ideias, ideais, pensamentos, expressões, representações, personificações, imagens ou temas. Não é uma procura pelo que estar velado ou explícito nos discursos. A AAD procura estabelecer os seus próprios discursos, conforme práticas que seguem a regras, tais como uma sequência de signos na forma de enunciados, o que lhes concede a permissão de atribuir modalidades particulares de existência, ou, mesmo assim, como um conjunto de enunciados que se sustentam num equivalente sistema de formação (FOUCAULT, 2015, p. 124). Não é o fato de estudar as unidades nem as estruturas. Por exemplo: as palavras (livros, textos e frases); nem procurar por sentidos (pensamentos e vontades veladas, algo virtuoso ou profano, verdades escondidas); nem por asserção (argumentos, valores, alegações, normas, teorias e teses); nem por verbalizações (alegações, expectativas, interpelações, convites e ameaças). São os enunciados que constituem o discurso, que por meio de uma seriação de signos coloca para funcionar um determinado discurso. Destarte, a AAD presente neste pequeno artigo está relacionada a uma função, isto é, um tipo de relação que se dá entre um signo com outro signo: “À determinação das escolhas teóricas realmente efetuadas depende também de uma instância. Essa instância se caracteriza, de início pela função que deve exercer o discurso estudado em um campo de práticas não discursivas” (FOUCAULT, 2015, p. 75).

O Ser da Linguagem é o signo, algo que pomos no lugar de outra coisa que representa algo que não é ele mesmo, mas outro. Sendo assim, o signo é tudo que nos

remete a alguma coisa, a que recorreremos para representar, lembrar, referir-se ou anunciar algo. Nesta perspectiva, qualquer coisa é possível de se tornar um signo. Há a possibilidade de algo não ser aquilo a que se refere, mas de lembrá-la, desta feita faz dele um signo, que sempre nos faz lembrar de algo que existe na ordem do mundo: da natureza; da vida; da cultura – que pode ser comunicado e reconhecido individualmente e intersubjetivamente.

O Ser do Discurso é o enunciado. E, Foucault assevera isso conforme esta citação do próprio autor: “não há um saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2015). Com esta informação supracitada por Foucault podemos asseverar que o Discurso passa a ser tanto objeto do conhecimento como alvo da análise. Assim, O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história (FOUCAULT, 2015, p. 146).

A ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO (AAD)

O governo FHC caracterizou-se como um marco de contradição, visto que alçou a EJA a modalidade de ensino da Educação Básica em 1996, mas ao mesmo tempo indeferiu a soma das matrículas de EJA no cômputo total, o que prejudicava o fluxo das verbas previstas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96. Nesse mesmo governo, houve a edição Emenda Constitucional nº 14/96 que suspendia o comprometimento constitucional relativo ao enfrentamento do analfabetismo dos cidadãos brasileiros e aumento da oferta de vagas no ensino médio. A atenção desse governo ficou restrita a políticas públicas voltadas quase que exclusivamente ao ensino fundamental, deixando as demais modalidades da Educação Básica relegadas as políticas assistencialistas.

O governo Lula executou mudanças significativas na política educacional do país. Podemos destacar em 2004 – a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); em 2007 – a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/07, que substituiu o Fundef. A partir desse momento, foram incluídas na dotação orçamentárias as matrículas da EJA. Esse foi um ganho político que proporcionou a criação de uma agenda pedagógica em todo o país desde então.

A EJA como modalidade da Educação Básica entrou da Ordem do Dia dos debates não só no campo das experiências, práticas e reflexões no âmbito da escolarização de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e a Declaração de Hamburgo (1997), como também abarca vários outros processos, como qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formações política, econômica e ética, enfim, tudo o que for necessário para uma formação completa do cidadão (BRASIL, 1996).

Considerando-se que o objeto dessa pesquisa é a investigação sobre o discurso político-pedagógico presente nos governos FHC e Lula. Desta forma, “a Educação reflete a estrutura de Poder” (FREIRE, 1987, p. 35). É identificado indícios empíricos relativos ao objeto dessa investigação. No primeiro momento, a pesquisa está com um embasamento primário em três documentos: 1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, que, com este ato legislativo definiu-se um entendimento de que a educação para jovens e adultos, buscará o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme destacado no presente artigo 4º, 37 e 38. No artigo 4º da LDB fica claro a reconfiguração do campo da EJA através de sua designação como modalidade de Educação Básica, inteiramente gratuita, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, respeitando as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos. 2. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96, através dessa lei houve um fomento a novas matrículas, pois elas eram levadas em conta no aumento da verba que seria repassada aos governos, mas a prioridade desse governo (FHC) era o Ensino Fundamental; as outras modalidades, principalmente a EJA foram relegadas por essa lei, o que causou inúmeros problemas a manutenção de turmas da EJA durante o período de vigência da mesma. 3. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/07, que proporcionou uma redistribuição das verbas as várias modalidades da Educação Básica, a EJA passou a ter o número das matrículas contabilizada e, por conseguinte passou a receber as verbas devidas melhorando as condições de desenvolvimento das ações necessárias a essa modalidade.

Esses documentos supracitados, no segundo momento desta pesquisa, serão lidos de forma sistemática com o objetivo de realizar um mapeamento de caráter documental visando identificar nos documentos: regularidades e dispersões. Além de, identificar também: textos, passagens, expressões, noções, ideias ou palavras-chave relacionados ao discurso sobre a EJA nos governos FHC e Lula. Em seguida, no terceiro momento, como é próprio AAD, de acordo com os indícios que foram encontrados, a partir das leituras realizadas nos documentos iniciais, tendo em vista a problematização dos discursos sobre a EJA esse será um instante em que o terreno da linguagem será escavado à procura de artefatos discursivos: elementos da própria natureza ou o ser da linguagem, o par significante-significado, série de signos marcados pelo par sentido-contexto, até chegar ao conjunto de artefatos enunciativos. “A configuração do campo enunciativo compreende também, formas de coexistência. Estas delineiam, inicialmente, um campo de presença – isto é, todos os enunciados já formulados em outra parte” (FOUCAULT, 2015, p. 63).

Com base nas leituras, mapeamento e escavações esse será o instante de analisar os domínios que constituem o discurso investigado. Será o instante de transitar pelos campos dos saberes que formam as contingências, que inferem materialidade condições enunciativas de existência do discurso sobre a EJA nos governos FHC e Lula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou uma parte do Discurso Político-Pedagógico sobre a EJA produzido ao longo dos governos FHC e Lula sob a premissa da teoria Arqueológica de Foucault (2015). Que afirma: “o discurso é produzido por quem tem o poder para assim o fazer”. Uma vez que, quem produz os discursos são as instâncias de delimitação (instituição regulamentada reconhecida pela opinião pública, justiça e administração como de competência). Ela produz o discurso educacional (conjunto de relações determinadas com uma finalidade) e assim geram os objetos discursivos (é o próprio discurso que faz aparecer os seus objetos, tornando-os nomináveis e descritíveis). Em suma, o discurso foi produzido pelos “atos da fala” dos governos FHC e Lula, que neste caso usou as leis para comunicar-se. Como consta em artigo: “as coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.” (FISCHER, 2001) E, isso vai reverberando para várias áreas dentro dos entes do Estado produzindo e se reproduzindo a partir da relação que vai sendo tecida por meios das formações discursivas. Nessa forma de pesquisa, não haverá interpretações das intenções ou do que não foi dito; apenas uma descrição arqueológica sobre aquilo que está posto no discurso (textual, oral ou visual). Essa abordagem permite ao pesquisador buscar no enunciado o significado do que está sendo apresentado por seu objeto de pesquisa. Diante de tal exposto, não negamos o fato que o discurso também é produzido por aqueles que não tem o poder, pois o sujeito produz o discurso da sua posição de fala, mas como nesse artigo analiso o Discurso Político-Pedagógico nos governos FHC e Lula são as falas oficiais por meio das materialidades produzidas dentro do tempo e espaço desses entes oficiais que foram levados em conta na análise da regularidades e dispersões.

A Análise Arqueológica do Discurso é uma função com efeito vertical, pois a mesma sai da superfície, do reino da linguagem e começa a sua viagem de escavação seguindo os signos indo à procura do enunciado, pois no momento que o encontrar na investigação finalmente chegou a camada mais profunda da escavação – está na ordem discursiva. O local da regularidade do discurso.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marcos Angilus Miranda de. **A Análise Arqueológica do Discurso na produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro (GEPEJA)**. Revista Discurso & Imagem Visual em Educação – RDIVE, v. 1, p. 60-81, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/32121>>. Acesso em: 15. Jan. 2019

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

CARLOS, Erenildo João. **Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault**. Revista Dialectus, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em:

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa., São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAMBURGO. **Declaração de Hamburgo** sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: V CONFINTEA, Alemanha: Julho, 1997.

LEI 11.494 - Regulamenta o **FUNDEB**, altera a Lei nº 10.195 e dá outras providências. 2007.

LEI 9.424/1996 (Lei ordinária) 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - **FUNDEF**, na forma prevista no Art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências.

LEI 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p. 17-39, nov., 2009.

VENTURA, J. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, 276p., pp. 57-97.

CAPÍTULO 6

ITINERÁRIO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 12/01/2021

Jinlova de Oliveira Pantaleão

Pontifícia Universidade Católica- PUC
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/1554583933996358>

RESUMO: Este artigo traz o recorte de uma pesquisa em andamento, num momento em que a Educação se reinventa – a pandemia do novo coronavírus, a Covid-19 – e passa a consolidar o uso das tecnologias como importante ferramenta de comunicação para a escola. A pesquisa tem como objetivo investigar demandas formativas de docentes para a implementação de práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a formação continuada do professor e o trabalho interdisciplinar realizado no âmbito das escolas. Essa discussão sobre as práticas interdisciplinares e a igualmente na formação de professores não é recente, contudo, vincular esses dois fatores numa sociedade digital é uma questão que ainda oferece várias possibilidades de reflexão e análise.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor; Práticas Interdisciplinares; Necessidades Formativas.

INTERDISCIPLINARY FORMATIVE ITINERARY: REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: This article presents an outline of an ongoing research, at a time when Education is reinventing itself – the pandemic of the new coronavirus, Covid-19 – and starts to consolidate the use of technologies as an important communication tool for the school. The research aims to investigate teachers' training demands for the implementation of interdisciplinary practices in the early years of elementary school, emphasizing the continuing education of the teacher and the interdisciplinary work carried out within schools. This discussion about interdisciplinary practices and the same in teacher education is not recent, however, linking these two factors in a digital society is an issue that still offers several possibilities for reflection and analysis.

KEYWORDS: Teacher Training; Interdisciplinary Practice; Training Needs.

1 | INTRODUÇÃO

Sou professora de Artes e nessa trajetória docente sempre me incomodou o que chamo de fragmentação do Currículo, no tocante à organização da carga horária semanal das turmas – como é organizado o horário das aulas, a distribuição das disciplinas na “grade curricular”, a organização dos tempos e dos espaços escolares. Por exemplo, numa turma

de 6º ano, logo na segunda-feira, ter um horário com Matemática na primeira aula, Ciências na segunda, Educação Física na terceira, Artes na quarta aula e as duas últimas aulas com História e Geografia.

A cada 50 minutos toca um sinal, avisando que acabou o tempo daquela aula e deve-se iniciar a outra. Como as disciplinas não se “conversam”, é um tal de terminar uma aula e começar a outra, totalmente desconectadas, muitas vezes fazendo com que o aprendizado fique sem sentido para os alunos. Temos, também, o fato de os espaços físicos não serem adequados, permanecendo aquele modelo do século XIX – carteiras enfileiradas, giz e lousa, além da organização dos tempos e dos espaços escolares. Essa é a razão de procurar um mestrado profissional, para refletir e aprimorar conhecimentos e, então, desenvolver práticas de interdisciplinaridade.

Em 33 anos de atividade docente nas redes de ensino do Estado e do Município de São Paulo, sendo 20 anos na direção de escola estadual, já presenciei a tentativa de implementação de muitas propostas e o que se percebe, muitas vezes, é uma distância entre aquilo que ditam as propostas oficiais e o que realmente acontece no interior da instituição escolar.

No entanto, hoje, tendo em vista o momento único que estamos vivenciando por conta da pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, vivemos também a distância física, passamos por um momento de quarentena, com distanciamento e isolamento social, que inicialmente acreditava durar por aproximadamente 30 dias, e já se estende por cinco meses, com uma previsão de flexibilização gradativa em breve, mas a previsão de um retorno gradual no mês de agosto não se concretizou.

Esta situação de quarentena e isolamento social me levou a uma mudança brusca nas minhas práticas enquanto diretora de uma escola estadual de anos iniciais, com *home office*, plantões semanais, exigindo de mim e de toda a equipe da escola um domínio maior de aplicativos e plataformas tecnológicas, que até então não faziam parte do nosso cotidiano.

Sinto diariamente os anseios das professoras quanto às aulas online, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e as dúvidas e as incertezas quanto ao futuro. Quanto tempo ainda vamos ficar afastados? Como será nossa rotina quando houver retorno às aulas? Por conta das atividades online, também fiquei me perguntando até que ponto o professor faz falta?

Hoje, com a suspensão das aulas presenciais, nossos alunos estão sendo assistidos em casa, por seus pais, avós ou alguém da casa que possa tentar auxiliá-los em suas lições, mas que nem sempre conseguem ter êxito por conta da falta de tempo e da ausência de metodologia para docência, que compete ao professor.

Entendo que o professor faz falta sim, e nesse momento de suspensão de aulas, as atividades online ou remotas são um complemento, e não substituem a atuação do professor e da escola como local de convivência com grupos de aprendizagem. Com o

distanciamento social fomos obrigados a desenvolver habilidades do mundo digital e a capacidade de aprender e ensinar à distância.

A quarentena está privando nossas crianças de conviver em grupos. Nesse contexto, percebi a necessidade emergente de reordenar novas maneiras de ensinar, com a perda da convivência diária presencial e sentindo uma agonia com as lacunas afetivas.

Penso que a escola “física” faz falta, a convivência faz falta; convivência entre os alunos-alunos e alunos-professores, onde o professor exerce um papel importante na vida dos alunos, para além dos conteúdos. As professoras estão preocupadas com o retorno às aulas presenciais, além dos cuidados com a prevenção do contágio, e até que ponto conseguirão superar as defasagens de aprendizagem dos alunos.

Eu me preocupo com as perdas emocionais: em como vamos lidar com os lutos destes alunos e professoras? Como vamos enfrentar as perdas de pessoas, do emprego, do trabalho que estas pessoas sofreram nesse período tentando lutar pela sobrevivência? É certo que a turbulência traz novas exigências e não podemos ficar sentados à beira do caminho, é preciso seguir em frente, mesmo com tantas dúvidas e incertezas.

Outra questão que merece igual atenção é a discussão que se realiza nos momentos de formação continuada docente, acerca da natureza do trabalho interdisciplinar – seja na formação inicial, ainda na graduação; seja na formação continuada institucionalizada quando promovida pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação; ou, ainda, no processo de formação que ocorre no âmbito da unidade escolar – nos momentos assim destinados, como é o caso das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), das reuniões pedagógicas ou nos momentos forjados pela prática. De qualquer forma, esses momentos e espaços diferenciados de formação continuada docente podem influenciar o discurso e a prática do professor quando se busca pela realização de um trabalho interdisciplinar.

Diante do exposto, a pesquisa propõe como objetivo geral: investigar quais são as demandas formativas docentes para a implementação de práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: identificar quais são as práticas dos professores acerca do trabalho interdisciplinar; identificar quais são as dificuldades dos professores para desenvolverem práticas interdisciplinares em suas salas de aula; e identificar o que é necessário para a implementação dessas práticas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

No trabalho empreendido diariamente na escola, seja como professora ou como diretora, percebo a resistência de alguns professores expressa na falta de disposição para utilizar as mídias digitais em sala de aula e um relativo desconhecimento do trabalho interdisciplinar desenvolvido por outros professores ou outras instituições.

Fazenda (1994, p. 86-87) explica que:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; reprodução, pela produção do conhecimento [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar.[...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo.[...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um inicial que seja suficiente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

Uma questão preocupante é quando os professores assimilam um discurso, seja de inovação, qualidade ou trabalho coletivo, desprovido de qualquer significado sobre a prática. O que pode acontecer nos momentos de formação – inicial ou continuada – quando estes repercutem, muitas vezes, somente no âmbito do discurso, sem que a prática seja realmente revista ou alterada. Dessa forma, é preciso ir para além do discurso para compreender como se dá, de fato, a implementação de propostas no âmbito da educação formal e como os aspectos ligados a essa formação do professor viabilizam (ou não) a concretização de tais aspirações, especialmente voltadas à interdisciplinaridade.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo-atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento (FAZENDA, 1994, p. 82).

Não se pode negar a centralidade do professor no processo educativo, sendo que este, por vezes, acaba tratado como referente passivo diante de processos de ensino ou, ainda, se deixa apanhar pelas “ideias da moda” em lugar de uma análise rigorosa do trabalho que realiza e de sua profissão (NOVOA, 1995). Essas indagações me levam a questionar: como a formação continuada pode contribuir para a construção das práticas interdisciplinares no contexto da prática docente?

De acordo com Morin (2007), para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, faz-se necessária uma “reforma do pensamento”, que é paradigmática e essencial para organizar o conhecimento. Pensando na educação do futuro, há uma inadequação cada vez mais ampla com os saberes divididos e compartimentados e as demandas das realidades cada vez mais globais e multidimensionais.

É necessário que o conhecimento seja significativo, fazendo-se necessária contextualizá-lo, não tratando as informações de forma isolada; seja global, relacionando o todo e as partes [...] considerando ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as partes [...]. Assim tornando o conhecimento multidimensional e, por fim, complexo, significando para Morin, a união entre a unidade e a multiplicidade (PASCAL apud MORIN, 2007, p. 37-38).

Por isso, permite abordar um tema como um todo (em sua relação com as partes) e com as disciplinas que a compõe. Integrar diferentes áreas de ensino é um desafio que viabiliza o diálogo crítico e criativo e a criação de novos conhecimentos integrados, que poderão estimular o aluno a se socializar, interagir, buscar construir seu ensino-aprendizagem de forma espontânea e autônoma.

Uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade e a criação de sentidos é o trabalho com projetos didáticos. Outra estratégia é a cumplicidade, um professor também precisa de outro professor, que o oriente e ajude. A cooperação e a cumplicidade são os macetes mais eficazes à formação inicial e/ou continuada dos professores, seja ela num trabalho interdisciplinar ou dentro da mesma disciplina. Muito se fala sobre a formação dos professores, em suas diferentes vertentes e sobre as dificuldades nelas enfrentadas, mas em meio a tantos discursos proeminentes, ficam implícitas algumas dúvidas: quem e como se forma o formador?

Lembrando que esse posicionamento de segurança não se faz sozinho e não é fruto do livre arbítrio, mas das relações e dos atravessamentos com ideias, experiências, objetos, lugares e tempos. O dever do professor cosmopolita não depende da necessidade de que algo aconteça, mas das ações e das relações escolhidas no momento que se busca a inovação.

3 | MÉTODO

Esse estudo segue uma abordagem qualitativa ao abordar a formação continuada do professor na escola, nos meses de abril e maio de 2020, nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), realizadas em uma escola estadual de São Paulo, de anos iniciais, situada no município de Guarulhos, com 19 professoras polivalentes, três professores especialistas, uma professora coordenadora pedagógica e uma vice-diretora.

Os alunos dos anos iniciais estão na faixa etária de 6 a 10 anos, respectivamente de 1º ao 5º ano, sendo que: 80% deles possuem computador e 50% têm acesso à Internet; 20% moram de aluguel, 20% casa própria e 10% em casa de parentes; moram em residências de dois a três cômodos; a renda familiar é de até 1.000 reais, sendo que 10% dos pais (ou responsáveis) estão desempregados. Essas crianças não têm o hábito de viajar e aproximadamente 40% delas não conhecem a capital do Estado; 55% não têm o hábito de ler livros; e 25% destas famílias dependem de programas do bolsa família e alimentação,

repassados pelo Governo Federal.

Para essa investigação, foi aplicado um questionário aos professores, com uma breve explicação do tema, dos objetivos da investigação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Inicialmente abordou pontos para o perfil dos participantes da pesquisa, como: experiência docente, formação docente, tempo de atuação no magistério e acúmulo de cargos.

Uma segunda parte do questionário trouxe as cinco questões pertinentes à interdisciplinaridade e que são focos deste artigo – o entendimento dos participantes sobre o conceito de interdisciplinaridade; a utilização de práticas interdisciplinares em sala de aula; as dificuldades que o participante enfrenta para desenvolver práticas interdisciplinares em suas aulas e apontamentos sobre esse tema; as contribuições da formação continuada, na escola, para desenvolver práticas interdisciplinares; e a pré-disposição dos participantes em mudar suas práticas em sala de aula, incluindo projetos interdisciplinares.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Na discussão que se pauta neste artigo, decorrente das informações produzidas com a aplicação de um questionário aos professores, enfatizando cinco aspectos do trabalho interdisciplinar na escola, optou-se por explorar o que os professores apresentam como conceito de interdisciplinaridade.

Os enunciados dos professores revelam uma variação que vai de um conceito mais direto – a “relação entre disciplinas” – para conceitos que enfatizam o conhecimento e a prática docente. Um entendimento bastante sucinto e recorrente nas respostas é definir a interdisciplinaridade como uma ‘relação entre disciplinas’. As respostas de 13 professores sinalizam essa articulação entre disciplinas:

Conteúdo comum a mais de uma disciplina (P_1).

A junção de várias disciplinas (P_2).

Interação entre duas ou mais disciplinas (P_3).

Mesclar as disciplinas entre si (P_4).

Relacionamento entre as disciplinas (P_5).

A conexão entre as disciplinas (P_6).

Ligação entre duas ou mais disciplinas (P_7).

Relação entre várias disciplinas, uma interligada com a outra (P_8).

Entendo que é processo de ligação entre as disciplinas (P_9).

Quando as disciplinas se relacionam (P_{10}).

Integração dos conteúdos de diferentes disciplinas (P_{11}).

‘Interdisciplinar’, que tem, como conceito, o que é um comum a duas ou a

mais disciplinas. Diz respeito ao processo de ligação entre as disciplinas (P₁₂).

Trabalhar com duas ou mais disciplinas sobre o mesmo tema, cada uma na sua especificidade (P₁₃).

Fazenda (2011, p. 73) destaca a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar como uma atitude de troca, de ação conjunta entre professores e estudantes na qual essa reciprocidade “entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, visa um enriquecimento mútuo”.

No Brasil, a partir da LDB nº 5692/71, a presença da interdisciplinaridade no cenário educacional nacional tem se tornado mais presente, o que é reforçado com a nova LBB nº 9394/96 e os parâmetros curriculares nacionais e, mais atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso dos professores, e também em suas práticas.

Uma prática docente interdisciplinar implica na articulação de ações disciplinares que buscam um interesse comum. Dessa forma, a interdisciplinaridade só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas pelos autores da unidade escolar.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. Ela visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Nesse sentido, Fazenda (2011) pontua que a interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novos métodos e conteúdos. Considera a interdisciplinaridade como a união dos saberes, contrapondo-se ao isolamento do conhecimento, o qual remete a uma especialização excessiva.

É propor a interação entre conhecimento racional e o conhecimento sensível, através da relação entre saberes diferentes, mas que são fundamentais para o sentido da vida. Este movimento de interação pode ser bem observado no processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, pois são dois campos distintos onde a interdisciplinaridade se faz muito presente. Outro exemplo de onde ele pode ser observado são nas escolas, onde cada vez mais as disciplinas trabalham de maneira integrada (P₁₄).

Basicamente é interação das disciplinas/eixos temáticos, que reúnem diversos campos do conhecimento, auxiliando na construção do saber (P₁₅).

Interação e integração entre diferentes saberes e áreas do indissociáveis na produção de sentido da vida ((P₁₆).

Quando juntamos as disciplinas para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Geralmente realizado por meio de projetos envolvendo mais de uma área do conhecimento (P₁₇).

É uma forma de ensinar que leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno que aprende de uma forma globalizada, ligando várias áreas do conhecimento em uma única proposta (P₁₆).

Para Fazenda (2011, p. 48-49) o exercício da interdisciplinaridade deve implicar simultaneamente numa transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar: “Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos”. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Semanalmente na escola, temos uma reunião da equipe gestora, composta por mim, a vice-diretora e a professora de Coordenação Pedagógica, em conjunto com as professoras, intitulada Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), momento de discussão com foco nas ações pedagógicas.

Recentemente, na semana de planejamento, discutimos sobre avaliação bimestral dos alunos, mas também como cada professora estava se sentindo nesta fase de distanciamento social com aulas remotas e como vamos organizar o retorno das aulas presenciais. Foi uma conversa que gerou ideias de adequação dos espaços da escola, com aquisição de brinquedos permanentes para o pátio, a realização de grande festa, com muita música, lanche com cachorro quente, que as crianças adoram, e com a participação de toda comunidade escolar.

As professoras compartilham que estão ansiosas para o retorno às aulas presenciais, e seus alunos também. Neste momento de pandemia e distanciamento social, eu e toda equipe estamos percebendo a complexidade das estruturas sociais, a instabilidade e as mudanças constantes nas ações pedagógicas, nos conduzindo à reflexão permanente quanto aos novos valores culturais. Nada será como antes; o mundo mudou e nós também mudamos.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 11. Campinas, SP, Editora Papirus, 2003 (1994).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Editora Cortez, 2007

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora (Col. Ciências da Educação), 1995.

CAPÍTULO 7

DIRETORES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 08/01/2021

Eveline Andrade Ferreira

Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral
Sobral - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6347214831941818>

Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista

Universidade Estadual do Ceará
Prefeitura Municipal de Fortaleza
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/1383680043522041>

Sofia Lerche Vieira

Universidad Nacional de Educacion a Distancia
Universidade Estadual do Ceará; Fundação
Getúlio Vargas
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/1290923091490162>

RESUMO: Este trabalho busca captar a visão dos dirigentes escolares acerca do papel das políticas educacionais na garantia do direito à educação. Indica as concepções construídas pelos diretores escolares em sua atuação profissional no desafio de trazer seguridade às unidades escolares. O estudo contempla ainda a mediação realizada pelos gestores na efetivação das políticas no cotidiano escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 12 diretores escolares de escolas públicas municipais e estaduais da região Norte do Ceará. Os resultados mostram que o discurso dos entrevistados se concentra na dimensão pedagógica. Segundo os diretores, a boa política

é aquela que tem o foco na aprendizagem dos alunos, que envolve a comunidade e prioriza a formação de professores. Ressaltam, contudo, que a realidade escolar nem sempre apresenta condições favoráveis para essa realização.

PALAVRAS-CHAVE: Dirigentes escolares; Direito à educação; Políticas educativas.

SCHOOL DIRECTORS AND THE RIGHT TO EDUCATION: CONCEPTIONS OF EDUCATIONAL POLICIES IN THE CONTEXT OF PRACTICE

ABSTRACT: This work seeks to capture the vision of school leaders about the role of educational policies in guaranteeing the right to education. It indicates the conceptions constructed by school principals in their professional performance in the challenge of bringing security to school units. The study also contemplates the mediation carried out by the managers in the implementation of policies in school daily life. To this end, interviews were conducted with 12 school principals from municipal and state public schools in the northern region of Ceará. The results show that the interviewees' discourse focuses on the pedagogical dimension. According to the principals, a good policy is one that focuses on student learning, which involves the community and prioritizes teacher training. They emphasize, however, that the school reality doesn't always present favorable conditions for this achievement.

KEYWORDS: School leaders; Right to education; Educational policies.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no dia a dia na escola.

Ao ressaltar a educação como um direito de todos, a Carta Magna reafirma o princípio da igualdade, *sem distinção de qualquer natureza* (conforme prescrito no artigo 5º), deixando claro para todos os que fazem a educação a perspectiva inclusiva que deve prevalecer, de modo alcançar as pessoas em condições mais adversas de escolaridade.

Apesar desse *entendimento universal* em torno da educação, as garantias do direito não se operam sem conflitos no campo da prática. Observam-se desafios de ordem operacional sinalizados por significativos índices de distorção idade-série, elevados números de alunos por sala de aula, além das taxas de evasão e repetência (em especial nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio).

As discussões oriundas dos desdobramentos do artigo 205 da Constituição Federal produzem diversos efeitos cujas manifestações se entrecruzam no cotidiano escolar, exigindo uma gestão capaz de lidar com as decorrências nas dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola (CURY, 2006).

Este artigo apresenta elementos referentes ao papel do diretor no processo de mediação das políticas educacionais que chegam à escola, discutindo suas concepções acerca do que seja uma boa política educativa.

1.1 Metodologia e sujeitos da pesquisa

A metodologia qualitativa envolveu pesquisa em campo com realização de entrevistas semiestruturadas com doze diretores de escolas (estaduais e municipais) de altos e baixos IDEB, em três municípios do Estado do Ceará.

Dessa maneira, os municípios cearenses escolhidos para este estudo foram: *Massapê* (médio IDH), *Sobral* (alto IDH) e *Viçosa do Ceará* (baixo IDH). Em cada município, foram escolhidas quatro escolas: duas estaduais e duas municipais. Como critério para suas escolhas, foi utilizado o IDEB. No intuito de abranger diferentes realidades também no interior dos municípios, a amostra deveria envolver escolas de alto IDEB e baixo IDEB.

2 | CONCEPÇÕES ACERCA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Nesta seção, apresentam-se as respostas dos diretores para a pergunta: “O que você considera uma boa política educativa?”. As concepções descritas pelos diretores podem sinalizar como as políticas são recepcionadas pela escola, assim como as pistas para se compreender o princípio que rege as convergências e divergências com as políticas definidas em nível macro.

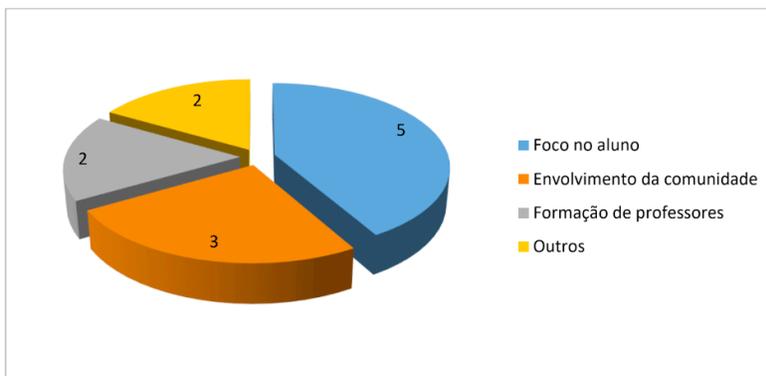


Gráfico 1 – Definição dos diretores de uma boa política educativa

Fonte: Elaboração das autoras

A maior parte dos diretores definiu uma *boa política educativa* como aquela que visa, de alguma forma, atender prioritariamente aos alunos. Neste grupo de respostas, foram reunidas as referências a algum aspecto da aprendizagem do aluno.

É explícito que os “bons resultados” devem envolver aspectos que estão para além dos índices de rendimento dos alunos – inclusive, em parte alcançados pela escola do diretor em questão. Infere-se das falas dos diretores que mais do que “políticas de governo”, as políticas educativas precisam ser consideradas “políticas de Estado”, no sentido de que, além de contínuas, sejam políticas capazes de abranger os anseios das diversas instâncias da sociedade, e essencialmente associadas à construção de cidadania (GOMES, 2011, p.03).

No âmbito da produção dos discursos na escola, faz-se mister, além da continuidade, a participação da comunidade na produção dessas políticas. Essa discussão perpassa a compreensão de como essas mesmas políticas são definidas.

Os diretores tratam de realidades bastante distintas: escolas municipais, estaduais; com elevados resultados de rendimento, com baixos resultados; em municípios de diferentes IDH. Apesar dessas diferenças, apontam a aprendizagem dos alunos como tradução de “boa política educativa”. Ressaltam ainda que estes resultados mencionados garantem a credibilidade da comunidade, traduzida pela elevada matrícula dos alunos.

Para a confiabilidade da comunidade na ação pedagógica da escola, ela deve refletir a boa política educativa ao ser “elaborada e delineada com todos que trabalham na instituição por meio da comunicação efetiva, da interação, da mediação, da reflexão da prática, do trabalho coletivo e do respeito mútuo das particularidades” (SILVA, 2020, p. 3423)

Se no contexto de produção do discurso, em nível macro, são imprescindíveis as considerações da lei, assim como as contribuições dos grandes pensadores, no chão

da escola essas reflexões renascem com as nuances próprias dos territórios em que se originam, mas carregam no cerne a mesma inscrição de luta por igualdade de condições.

A educação precisa considerar as diferenças, das mais diversas naturezas. Os diretores entrevistados compreendem e imprimem em sua experiência diária a luta que representa levar em conta esses elementos. Desse modo, as “boas políticas educativas” se aliam à gestão escolar no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, num contexto de diferenças.

Entre as definições dos diretores acerca de uma boa política educativa, destacam-se as falas referentes ao *envolvimento da comunidade*. Os diretores evidenciam a necessidade de políticas que garantam a participação das famílias na educação dos alunos. Um elemento que dificulta essa aproximação trata-se da própria realidade de vulnerabilidade social que caracteriza as comunidades das escolas deste estudo.

As falas dos diretores denunciam a realidade violenta que são impelidos a enfrentar. Há depoimento que começa tratando dos eventos para a comunidade como estratégia de gestão, mas acabam por descrever uma estratégia de sobrevivência da escola e de construção pela comunidade de um novo sentido para a própria escola.

As estratégias para enfrentar essa realidade partem muito mais das ações criativas da equipe escolar no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Considerando que o fim último das políticas educacionais é a promoção da cidadania, a mediação das políticas educacionais somente poderá acontecer em contextos em que sejam garantidos os direitos básicos e o respeito à integridade humana.

Os depoimentos indicam que, para se tornarem efetivas, as políticas públicas devem considerar a realidade de vulnerabilidade social das escolas como requisito para a efetivação de direitos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desenvolvem no dia a dia na escola.

As condições concretas dos espaços investigados influenciam de modo evidente a compreensão de políticas educativas apresentada pelos dirigentes escolares. Nesses espaços e sob a influência dessa compreensão, a territorialização das ações dos sujeitos acontece, delimitando novas normas e formas.

No exercício cotidiano de promoção do direito à educação, através da mediação das políticas educativas, os diretores recorrem de maneira decisiva a sua capacidade de simbolizar e representar significados – capacidade essa adquirida em seu percurso de construção identitária que envolve elementos individuais e coletivos. Um exemplo reside

no fato de que as estratégias para enfrentar a violência - que caracteriza a condição de vulnerabilidade social das escolas da amostra - partem muito mais das ações criativas do diretor no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política.

Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não somente aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” essas políticas, mas também à influência exercida sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar.

Percebe-se, contudo, que há dificuldades por parte dos diretores escolares em compreender a definição de políticas educativas, o que se configura como um desafio a ser enfrentado na formação de gestores. Os discursos são convergentes no sentido de que o foco deve ser a aprendizagem dos alunos, ainda que para isso sejam necessárias resoluções em relação a variados fatores de influência direta ou indireta (como a participação das famílias, a violência, a bonificação, etc.).

Assim como o *direito à educação* precisa ser “*inscrito no coração das pessoas*”, os resultados deste estudo indicam que as políticas educativas também precisam. O empenho do diretor escolar para promover a mediação dessas políticas contribui sobremaneira neste sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 17/03/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GOMES, Cândido Alberto. **Regime de Colaboração**. Textos para consulta. UNDIME, CONSED, 2011.

SILVA, Vera Lúcia. **Gestor versus diretor escolar**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 1, jan. 2020.

CAPÍTULO 8

RECORTE DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE REPRODUTIVA REALIZADO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19, EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Beatriz Caroline Conceição do Nascimento

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/5738725558388806>

Dayane Cristina Zanqueta Azevedo

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3499530936837490>

Fabiana Schaffer

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7761023602442552>

Simone Acrani

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6727855182136632>

RESUMO: A sexualidade é estabelecida como um dos aspectos centrais do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão marcados elementos relacionados ao sexo, às identidades e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução. A autoestima é influenciada diretamente pela sexualidade, sendo definida como aceitação do que se é e como se é. As escolas trabalham o tema de forma fragmentada, priorizando a matriz biológica dos corpos e sem articulação com outros campos do saber, reforçando os preconceitos já existentes,

crenças naturalizadas e predefinidas. O presente trabalho objetiva apresentar um recorte do Programa de Extensão “Educação para a sexualidade: uma proposta conscientizadora para alunos da educação básica” que tem como proposta principal desenvolver uma ação de saúde reprodutiva e educação sexual conscientizadora, preventiva e contínua nas escolas. Devido à pandemia e condições do distanciamento social, o projeto sofreu uma reestruturação e adaptação, passou do modelo presencial para o remoto, através da utilização de plataformas *on-line* gratuitas. Não houve uma adesão significativa em todas as turmas das escolas parceiras, o que pode ser atribuído ou a falhas na divulgação das atividades, ou ao fato de os encontros serem fora do horário das aulas já determinados pela direção neste modelo remoto ou a falta de interesse dos próprios alunos em participar. Além disso, um fator importante, e que pode ser motivo do número baixo de alunos, é a não autorização dos responsáveis, por se tratar de um assunto ainda considerado um tabu.

PALAVRAS-CHAVE: Sexo, Sexualidade, Autoestima, Educação para Sexualidade, Adolescentes.

A SEGMENT FROM A REPRODUCTIVE HEALTH EDUCATION PROJECT CARRIED OUT DURING THE COVID-19 PANDEMIC AT A PUBLIC SCHOOL OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: Sexuality is established as one of the central aspects of human experience. It dictates key factors within a person’s sex life, gender identity, gender role, sexual orientation,

intimate relationships, pleasure and method of reproduction. Alongside the cultural and environmental conditions of person nurture, they will go on to secondarily affect other traits such as self esteem due to the 'acceptance' of these behaviours. Schools fragment this topic and place focus on aspects such as an individual's biological make up in a way that reinforces existing prejudices, rather than focusing on other psychological complexities. The work here aims to present an extract from the Extension Program 'Education on sexuality: A proposal of awareness for students in basic education'. Whose main proposal is to develop an action of awareness in reproductive health, education, prevention and critical consciousness. Due to the current pandemic and the conditions of social distancing, the project has been restructured and adapted from the usual face-to-face education method to an isolated model, all through the use of free online platforms. There was no significant commitment in the classes of partnered schools. This can be attributed either to the failures in the dissemination of activities, or the fact that meetings are not within class hours. In addition, an important factor for the low amount of students is that those responsible for teaching have no authority as it is still a taboo subject.

KEYWORDS: Sex, Sexuality, Self-esteem, Sexuality Education, Teenagers.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência e a juventude são períodos em que há transformações físicas, psíquicas e sociais relacionadas à maturidade. Nessa etapa da vida ocorre a construção da imagem corporal, influenciada pelas sensações e emoções (JANEIRO et al., 2013).

A saúde sexual é definida como um estado de saúde física, mental, emocional, e de bem-estar social em relação à sexualidade, através de meios que sejam enriquecedores e que potencializam a personalidade, a comunicação e o amor. Já a sexualidade é estabelecida como um dos aspectos centrais do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão marcados elementos relacionados ao sexo, às identidades e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução (OMS, 2017; MARQUES; CHEDID; EIZERIK, 2008).

Um das características essenciais do ser humano é a sexualidade, na qual envolve conjuntos de valores pessoais e sociais, refletindo o contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido e se desenvolve além de estar associada à atividade sexual, à dimensão biológica, íntima, relacional e subjetiva de cada indivíduo, além de se dar através do ato de confiar de sentir-se valorizado, aproximar-se e separar-se sem ansiedade excessiva, manter um padrão de relacionamento com o parceiro diferente da relação filial-parental e vivenciar a própria agressividade sem muita ansiedade, não somente através do processo fisiológico (OLIVEIRA et al. 2009; MARQUES; CHEDID; EIZERIK, 2008).

A sexualidade envolve o gênero, a orientação sexual, o erotismo, o envolvimento emocional, o amor e a reprodução, podendo ser experimentada nos pensamentos, nas fantasias, desejos, crenças, dentre vários outros, envolvendo o corpo, a história e a cultura, essa vivência na adolescência auxilia na estruturação da identidade do jovem (OLIVEIRA

et al., 2009).

A autoestima é influenciada diretamente pela sexualidade, na qual é definida como aceitação do que se é e como se é, se baseia na confiança, no direito de ser feliz, na percepção do valor de poder ser admirado, contribui para a avaliação da percepção positiva de si, sua persistência, aspirações e formulações para projetos de vida. A autoestima elevada influencia psicologicamente e socialmente o estudante, sendo um dos fatores importantes para demonstração da sexualidade, já a sensação de inadequação, culpa ou vergonha, ou ainda a ausência de confiança e amor próprio, pode ter como consequência prejuízo na autoestima de um indivíduo, afetando negativamente sua manifestação da sexualidade (JANEIRO et al. 2013; MACHADO; ZAPPE; DIAS, 2020).

Na adolescência a sexualidade é vista como um problema de saúde pública, no qual a escola se torna um local fundamental para implementação de políticas públicas que promovam a saúde do adolescente, colaborando para o esclarecimento e problematização relativa à educação sexual (SILVA et al., 2020).

A temática tende a ser tratada de forma fragmentada, priorizando a matriz biológica dos corpos e sem articulação com outros campos do saber, assim reforçando os preconceitos já existentes, crença em entidades dicotômicas, naturalizadas e predefinidas (VAL et al., 2019).

Devem ser abordadas questões de ordem social, política, histórica, entre outras, necessárias para uma ampla compreensão sobre a sexualidade, de forma biopsicossocial, não somente de forma biológica, sem essa abordagem os adolescentes recorrem às mídias sociais para satisfazerem suas dúvidas e curiosidades, procurando por fontes menos confiáveis, podendo ocorrer iniciação sexual precoce e banalização da temática (SILVA et al., 2020; FIORINI; DÁTILLO, 2015).

A educação sexual é fundamental no ambiente escolar, porém trabalhar com essa temática não tem sido uma tarefa fácil, alguns fatores podem ser considerados: ausência de profissionais preparados, os tabus relacionados à temática e o embate político e ideológico (SOUSA NETO et al., 2012).

Trabalhar a educação para a sexualidade nas escolas sempre foi polêmico e repleto de tabus, ocasionando pouca frequência da sua prática. Porém as informações proporcionadas com o trabalho escolar da temática promovem o desenvolvimento da pessoa em todas suas dimensões, melhorando assim suas relações interpessoais e estabelecendo códigos morais em relação ao comportamento sexual. A escola deve interceder de forma positiva, trabalhando com os adolescentes a sexualidade, e a repressão sexual sofrida, que normalmente ocorre na fase infantil (ROCHA, 2012).

O presente trabalho objetiva apresentar um recorte do Programa de Extensão “Educação para a sexualidade: uma proposta conscientizadora para alunos da educação básica” que tem como proposta principal desenvolver uma ação de saúde reprodutiva e educação sexual conscientizadora, preventiva e contínua nas escolas, destinada aos

adolescentes e professores, promovendo discussões e diferentes dinâmicas sobre: saúde reprodutiva; valorização do corpo; autoestima; mudanças psicológicas e pressões sociais durante a puberdade; aspectos biológicos e fisiológicos da puberdade; fisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino; gestação precoce; métodos contraceptivos; infecções sexualmente transmitidas e discussões sobre as temáticas sexo e sexualidade de forma a discutir valores humanos, resgatando a autoestima dos adolescentes e a criticidade.

2 | METODOLOGIA

As atividades apresentadas compõem o Programa de Extensão “Educação para a sexualidade: uma proposta conscientizadora para alunos da educação básica” que acontece há 12 anos consecutivos. Na versão atual é constituído por 16 discentes dos cursos de graduação da área da saúde, 1 de licenciatura em Ciências Biológicas e 1 coordenadora.

Para o desenvolvimento, o programa contou com dois momentos, na primeira fase ocorreu a capacitação e fundamentação teórica metodológica de toda a equipe por meio de leitura de artigos, elaboração de apresentações, reuniões, reflexões, discussões e elaboração das aulas e/ou diferentes atividades didáticas. No segundo momento, ocorreram as atividades planejadas junto aos alunos da educação básica das escolas parceiras.

Devido a pandemia e condições do distanciamento social, o projeto sofreu uma reestruturação e adaptação, passou do modelo presencial para o remoto, através da utilização de plataformas *on-line* gratuitas.

Para que o programa acontecesse foi realizada uma reunião com a direção, coordenação pedagógica e professora de ciências para que um horário fosse disponibilizado, o que foi prontamente atendido, sendo agendado um encontro semanal de 50 minutos por turma.

As atividades foram ofertadas a uma escola estadual (alunos dos 9º anos do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio) e uma municipal (discentes dos 8º e 9º anos). Para que pudessem participar do programa, foi enviado aos responsáveis um formulário *on-line*, explicitando os objetivos e as ações a serem desenvolvidas, o grupo criou um *folder* bem colorido e chamativo que foi disponibilizado para os alunos e pais, como ilustrado na Figura 1.



Figura 1. Folder de divulgação do projeto “Educação para a sexualidade: uma proposta conscientizadora para alunos da educação básica” disponibilizado aos alunos e pais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Como ferramentas de interação virtual, foi utilizado o *Google Meet*, para a realização dos encontros síncronos e o *Google Classroom* para a hospedagem de todo material (formulários, avisos, vídeos e outros) possibilitando a interação entre os participantes e o grupo extensionista. Para reforçar os conteúdos trabalhados e estimular a participação nos encontros foi utilizado também o *Instagram*® e *Facebook*®.

As atividades do programa tiveram início com apresentação de todos os membros extensionistas, dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias que seriam utilizadas. Para estimular a participação dos alunos no primeiro encontro e para sabermos os conhecimentos prévios sobre os assuntos que seriam abordados foi elaborado um formulário utilizando o *Google Forms*, para que escrevessem quais os entendimentos sobre sexo, sexualidade, fonte desse conhecimento e um desenho que representasse essas concepções.

Na semana seguinte a atividade começou com um vídeo com as orientações de como se comportar durante as atividades remotas, como deixar as câmeras e microfones desligados. Na sequência, o conteúdo específico (sexo, sexualidade e autoestima) foi abordado por meio de uma exposição dialogada utilizando-se slides com imagens atrativas e coloridas, durante todo a aula era incentivada a participação dos alunos, onde expunham opiniões e conhecimentos por meio do chat.

Para reforçar os assuntos discutidos foi exibido um vídeo disponível na plataforma Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg>) onde os conceitos e as diferenças entre sexo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, foram trabalhados.

Para finalizar a atividade e verificar se os conteúdos trabalhados tinham sido compreendidos, foi realizada uma dinâmica, utilizando-se o aplicativo *Wordwall*. A estratégia utilizada foi um caça-palavras com 10 palavras, como: sexo, sexualidade, estereótipos, gênero, orientação sexual, identidade, respeito e diversidade. Obtivemos adesão total de todos os alunos presentes durante a realização da dinâmica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a concretização do projeto, serão realizados 6 encontros com cada turma nos horários previamente agendados no contra turno das aulas, durante 50 minutos, uma vez por semana. Não houve uma adesão significativa em todas as turmas das escolas parceiras, o que pode ser atribuído ou a falhas na divulgação das atividades, ou ao fato de os encontros serem fora do horário das aulas já determinados pela direção neste modelo remoto ou a falta de interesse dos próprios alunos em participar. Além disso, um fator importante, e que pode ser motivo do número baixo de alunos é a não autorização dos responsáveis, por se tratar de um assunto ainda considerado um tabu, dificultando a inserção da educação sexual nas escolas (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019).

Os encontros foram propostos com base na metodologia ativa, onde os alunos são responsáveis pelo seu aprendizado e seu sucesso, promovendo reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; ofertando recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a execução dessas soluções (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A análise das respostas aos formulários evidenciou que a totalidade dos alunos possuíam conhecimentos prévios sobre o assunto e 50% deles afirmaram que este tinha sido adquirido em conversas com os amigos. Este resultado apresentado foi um facilitador na comunicação, mas preocupante, pois esse conhecimento pode ter sido adquirido por fontes menos confiáveis como amigos, redes sociais e não meio da educação formal (FIORINI; DÁTILLO, 2015).

Os alunos no início ficaram receosos, mas ao longo da aula, criaram vínculos com a equipe, sentindo-se à vontade para maior interação e demonstração de interesse através do *chat* por meio de perguntas, comentários sobre a aula, maior adesão às dinâmicas e respostas nos formulários, nos quais não eram obrigatórios. A criação de afeto e vínculo é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo do aluno, influenciando na busca pelo conhecimento e excelência, além de que o professor deve estar disponível a ouvi-los, dando-lhes atenção e cuidando para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas (ANTÓNIO; MANUEL, 2015).

A utilização do vídeo como reforço do conteúdo trabalhado foi positiva, o que pode ser percebido pelos comentários no *chat*. O uso de técnicas de vídeos, músicas e atividades lúdicas, auxiliam na melhora da comunicação, expressão, organização da aprendizagem e

mobilização, atingindo um melhor efeito terapêutico, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas, propõem uma nova forma de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento. Estes recursos podem ser trazidos de forma como suporte ao conteúdo, ilustração do que já foi discutido em sala (MENDES et al, 2015; SILVA, 2015).

A abordagem pedagógica utilizada nas ações educativas, ocorreu de forma aberta, dialógica, crítico-reflexiva, buscando favorecer sempre a conscientização, além de proporcionar também maior reflexão. O uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem e formas diversificadas e criativas de apresentação do conteúdo, e utilização de linguagem informal, estimulam o entendimento e a fixação do assunto (OLEGÁRIO& STRINI, 2019).

Para os integrantes do grupo, a vivência no projeto trouxe melhores habilidades orais e de apresentação, além do incentivo à docência, e gratidão por poder influenciar de forma positiva na vida dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido através de encontros *online* possibilitou construir conhecimentos e habilidades em relação a temática, possibilitando o aumento da autoestima dos alunos participantes.

A temática se faz necessária, deve ser trabalhada e implementada no currículo escolar, devido a sua importância no cotidiano e no decorrer da vida do aluno, influencia diretamente sua visão do mundo e de si próprio.

A orientação dos pais também se faz necessária, para que a adesão a esse tipo de atividade seja incentivada e estimulada por eles. Percebemos neste processo, que a escola surge como recurso para ajudar os familiares e alunos a como compreender melhor os pressupostos da educação sexual.

A partir do momento que os indivíduos se conhecem, se valorizam, se respeitam e respeitam o próximo, as atitudes em relação à sexualidade tornam-se mais conscientes e saudáveis, portanto, este tipo de projeto, seja na modalidade presencial ou na remota é de suma importância para as escolas de educação básica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo fomento recebido.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, L. A. D.; MANUEL, J. A. C. **Importância da relação professor: aluno na educação superior**. Paraná: Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22201_10845.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

BARBOSA, L. U.; VIÇOSA, C. S. C. L.; FOLMER V. **A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 11, n. 10, p. e772, 8 jul. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772/515>. Acesso em: 18 set. 2020.

FIORINI, J. S.; DÁTILLO, G. M. P. A. **Sexualidade e escola: uma discussão necessária.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 320-340, 7 jul. 2015. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6277/5390>. Acesso em: 17 set. 2020.

JANEIRO, J. M. S. V.; OLIVEIRA, I. M. S.; RODRIGUES, M. H. G.; MACEIRAS, M. J.; ROCHA, G. M. M. **As atitudes sexuais, contraceptivas, o locus de controle da saúde e a autoestima em estudantes do ensino superior.** Revista Brasileira em Promoção da Saúde, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 0-0, 30 dez. 2013. Fundação Edson Queiroz. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/3115/pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

MACHADO, J. C.; ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. **Relações entre autoestima, autoeficácia e percepções sobre a escola em adolescentes em conflito com a lei.** Rev. SPAGESP, Ribeirão Preto v. 21, n. 1, p. 6-20, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020

MARQUES, F. Z. C.; CHEDID, S. B.; EIZERIK, G. C. **Resposta sexual humana.** Rev. Ciênc. Méd., Campinas, p. 175-183, dez. 2008. Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/541590/755-1534-1-sm.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

MENDES, M. V. S.; CAVALCANTE, S. A.; OLIVEIRA, E. F.; PINTO, D. M. R.; BARBOSA, T. S. M.; CAMARGO C. L. **Children with neuropsychomotor development delay: music therapy promoting quality of life.** Rev Bras Enferm. 2015;68(5):515-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v68n5/0034-7167-reben-68-05-0797.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020

OLEGÁRIO, R. L.; STRINI, P. J. S. A.; STRINI, P. J. S. A. **Grupo de estudo e apoio didático como forma de incentivo a prática docente em anatomia humana.** Revista Ufg, [S.L.], v. 19, 11 nov. 2019. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/59178/33903>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T.; PONTES, A. P. M.; SALGADO, L. P. P. **Atitudes, sentimentos e imagens na representação social da sexualidade entre adolescentes.** Escola Anna Nery, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 817-823, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a18.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020

PAVANELO, E.; KRASILCHIK, M.; GERMANO, J. S. E. **Contribuições para Preparação do Professor na Educação a Distância.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância, [S.L.], v. 17, n. 1, 2 ago. 2018. ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/72/276>. Acesso em: 16 set. 2020.

ROCHA, G. R. **Educação sexual para escolas do ensino fundamental.** Brasília: Consórcio Setentrional, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4367/1/2012_GrazielleReisdaRocha.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

SILVA, S. M. FERREIRA, M.M.; AMARAL-BASTOS M. M., MONTEIRO, M. A., COUTO, GR. **Diagnóstico do conhecimento dos adolescentes sobre sexualidade.** Acta Paul Enferm. 2020; eAPE20190210. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ape/v33/1982-0194-ape-33-eAPE20190210.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020

SILVA, R. D. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. 2015. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126523/000840674.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2020

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa**. Revista da Escola de Enfermagem da Usp, [S.L.], v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

SOUSA NETO, A.; SOUZA, T. M. O.; RISSATO, U. P.; SOUZA, P.M. G.; BRITO, P. V. N.; DYTZ, J. L. G. **Programa de educação pelo trabalho para a saúde nas escolas: oficina sobre sexualidade**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 1, p. 86-91, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020

VAL, A. C.; MESQUITA, L. M.; ROCHA, V. A.; CANO-PRAIS, H. A.; RIBEIRO, G. M. **“Nunca Me Falaram sobre Isso!”: o ensino das sexualidades na perspectiva de estudantes de uma escola federal de medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, [S.L.], v. 43, n. 11, p. 108-118, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500108&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2020

Data de aceite: 22/03/2021

Wiliana Ferreira

Estudante do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio na modalidade EaD., - IFSP São Paulo/SP

José Geraldo Basante

Doutor em Educação, Técnico Administrado CED do IFSP São Paulo

RESUMO: Este presente projeto de pesquisa busca suscitar discussões acerca do uso das ferramentas digitais na educação básica, em especial, no ensino médio, que se caracteriza como etapa final dessa modalidade educacional. Desse modo, pretende-se descrever como essa modalidade de ensino tem mesclado as ferramentas digitais em prol do desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem nesse atual momento de pandemia pelo Covid-19, no qual o isolamento físico tem sido alvo de grandes debates, porém o nosso foco é avaliar como os jovens adolescentes estão se sentindo nessa configuração remota de educação, além disso, são apresentadas também as legislações que regulamentam e atualizam o novo ensino médio e as especificidades da Educação a Distância (EaD) nesse atual cenário, uma vez que dentro dos objetivo temos que pontuar as diferenças existentes entre Educação a Distância e a Educação Remota, que são

essenciais nessa construção, assim, outro ponto que justifica a realização desse trabalho é a compreensão da relação dos discentes com essa “nova” forma de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio; Ferramentas digitais; Educação a distância e Ensino remoto emergencial.

HIGH SCHOOL IN PANDEMIA TIMES

ABSTRACT: This modern research project seeks to raise discussions around the use and implementation of digital technology tools in basic education, especially in high school, which is characterised as the final stage of this educational modality. In doing so, we intend to describe how the teaching modality has merged digital tools to favour the development of autonomy in the teaching-learning process during the current Covid-19 pandemic, in which isolation and lockdown have been the subject of important debate and discussions. Overall, our focus is to assess how young teenagers feel about the Remote Education setting. Additionally, we will present the legislations that regulate and change the new high school and the specifics of Distance Education (DE) in respect to the current situation, since within the objectives we point out the existing differences between Distance Education and Remote Education, which are essential in this construction, thus, another point that justifies the accomplishment of this work is the understanding of the students’ relationship with this “new” form of learning.

KEYWORDS: High school; Digital tools; Distance Education and Remote education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo anseia discutir a educação a distância e o modelo de ensino remoto emergencial como mediação dos processos que constituem a educação como um todo, assim, temos como ponto de partida, o ensino médio, por ser em especial, a etapa final da educação básica, em virtude disso, buscou-se avaliar como tem sido esse contato dos discentes nessa modalidade educacional que há tanto tempo tem sido alvo de discussões e de desenvolvimento de estratégias. Outro aspecto relevante nesse estudo, é a busca pela diferenciação do ensino EaD e o Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, podemos salientar que o ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da Família, desse modo, deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento humano e o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Nesse viés, destacamos que o ensino médio como etapa final da educação básica deve ser sequencial e articulado, isto é, deve assegurar a função social e formativa da escola, assim, o presente artigo menciona as contribuições da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 do Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2018).

Nesse mesmo viés, destacamos que a modalidade de Educação a Distância (EaD), sobretudo, no ensino médio têm servido de palco para grandes discussões na implementação e reformulação das legislações que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o novo ensino médio que será mediado pelas especificidades do ensino EaD. Sendo assim, no atual momento de isolamento físico, o modelo de Ensino Remoto Emergencial tem sido o método utilizado para buscar amenizar os problemas causados pelo isolamento físico decretado pelo ministério da saúde em virtude da pandemia, logo, o referido modelo remoto utiliza-se das ferramentas digitais para sua concretização, mas não pode ser considerado ensino a distância, uma vez que o foco desse método é, delimitado, pontual e de caráter emergencial.

MATERIAL E MÉTODOS

De acordo com os objetivos descritos neste estudo, podemos salientar que trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, uma vez que nos baseamos em livros, artigos científicos, legislações, plataformas/sites digitais para tal realização.

Com este propósito, apresentamos a definição de pesquisa bibliográfica, conforme sublinha Gil (2010, p.30) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. Logo, mencionamos que é esse material que nos fornecem subsídios para explorarmos e desenvolvermos novos estudos.

Contudo, podemos salientar que os métodos adotados em relação à forma de abordagem desse assunto também se caracteriza como qualitativo, uma vez que utilizou-se do Google Forms (Google Formulário) para a criação de um questionário eletrônico em prol da compreensão subjetiva do fenômeno Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial; e do ponto de vista dos objetivos é descritiva, já que descrevemos as legislações que atualizam a mediação da EaD no ensino médio; e de acordo com os procedimentos técnicos é uma pesquisa bibliográfica documental, visto que buscamos nos documentos legais o respaldo bibliográfico para a realização do presente trabalho.

Desse modo, podemos destacar que os materiais utilizados foram recursos digitais, uma vez que o referido questionário eletrônico foi disponibilizado no e-mail dos alunos e dos pais dos alunos, e também por redes sociais, mas especificamente, pelo Instagram. Em relação à escolha dos Estados privilegiados na pesquisa, São Paulo e Maranhão, ocorreu pela aproximação dos pesquisadores, já que um dos autores deste artigo é natural do Estado do Maranhão e buscou-se com essa delimitação comparar a realidade dos dois Estados que são considerados diferentes, em termos geográficos, econômicos e culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deste modo, temos como resultados, segundo as legislações a aceleração da EaD, principalmente, no ensino médio, visto que, a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, no art. 17 §15. Acrescenta que “As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total”. Ou seja, essa porcentagem deve ser trabalhada por meio de recursos tecnológicos/digitais da EaD até 2022. Outro ponto de destaque, para não perdemos o foco no modelo de Ensino Remoto é a respeito do questionário eletrônico que foi realizado com os alunos e alunas do ensino médio no Estado do Maranhão e Estado de São Paulo em prol da coleta de dados acerca do fenômeno educação e tecnologia, em especial, o Ensino Remoto Emergencial.

Para concluir esse pensamento, temos a contribuição de Niskier (2020) sobre o ensino remoto:

Embora as atividades presenciais estejam sendo substituídas provisoriamente por aulas remotas, o formato usado é diferente da modalidade EAD (Educação a Distância) tradicional, em que o conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com apoio de tutores. Devido a esta situação excepcional, as instituições passaram a oferecer turmas específicas com atividades remotas, com o objetivo de atender ao programa das disciplinas previstas para o curso presencial, tal qual o aluno contratou.

Sendo assim, podemos frisar que a Educação a Distância é tudo aquilo que fazemos para além de uma instituição “prédio”, são as atividades extras e não se resume somente ao computador, a tecnologia é uma mediação dessa abordagem educacional, enquanto que, o modelo de educação Remoto Emergencial é um modelo educativo que também é

mediado pelas ferramentas digitais, entretanto, foi adotado devido a essa situação que estamos vivendo pela pandemia do Covid-19. Ou seja, o modelo Remoto não é sinônimo de EaD, ambos são modalidades educacionais que buscam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, porém, o ensino Remoto Emergencial como o próprio nome já diz é uma forma de adequar a realidade do aluno ao contexto vigente.

Nessa linha de raciocínio, pode-se frisar que o questionário eletrônico aplicado aos alunos (as) apresenta as perguntas e respostas que consideramos essenciais para essa pesquisa, a realização ocorreu com a participação dos discentes do Estado do Maranhão e do Estado de São Paulo. Assim, temos um total de 30 alunos, 15 alunos (as) do Maranhão e 15 alunos (as) de São Paulo. Em seguida temos uma imagem com uma das perguntas norteadoras.

Você estuda em qual rede de ensino:

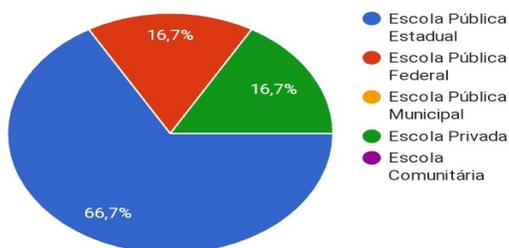
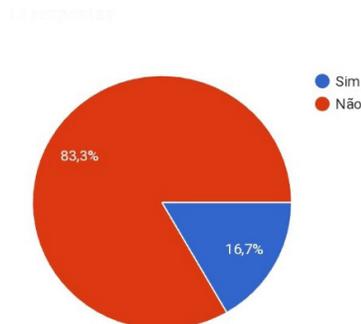


Figura 1. (Dados da pesquisa). Apresenta a porcentagem dos alunos do ensino médio e as diferentes redes de ensino, do Estado do Maranhão e São Paulo.

Por este gráfico constituído com a seleção efetuada nas respostas obtidas nessa pesquisa, destacamos os apontamentos da realidade do Estado do Maranhão e do Estado de São Paulo. No lado esquerdo temos as respostas coletadas pelos alunos (as) do Maranhão e no lado direito as respostas coletadas no Estado de São Paulo.

A escola que você estuda desenvolvia atividades de Educação a Distância antes da pandemia pelo Covid-19?



A escola que você estuda desenvolvia atividades de Educação a Distância antes da pandemia pelo Covid-19?

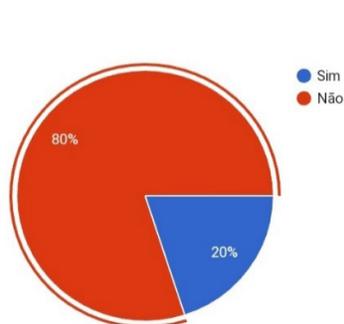


Figura 2 e 3. (Dados da pesquisa). Apresenta a questão avaliativa desse projeto, ou seja, o número de escolas maranhenses e paulistas que desenvolviam atividades a distância no ensino médio presencial, antes da pandemia pelo Covid-19.

Diante dos fatos mencionados, podemos frisar que os dados coletados no Estado do Maranhão e no Estado de São Paulo convergem para um resultado de grande equivalência, apesar de serem realidades diferentes, mas não distantes, observou-se que nas escolas de São Paulo e do Maranhão as atividades a distância como suporte ao ensino presencial não são utilizadas e difundidas em sua grande maioria, assim, notou-se que em relação as redes de ensino os institutos federais de educação que ofertam o ensino médio integrado ao técnico, são as mais participativas, ou seja, são as redes federais de ensino que mais utilizam os recursos digitais como suporte ao ensino presencial.

Nesta continuidade de fatos, observamos que a maioria dos participantes da pesquisa relataram não saber a diferença entre EaD e o modelo de Ensino Remota Emergencial, logo, destacaram o item que apresenta a seguinte resposta: "Preciso pesquisar mais sobre o assunto". Nesse ínterim, observamos que as escolas podem não ter introduzido com muita clareza o modelo utilizado atualmente, pelo curto espaço de tempo que tiveram para tal organização, assim, os alunos pensam que estão no ensino EaD, portanto, destacamos que a EaD não é semelhante ao ensino emergencial, já frisamos isso em outros momentos desse texto. Em virtude disso, no questionário eletrônico sobre essa questão de diferenciar os modelos foi apresentado um texto introdutório que destacava as principais diferenças entre as duas modalidades de ensino. Para finalizar, pode-se sublinhar que existe muitas dados que podem ser explorados e discutidos em busca da transformação dessa realidade que nos inspira na busca por melhores formas de ser professor e ser aluno, acreditamos que a tecnologia quando bem utilizada é uma aliada desse contínuo processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir que pensar em educação é, antes de tudo, pensar no projeto de sociedade que vivemos, um projeto marcado pela revolução tecnológica, pelos avanços científicos e por uma cultura plural, tendo como principal desafio a adaptação das instituições de ensino aos novos mecanismos de mediar o processo educativo, uma vez que os professores necessitam ser capacitados para tal e os alunos precisam ser motivados para essa realização, visto que, a educação é uma via de mão dupla, pois conforme o aluno precisa do professor, o professor precisa do aluno, e no atual momento ambos precisam das ferramentas digitais para essa mediação que deve ser pensada e analisada como um processo democrático, pois a escola é para todos e todas, então, se essa escola mudou os recursos democráticos para acesso e permanência também devem ser revistos. Por fim, vale acrescentar que cabe às instituições de ensino promover uma educação que contribuía para formar jovens críticos e autônomos, entendendo-se crítico aqui como a compreensão que esses jovens devem ter diante dos fenômenos naturais, sociais e culturais, autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº.3, de 21 de novembro de 2018. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 14 ago. 2020

BRASIL. Lei Nº 9, 394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Jurídico, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção 1, pp. 1-28. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 set. 2020

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 184.

NISKIER, C. Aulas remotas ou EAD? Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/3705/aulas-remotas-ou-ead->>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAPÍTULO 10

A NECESSIDADE DE AÇÕES EDUCATIVAS COMPROMISSADAS COM SOLIDEZ DA HUMANIZAÇÃO: A FILOSOFIA, ÉTICA, ARTE E POLÍTICA COMO FUNDAÇÕES DO EDUCANDO

Data de aceite: 22/03/2021

Antonio Carlos Barbosa da Silva

<http://lattes.cnpq.br/6469904584593174>

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

<http://lattes.cnpq.br/8212620716379796>

RESUMO: Esse trabalho caminha no sentido de refletir e buscar soluções para o apedeutismo que invade os espaços educativos no Brasil. Pensa-se que essa condição ocorre em detrimento à valorização de conteúdos epistemológicos como consequência de uma educação pautada em processos seletivos, práticos de preparação pra as demandas de mercado, etc. O objetivo deste trabalho foi promover reflexões sobre a necessidade de se desenvolver ações educativas críticas para formação ética e estética dos estudantes a partir de debates em torno da arte e da filosofia. Diante dessa inquietude se escolheu como pressuposto metodológico a pesquisa bibliográfica junto a uma literatura especializada de educação crítica sobre as possíveis ações em educação para uma formação humanizadora dos alunos. Os resultados e discussões deste trabalho indicam que a filosofia marxista e a pedagogia histórico-crítica apresentam fundamentos que contribuem para refletirmos para desenvolvermos ações educativas críticas compromissadas com solidez da humanização. Concluimos que a ética, a filosofia, a arte e a política, são condições indispensáveis para o desenvolvimento e a conservação da sociedade. Diante disso, quanto mais acesso ao mundo

da cultura - arte, filosofia e ciência - o homem tiver, tanto mais humano ele se fará, mais terá condições de desenvolver e de aprimorar sua humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia. Ética. Humanização.

ABSTRACT: This work aims to reflect and seek solutions for the apedeutism that invades the educational spaces in Brazil. It is thought that this condition occurs in detriment to the valorization of epistemological contents as a result of an education based on selective processes, practical to prepare for market demands, etc. The objective of this work was to promote reflections on the need to develop critical educational actions for the ethical and aesthetic formation of students based on debates around art and philosophy. In view of this concern, a methodological presupposition was chosen for the bibliographical research together with a specialized literature on critical education about possible actions in education for an ethical and aesthetic formation of the students. The results and discussions of this work indicate that Marxist philosophy and historical-critical pedagogy present fundamentals that contribute to reflect to develop critical educational actions committed with the solidity of humanization. We conclude that ethics, philosophy, art and politics are indispensable conditions for the development and conservation of society. Thus, the more access to the world of culture - art, philosophy and science - man has, the more human he will become, the more he will be able to develop and improve his humanity.

KEYWORDS: :Education. Philosophy. Ethic.

Humanization.

INTRODUÇÃO

Princípios gerais das pedagogias contemporâneas

Corroborar-se com a definição de educação brasileira descrita por Saviani (1997): que a educação brasileira limita-se, ao longo de sua história, a atender aos interesses das elites dominantes, visando formar, entre elas, os dirigentes da sociedade, e tendo-se voltado para o povo apenas nos limites da formação de mão-de-obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes. Apesar das transformações ocorridas no campo da pedagogia – da tradicional à escola nova – a educação continua servindo às demandas da sociedade capitalista.

Para Martins e Duarte (2010) nas últimas duas décadas o debate educacional centra-se na hegemonia das pedagogias provenientes do movimento chamado escolanovista que defendem o ensino centrado em atividades significativas que respondam às demandas práticas ocorridas no cotidiano do aluno em detrimento de um aprofundamento teórico sobre conhecimento produzido pela humanidade.

Com o passar dos anos as ideias defendidas por essas pedagogias ganham novas roupagens e se adaptam ao universo ideológico contemporâneo. De certo modo, essas ideias pedagógicas assumem novos sentidos especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo contemporânea acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (MARTINS; DUARTE, 2010).

Segundo os autores, essas pedagogias compactuam com o sistema político conservador atual e apresentam uma concepção idealista e pragmatista das relações entre educação e sociedade. Dessa forma, os problemas sociais e pedagógicos são observados como resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, leva à superação de tais problemas. Trata-se de pedagogias que procuram adaptar o sujeito às especificidades da sociedade, negando a possibilidade de haver outras possibilidades de sistemas sociais e, conseqüentemente, novas formas de interação e de apreensão das realidades.

Outra questão, também relevante, que sobressalta a essas pedagogias, diz respeito da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana se constitui de fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional e não por múltiplas determinações da totalidade social. Dessa forma, contraditoriamente, são os acasos irracionais da vida de cada sujeito que determinam o que é ou não relevante para sua formação racional e social.

A negação da totalidade conduz a pedagogia a afirmar que o conhecimento

epistemológico é relativo, depende do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Além disso, o mundo é um panteão de múltiplas culturas que têm valores, práticas, crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade muito características. Assim, o conhecimento não pode ser universal e objetivo. Eis o princípio do relativismo que domina as pedagogias atuais.

Assim, Duarte (2010) aponta que as pedagogias atuais conhecidas por construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos e pedagogia multiculturalista, todas sequenciais das pedagogias escolanovistas, se limitam anegar a universalidade e objetividade do saber e findam por elaborar métodos que trabalham em prol da adaptação do sujeito ao ambiente cultural e social no qual o mesmo está inserido. A negação do saber universal e dialético é contraposto com uma prática de ensino que prepara o sujeito para se movimentar diante da fluidez constante da sociedade atual. Assim, a mobilização das potencialidades do sujeito para resolver suas situações problemáticas, a aprendizagem de conhecimentos úteis e imediatamente aplicáveis em detrimento do conteúdo escolar acumulado, a valorização das ações do professor que devem surgir a partir da prática cotidiana, a uma visão subjetivista em detrimento do saber objetivo são parâmetros que estruturam as pedagogias contemporâneas.

Em suma, essas pedagogias enaltecem racionalidade instrumental, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social e colocam em segundo plano a importância do professor e do conteúdo acumulado historicamente e o aprofundamento em saberes universais, históricos e superestruturais.

O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, filosófica, artística, política, intelectual e crítica encontra-se limitado ao paradigma do Capital e as especificidades de uma sociedade voltada para o trabalho alienado e consumo exacerbado. Assim, a busca pelo conhecimento se restringe ao adaptar-se flexivelmente a condições aprioristicamente determinadas por essas especificidades.

Contudo, apesar da realidade da educação se vincular as demandas da sociedade capitalista neoliberal, por onde se justifica a ênfase no senso de submissão, subordinação às regras, docilidade dos alunos, padronização dos comportamentos, competitividade entre os pares, o hedonismo como meta individual e a manutenção de uma sociedade de classes entende-se que essas ações não podem ser explícitas no discurso da escola. Na ideologia da escola o ensino é passado como democrático, universal, gratuito, que visa educar os alunos a partir das suas individualidades, defende o respeito às diferenças e luta por uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Por mais que neguem, as pedagogias estão marcadas pela intencionalidade do modo de produção social. Significa que o modo de produção da vida material seleciona e estabelece os conteúdos da vida social dos indivíduos. Portanto, numa sociedade em que prevalece o modo capitalista de produção, a sociabilidade dos homens predominantemente irá refletir a realidade social que a determina. Entretanto, a contradição faz parte do processo

histórico e permite que encontremos frestas que permitem corroer os processos alienantes da sociedade. A educação, por mais que esteja a serviço do Capital, encontra-se num movimento contraditório ao defender, pelo menos em teoria, o debate, a individualidade e as subjetivações que surgirão das interpretações do conhecimento acadêmico quando colocado à prova. Portanto, a educação é uma instituição que, concomitantemente, conserva o *status quo* social e o questiona.

Possibilidades de socialização do saber: além da praticidade do conhecimento

Para a discussão sobre o papel da educação na construção nos processos de subjetivações humanas toma-se como suporte básico as análises desenvolvidas por Marx (1987), Duarte (1993, 1998, 2010), Heller (1972), Martins (2010), Oliveira (1995) Patto (1993) e Saviani (1997) e os estudos da Filosofia da Educação e da Psicologia. Esses estudos têm em comum a defesa de que a função do trabalho educativo visa produzir humanidade nos indivíduos.

Entende-se que a educação é processo que humaniza os indivíduos e os conduz a autoconsciência em relação a eles do mundo do qual participam (BARROCO, 2003). Cabe à escola oferecer ferramentas para a autoconsciência, entendendo que o fato de aprender envolve também o conhecer e se voltar para o passado (ALMEIDA, 2010).

Compreende-se que uma educação que rompe com uma formação voltada apenas para as demandas do capital contemporâneo deve voltar-se para a elaboração de ações que socializem o saber acumulado pela humanidade e contribuam para a humanização da sociedade, possibilitando ao sujeito o empoderamento a partir do saber. Assim, uma ação educativa humanizadora deve envolver muitos outros aspectos da vida humana, que não apenas a transmissão do conhecimento epistemológico, mas o conhecimento ético e estético, filosófico e político, a valorização do conhecimento das produções culturais e artísticas conquistadas pela humanidade, e consciência do aluno em estar no mundo.

Conforme evidencia Saviani (1997, p.21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, há necessidade de se identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto às formas mais adequadas de atingir esse objetivo, tornando-os capacitados para lidar com as artimanhas alienantes que se perduram através do Capital.

Com base em Leontiev (2004), a educação é justamente o processo dialético de levar às novas gerações o já criado, no intuito de formá-las. As marcas do que é propriamente humano não estão nas células ou, mais especificamente, no DNA, mas no processo de apropriação dessas objetivações, e das conseqüentes novas objetivações. É por esse duplo e contínuo processo que o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente. Dito em outras palavras, a função mental conquistada pelos homens ao longo de toda a

história da humanidade, ou da sua humanização enquanto sujeito singular, não se atém ao cérebro, embora dependam dele e do restante do sistema nervoso central para se processarem. Contudo, elas se materializam ou se objetivam para fora do homem.

É por meio do contato com os instrumentos sociais que os homens se apropriam das funções já constituídas pela humanidade e as tornam suas. Destaca-se, com isso, que se o plano biológico se apresenta como condição inicial para o indivíduo nascer no mundo; é somente pelo plano cultural que ele adquire as aptidões para viver nesse mundo plenamente como humanizado e que forma os órgãos iniciais do sentido. Entende-se, portanto, que o processo dialético de objetivação-apropriação leva à formação do humano.

Esta apropriação do conhecimento implica em ressignificar presente e futuro a partir do conhecimento do passado. Esse movimento de revisitar o passado e tecer novos futuros pode ser feito por meio da filosofia, da política, da ética e da arte, pois esses elementos proporcionam o contato com diferentes épocas e produções e suscita nos sujeitos a reelaboração do pensar e do seu modo de estarem no mundo, compreendendo as paixões, os sentimentos, as contradições, a ética, a cidadania.

Nessa mesma direção, ao discutir a questão da historicidade do homem e suas relações com a apropriação de conhecimento, Oliveira (1995, p.125) analisa que:

“[...] se o ser humano é histórico, se a essência do ser humano é a historicidade, o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido.”

Assim, o trabalho educativo só alcança sua finalidade quando cada indivíduo consegue apropriar-se da humanidade produzida histórica e coletivamente.

Heller (1989, 1994) divide a vida social humana em dois grandes âmbitos: o âmbito das esferas da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracterizam certo estágio de desenvolvimento da sociedade.

A teoria da vida cotidiana desenvolvida por Heller trabalha intensamente tanto com a dialética entre objetivação e apropriação, como também com a dialética entre humanização e alienação (DUARTE, 1993). A todo instante Heller faz a distinção entre os fenômenos que são resultantes das relações sociais alienadas e, portanto, podem ser superados historicamente, daqueles fenômenos que, embora tendo surgido no interior da sociedade alienada, constituem decisivos avanços para a essência humana e devem ser considerados valores universais a serem preservados numa sociedade que supere o capitalismo. (DUARTE, 2010)

Para Heller (1972), há uma cisão entre a apropriação das objetivações genéricas em si que representam a estrutura que domina a vida cotidiana do sujeito que são reproduzidas conforme a ordem econômica estabelecida e objetivações genéricas para-si que são ações não cotidianas que resguardam a superestrutura social, aprofundando o abismo entre o

desenvolvimento humano-genérico e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos humanos.

Entretanto em uma sociedade que evita a todo custo que o sujeito se apodere das objetivações da superestrutura, principalmente, enfraquecendo o principal campo no qual a classe trabalhadora poder-se-ia ter acesso as instâncias superiores da superestrutura – o sistema educacional.

A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Segundo Duarte (1998) ao transformar a natureza através do trabalho, ainda que tal transformação pouco ultrapassasse no início o processo de humanização do gênero humano o nível de utilização de objetos em seu estado quase natural, o homem, de qualquer forma já estava se constituindo enquanto ser genérico, mas um ser genérico em-si. As objetivações humanas limitavam-se aos utensílios (os objetos “produzidos” pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade seja ela alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade-em-si. Todas estas esferas não cotidianas terão, com a estrutura, alguma relação – seja com o intuito de mantê-la ou de transformá-la.

A sociedade sob a égide do sistema econômico classista enfatiza as objetivações em si, valoriza ações cotidianas que permitem ao sujeito um nível de convivência, sem transformar propriamente sua vida. A estrutura econômica, produtiva, consumista reforça as esferas da vida cotidiana.

Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como os elementos objetivos e simbólicos surgidos a partir das ciências, da ética, da filosofia, da arte e da política.

São esses elementos que garantem a reprodução humana da sociedade, aquelas que objetivam a superestrutura social, em seu aspecto jurídico, moral, estético e relacional e formam a consciência social.

A superestrutura é um conjunto de ideias que surge dentro desta organização social – ideias que podem se transformar em organizações políticas, em valores morais, em reflexões filosóficas ou em obras de arte. No campo da superestrutura, portanto, situam-se o Estado, a arte, a religião, a moral, a filosofia, a política etc.

“Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real

sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1987, p. 29-30).

Para Engels as condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas.

As “objetivações genéricas para-si” (ciência, arte, filosofia, moral e política) não devem ser cindidas das “genéricas em-si”, pois elas surgem historicamente a partir da esfera da vida cotidiana, mas vão aos poucos se constituindo em esferas relativamente autônomas, vão se distanciando da heterogeneidade própria das atividades cotidianas e se homogeneizando em esferas com características específicas.

Nesse sentido que se entende que ações educativas humanizadoras ou aquelas voltadas para as objetivações genéricas para-si são elementos fundamentais para a formação de uma individualidade para-si marcada pela conscientização do processo histórico que determina a vida. Essa ação educativa é capaz de suscitar o rompimento com um modelo educacional que compactua com a vida alienada e suscitar o acesso aos elementos da superestrutura do gênero humano. (DUARTE, 2010)

Nesse contexto teórico se defende uma concepção da educação escolar enquanto mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano. Nessa perspectiva, a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo de carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genérica para.

Na medida em que se desenvolvem qualitativamente as atividades humanas genéricas para-si, aprimoram-se os produtos materiais e simbólicos dessas atividades. Esses produtos, por sua vez, irão determinar um grau superior de desenvolvimento humano tanto material quanto psíquico, ou seja, tanto no que se refere aos aspectos objetivos da existência social humana quanto no que diz respeito às aptidões e funções psíquicas dos indivíduos. Portanto, essas objetivações representam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, isto é, as marcas de sua evolução. Por sua vez, a existência das objetivações genéricas que compõem as esferas não-cotidianas da vida social indica o grau máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, num dado momento histórico, ou seja, apontam para o que há de mais desenvolvido numa dada sociedade, em termos de suas produções socioculturais. Neste sentido, constituem-se naquilo que define o grau máximo que pode alcançar o desenvolvimento dos indivíduos naquela sociedade.

Assim, as elaborações artísticas, as reflexões filosóficas, políticas e éticas aliadas para são mecanismos que incita aprendizagens e apropriação da cultura superior pelos sujeitos escolares.

Este processo de objetivação para-si permite a posterior apropriação e recriação das características humanas nos demais indivíduos que entram em relação com tais objetivações. A apropriação de produtos e processos implica numa duplicação dos mesmos nos indivíduos, passando a servir-lhes como matéria prima para novas objetivações (Barroco, 2003)

OBJETIVO

De um modo geral, o objetivo deste trabalho foi promover reflexões sobre a necessidade de se desenvolver ações educativas para formação humanizadora dos estudantes a partir de debates em torno da arte e da filosofia.

METODOLOGIA

Diante dessa inquietude se escolheu como pressuposto metodológico a pesquisa bibliográfica junto a uma literatura especializada de educação crítica sobre as possíveis ações em educação para uma formação humanizadora dos alunos. Através de algumas palavras chaves (ética, crítica, educação, arte, filosofia, humanização, socialização) se levantou alguns artigos e livros. Para este trabalho nos aprofundamos em alguns textos que, de certa forma, contribuem para refletirmos sobre as como ações educativas críticas devem ser compromissadas com solidez da humanização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Arte e filosofia como produções genéricas para-si: formação social dos sentidos e das emoções

“A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida.” (Duarte, 1998, p. 2).

Passa agora a debater alguns elementos estéticos e éticos que se levantou na revisão bibliográfica desse trabalho que permitiu o aprofundamento de tais questões.

Duarte (1998) esclarece que para Vygotsky o processo de formação do psiquismo na ontogênese é explicado por meio do processo dialético de objetivação e de apropriação do legado histórico. É por meio do trabalho que o homem constrói suas características humanas e as fixam fora do seu corpo, nos objetos da cultura, como os instrumentos, a linguagem, a ciência, a arte e a filosofia.

Vygotsky (1999) concebe a arte de forma semelhante, como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo. Uma consequência imediata dessa concepção reside em não se compreender a arte como fruto de um homem só, mas como um objeto cultural, elaborado sob dada técnica construída socialmente, como dada temática para objetivar os sentimentos e as demais capacidades mentais tipicamente humanas.

“A arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais... O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções... A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.” (VIGOSTKY, 1999, p. 315)

A percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação são citadas por Vygotsky (1999) como processos psicológicos em estreita relação com a arte. Marx (2003) afirma que só por meio dos objetos culturais, no caso também a arte, é que o homem tem seus sentidos plenamente desenvolvidos; assim, sua ação pode ser livre das necessidades orgânicas e estritamente práticas ligadas ao contexto imediato.

Desse modo, a arte e os instrumentos culturais servem à humanização dos homens e ao desenvolvimento de sentidos novos como os amores, as paixões, a amizade. Portanto, somente com a construção dos objetos culturais e artísticos é que ficam afirmadas as características estritamente humanas, com necessidades além das biológicas.

Marx (2003) nos leva a entender o quanto a arte contribui para o refinamento dos sentidos, tornando o homem ainda mais livre dos instintos e das necessidades imediatas, dando liberdade de criar sob novos princípios, como os da beleza. Além disso, a arte afirma elevadas características humanas, possibilitando não apenas a humanização dos cinco sentidos biológicos, mas, contando com eles, possibilita o desenvolvimento dos sentimentos.

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana. Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é obra de toda a história mundial anterior. (MARX, 2003, pp. 143-144).

Em um livre exercício de interpretação essa passagem revela que arte suscita emoções contraditórias, e que a sua superação provoca um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim,

as transformam em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência.

Segundo Prestes (2010), para Vygotsky, a arte na sociedade, e na vida da humanidade, tem a função de superar o sentimento individual e possibilitar a transferência de uma vivência em comum.

O movimento de superação das emoções contraditórias que a arte suscita articula as demais funções psicológicas superiores, como a abstração e, por conseguinte, a própria criatividade, utilizando-se de recursos da imaginação. Por isso que para Vygotsky (1999), a emoção artística é inteligente, não provoca uma resposta motora imediata, mas resolve-se na articulação com outras funções psicológicas, como a imaginação, reflexão, interpretação.

Com o que foi dito, temos que a percepção da obra de arte exige humanização dos sentidos, ao mesmo tempo em que a própria arte tem impacto sobre eles. A estrutura da obra objetiva suscita emoções, as quais são transformadas, pelo processo de catarse, em sentimentos e são reorganizadas, em vínculo semântico mais complexo, valendo-se da imaginação. Essas transformações impactam também na consciência.

Podemos dizer que a arte não desencadeia uma ação, um comportamento, mas uma transformação das emoções que encadeiam reflexões sobre o sentido da existência, de ordem social e universal.

O contato com obras de arte clássicas e contemporâneas implica compreensão, entendimento e significação, é preciso ir além do que se vê, ouvem e sentem, é preciso romper com a superficialidade do visível e imediato, aprofundar o diálogo sugerido e implícito na obra. Em suma poder-se-ia afirmar que se aprofundar um estudo da arte pode se aprofundar nos aspectos políticos, éticos, filosóficos que a mesma suscita.

Por meio das atividades artísticas é possível identificar as posições éticas, filosóficas e políticas que o sujeito, como autor da obra, assume diante das lutas históricas de sua época, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo. Com efeito, entende-se que a capacidade intelectual do homem nos dá a possibilidade, como potência de ação, de deixarmos a posição de observadores passivos para ocupar a de expectadores críticos, participantes e exigentes diante da leitura de textos, imagens, filmes, esculturas, cenas, pinturas, dentre outros.

Para alcançar esse objetivo, entretanto, é fundamental que o sujeito do conhecimento histórico estabeleça contato com diferentes produções de épocas passadas e atuais, mergulhe no universo da ciência, observando e identificando informações nas mais diversas formas de linguagem estéticas que lhe são apresentadas pelo avanço tecnológico (imagens, textos, mapas, fotografias, objetos, jornais, fotografias, releituras etc.).

Esses procedimentos podem oferecer a possibilidade de o aluno ampliar seu olhar, questionar as fronteiras disciplinares e articular os saberes, buscando a inteligibilidade do real histórico (FONSECA, 2003).

Pensa-se que a filosofia e a arte, aliadas, direcionam o olhar dos homens, tornando-

os mais atentos às representações e aos seus significados e, em consequência, mais conscientes de sua realidade histórica e social, do drama que marca sua época.

É preciso elaborar ações educativas com base em valores estéticos, éticos, filosóficos e políticos, induzindo o indivíduo a construir sua identidade social e coletiva e contribuir para a construção de uma sociedade solidária que vise o bem comum, para isso, a proposta desse trabalho é pensar em uma proposta educativa que potencialize o contato do sujeito do cotidiano com carecimentos não-cotidianos, tais como questões da filosofia, ética, artes, paixões e amizade.

A política e a ética como campos para a objetivação genérica para-si

Para Patto (1993), a política é um elemento essencial a ser trabalho no campo educativo que possibilita a passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para o debate coletivo no qual se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo - “faço com ele, nós”).

Para a autora é no plano de um trabalho em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela. “Dessa forma, Heller invalida a possibilidade de uma leitura de Marx segundo a qual há uma sequência mecânica de modos de produção. No contexto de suas ideias, a revolução é possibilidade, e não destino, e se fará na vida cotidiana”. (PATTO, 1993, p.15)

A política trabalhada em grupos não é natural, depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente. Por sua relevância para a reflexão sobre a transformação da prática educativa - que necessariamente passa pela reflexão sobre a modalidade de participação de seus integrantes nessa transformação – é preciso elevar a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará à esfera da individualidade.

Em um debate em grupo pode-se apontar e elevar as escolhas na vida cotidiana enquanto eticamente motivadas; quanto maior a importância da ética, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade e tanto menos se pode considerá-la uma decisão cotidiana. Para que isso ocorra, é necessário que o debate a respeito do próprio eu e um conhecimento e uma assimilação apaixonada das intimações humano-genéricas; somente assim o homem será capaz de decidir, colocando-se acima da cotidianidade. (PATTO, 1993).

Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômacos*, entende o homem como um ser social e político, nascido para a vida em comum. Assim, toda a ação humana está orientada para a execução de algum bem, ao qual estão unidos o bem e a felicidade. A ética, para o autor, pode conduzir o ser humano à felicidade. Convivendo em sociedade, o homem precisa buscar o conhecimento (virtude intelectual) e praticar a justiça (virtude moral) para poder

deliberar de modo correto o que é bem e o que é mal para si e para o outro. Portanto, por meio dos atos que se pratica nas relações com os outros, tornam-se justos ou injustos, pois os atos bons levam à virtude e os atos maus levam ao vício.

Aristóteles, portanto, afirma que tudo que se faz tem uma intencionalidade e que esta deve convergir para o bem, pois a ação de alguém em particular interfere na vida do outro. Suas formulações podem trazer importantes contribuições ainda hoje e a todas as sociedades que visam o bem comum, que têm por fim o viver humano em sociedade. Justamente pelo fato de se encontrar envolvido com as questões da sua época é que as formulações desse filósofo ultrapassaram seu momento e ambiência, sobrevivendo ao tempo e se tornando referências para nós.

CONCLUSÃO

Apontamentos de ações educativas para formação humanizadora do alunado a partir da arte e da filosofia

Enfatiza-se, assim, com base nas análises feitas até aqui, a ética, a filosofia, a arte e a política, são condições indispensáveis para o desenvolvimento e a conservação da sociedade. Por isso, é importante considerar o fato de que a arte pode despertar a sensibilidade humana, virtude que, a nosso ver, é imprescindível àqueles que contribuem para o processo de formação do ser humano. Pensando na produção da subjetividade, argumenta-se com a importância das obras artísticas já que ela possui um duplo caráter: o informativo e o formativo. A obra de arte, portanto, expressa posições estéticas, éticas e políticas, individuais e sociais ao mesmo tempo. Sendo histórica e social, ela constitui um sistema de significações específicas que, expressando o homem em relação a si próprio, aos demais indivíduos e ao meio em que vive, favorece a reflexão e a ação.

De um modo geral, a proposta desse artigo é de reflexão sobre a importância e as possibilidades de aliar a filosofia, a arte, a política e a ética em uma ação educativa que permita ao educando conquistar objetivações genéricas para-si, transformando assim sua vida cotidiana.

Um conhecimento articulado pode contribuir para que o ser humano se situe no mundo e possibilite o reconhecimento da unidade e da complexidade humana. Como o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, a Filosofia, integrada à arte, à política e à ética e a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, seria uma forma de abarcar a totalidade do homem, em suas várias dimensões afetivas, cognitivas e sociais e em uma relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento.

Uma ação educativa só pode ser eficaz se abarcar a totalidade da humanidade que forma o sujeito. Desse modo, a condição humana deve ser o objeto essencial de toda ação educativa. Nesses termos, é indispensável que os indivíduos saibam que são

parte e construtores da história. Quando eles apreendem o movimento real pela reflexão, podem se reconhecer como homens, como parte de um mundo humanizado, adquirir a compreensão de si e, conseqüentemente, da realidade e, assim, transformá-la.

Salienta-se que a nossa época, ou outra qualquer, pode e deve ser modificada por meio das ações. Dessa forma, se aposta que o aprofundamento em reflexões filosóficas, éticas, leitura de imagens, e outros meios de expressões artísticas despertem o senso crítico e favoreça o desenvolvimento do indivíduo como pessoa sensível, civilizada, culta, solidária, conhecedora, enfim, como cidadão. Diante disso, quanto mais acesso ao mundo da cultura - arte, filosofia e ciência - o homem tiver, tanto mais humano ele se fará, mais terá condições de desenvolver e de aprimorar sua humanidade.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de ações educativas para formação humanizadora do alunado a partir da arte e da filosofia, estas ações poderiam ser realizadas a partir de oficinas de reflexão para discussões de temas filosóficos, como ética, estética, paixões e amizade a partir de análise de textos literários, pintura em tela, cinema, música, arte da cultura clássica e popular etc.; elaboração de material didático pedagógico (áudio, vídeo, digital e/ou impresso) junto aos alunos de acordo com a apropriação dos conteúdos trabalhados nas oficinas e criação de obras artísticas junto com os alunos em formato de oficinas de pinturas, colagens, esculturas etc. para releituras de obras artísticas estudadas.

REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. Ed. Cortez. São Paulo. 2003.

DUARTE, N. **A individualidade para-si - contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES vol. 19 n. 44, Campinas, 1998**.

_____. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. in MARTINS, L.M; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 34-49

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción de J. F. Ivars y Eric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MÃOS E IMAGINÁRIOS QUE COSTURAM A HISTÓRIA DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Adelmo Teotônio da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Santa Cruz do Capibaribe – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8198443442882177>

Divane Oliveira de Moura Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Caruaru – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9867249027380041>

Marcia Pereira Gomes Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Santa Cruz do Capibaribe – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7499295545611319>

RESUMO: Ao considerar a importância da cultura popular, das expressões e manifestações populares regionais, contemplamos a riqueza histórica do Polo de Confeções do Agreste de Pernambuco, estudando memórias e imaginários que dão identidade cultural ao município de Santa Cruz do Capibaribe. Neste estudo, destacamos, através da feira popular de confeções, a participação e contribuição da costureira santa-cruzeense, ao transformar o imaginário, o simbólico, em forma de sobrevivência. O trabalho dessa profissional retrata uma cultura passada de geração a geração pelas ações do cotidiano familiar em todas as esferas do social. Também trazemos reflexões sobre o empreendedorismo feminino, favorecendo um novo olhar para as questões de gênero, em uma cidade sinônimo

de oportunidades, uma verdadeira fonte viva de memórias, experiências, diálogos e conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Feira popular. Costura. Empreendedorismo feminino. Teoria do Imaginário. Relações de gênero.

HANDS AND IMAGINARIES THAT SEW THE HISTORY OF SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

ABSTRACT: When considering the importance of popular culture, regional expressions and popular manifestations, we contemplate the historical richness of the Confection Center of Agreste de Pernambuco, studying memories and imaginary that give cultural identity to the municipality of Santa Cruz do Capibaribe. In this study, we highlight, through the popular clothing fair, the participation and contribution of the seamstress santa-cruzeense, by transforming the imaginary, the symbolic, in the form of survival. The work of this professional portrays a culture passed from generation to generation by the actions of the family's daily life in all spheres of the social. We also bring reflections on female entrepreneurship, favoring a new look at gender issues, in a city synonymous with opportunities, a true living source of memories, experiences, dialogues and knowledge.

KEYWORDS: Popular fair. Seam. Female entrepreneurship. Theory of the Imaginary. Gender relations.

1 | INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios trazidos pela era moderna, a presença do universo feminino em diferentes espaços de trabalho, muito além do âmbito doméstico, representa um grande salto de conquista social e luta por inserção, valorização e igualdade de gêneros. Nessa construção de autonomia, as mulheres sinalizam mudanças em suas relações no mercado de trabalho, deixando de lado a visão estigmatizada de cuidadoras, donas de casa, esposas e mães para se tornarem administradoras e empreendedoras.

No contexto de uma cidade no Agreste pernambucano, Santa Cruz do Capibaribe, o ofício de costurar de forma rudimentar mercadorias a serem comercializadas, em seus primórdios no chão, marca o desenvolvimento de uma força produtiva voltada para a confecção do vestuário, por meio de um espírito empreendedor que floresce entre as mulheres da região.

Nessa experiência produtiva conhecida como a confecção da Sulanca, vale destacar que o trabalho artesanal das mulheres costureiras, em suas máquinas caseiras de costurar e, através de um conhecimento adquirido no espaço de socialização da família, caracteriza-se como o início de uma indústria na cadeia têxtil-confecções. Muito além de uma educação limitada a tarefas domésticas, esse papel feminino supera a expressão da fragilidade e desencadeia uma nova onda de reivindicação de direitos e de consolidação de sua identidade, frente a uma sociedade patriarcal permeada de preconceitos.

Fica evidente que, diante da realidade posta, há um ser feminino carregado de sonhos, desejos, ideais e crenças. Curiosamente esse cenário negativo ou imagem apresentada é transformada em possibilidades. Deste modo, observamos como o imaginário pode emergir com força capaz de mover a existência, pois é “a estrutura essencial na qual se constituem todos os processamentos do pensamento humano” (DURAND, 2012, p. 14).

Diante de um panorama adverso e com os pés no passado, essas mulheres guerreiras, com mãos calejadas pelo empreendedorismo, visualizaram, no seu ofício, a possibilidade de ascensão, que, conseqüentemente, constituiu alavanca para o atual progresso da cidade. Compreendemos que o imaginário dessas profissionais “não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas, sobretudo como transformação eufêmica do mundo, como *intellectus sanctus*, como ordenança do ser às ordens do melhor” (DURAND, 2012, p. 432).

Assim, afeira de confecções e a costura constituem expressões por excelência da cultura do povo santa-cruzense. Elas distinguem os traços comportamentais da população e trazem, na sua maneira de ser executada, uma peculiaridade ao grupo no esforço criador. As novas gerações assimilam e dão continuidade a esta tradição, incorporando-a como herança cultural local.

Diante da relevância do tema e as diferentes abordagens que englobam o pessoal, social e teórico, interessou-nos observar: Como costureiras santa-cruzenses lidam com os

discursos hegemônicos a respeito de gênero, família, costura domiciliar, nas relações que pressupõem atitudes, sentimentos e comportamentos culturais. E como se configura essa dinâmica ao longo do percurso antropológico do que seja ser mulher?

Com base nos fatos apresentados, nossa pesquisa, em seu caráter bibliográfico e qualitativo, metodologicamente condensa as principais ideias acerca da temática discutida, trazendo contribuições científicas e acadêmicas. Tomamos por base um amplo referencial teórico, em uma revisão bibliográfica, e adotamos, como métodos, a observação e a história oral. Por fim, reforçamos que essa abordagem também assinala uma proposta de discussão dos gêneros nas relações de trabalho da indústria da confecção.

Nosso objetivo geral visa discutir o papel feminino e seu imaginário, as memórias na construção da identidade cultural empreendedora na história da “Capital da Sulanca”, no Agreste de Pernambuco, Santa Cruz do Capibaribe, com foco para as relações de gênero na confecção domiciliar. Com os objetivos específicos, procuramos: a) destacar as principais condições históricas da costura no desenvolvimento da Feira da Sulanca na cidade de Santa Cruz do Capibaribe-PE; b) Apontar o papel da criatividade imagética na economia da confecção, com destaque para o engajamento feminino e as relações de gênero; c) Investigar representações sociais e práticas cotidianas do papel da mulher na família.

2 | APORTE TEÓRICO

Ao desvendar a memória e alma coletiva dos habitantes de Santa Cruz do Capibaribe, manifestada por suas histórias, costumes do cotidiano e pelo relato oral das experiências de vida das pessoas, identificamos especialmente as raízes culturais, tradições peculiares e a arte deste lugar, tradicionalmente reconhecido como a “Capital da Sulanca”.

Assim como na maioria das sociedades, o presente e o passado se entrelaçam nesta cidade. Mesmo em tempo de constantes avanços na tecnologia, sua cultura está impregnada de significados como formas solidificadas de ser e de viver, baseados em costumes dos antepassados. O fato é que as práticas e movimentos populares permanecem no cotidiano e se propagam no fazer e produzir, como exemplo na manutenção da feira popular de confecções. Esses elementos não tangíveis ou imateriais, sendo técnicas, saberes, conhecimentos, ou modos de fazer, transformam-se em um patrimônio cultural.

Situado na Mesorregião do Agreste de Pernambuco, região intermediária entre o Litoral/Mata de clima úmido e o Sertão semiárido, o município de Santa Cruz do Capibaribe, com uma distância média de 192 quilômetros de Recife, tem sua história marcada por uma tradicional feira livre de mangaio e de gado, desde o início do século XX, em que circulavam fazendeiros, comerciantes e a população local.

No final da década de 40, quando a cidade ainda era uma vila, vivia-se o tempo da roupa de carregação, uma confecção popular que os galinheiros e tropeiros transportavam

de Santa Cruz para os sertões, em lombos de burros, trocando por queijos, galinhas, ovos, feijão, rapadura. Depois, a prática foi intensificada pelo pioneirismo de três comerciantes locais, Manoel Caboclo, Pedro Diniz e Dedé Moraes, que transportavam mercadorias de São Paulo e, deparando-se com a falta de carga na viagem de retorno, passaram a comprar retalhos de tecido (helanca) e a levá-los até Recife e às costureiras de Santa Cruz do Capibaribe (DUARTE; FUSCO, 2008). Emerge, assim, o termo “Sulanca”, que remete ao tecido (“helanca”) ter vindo de São Paulo (“Sul”) para a produção local.

Com o uso de retalhos, que serviam de matéria-prima para as costureiras da zona rural produzirem peças de roupas e cobertas, a serem vendidas nas feiras livres, é importante lembrar que a ampliação das confecções, conhecidas por “sulanca”, aconteceu mais intensamente durante as décadas de 1960 e 1970 (CAMPELLO, 1983), quando, nas residências locais, a “mãe de família” confeccionava roupas, consideradas mercadoria de “combate”, de “grito”, de “pobre”, de “camelô”, por encomenda ou por conta própria.



Figura 1: Feira livre em Santa Cruz do Capibaribe (final dos anos 40) e Feira da Sulanca na Rua Siqueira Campos (década de 70)

Fonte: Aragão (1947) apud Neves (2015); Arnaldo Vitorino/acervo pessoal (s.d.).

Assim, com a crescente chegada de toneladas de retalhos trazidas de São Paulo, houve uma intensificação na fabricação de confecções populares de baixa qualidade que, a partir de 1979, começa a configurar a “Feira da Sulanca”, como instituição independente da feira livre. Foi a iniciativa de costureiras, ao apresentaram as primeiras colchas de retalhos nas calçadas de ruas de Santa Cruz do Capibaribe, especialmente na Rua Siqueira Campos e Rua Raimundo Francelino Aragão (“Rua do Pátio”), que despertou o mesmo exemplo para outras mulheres (CAMPELLO, 1983). Diante disso, vale afirmar que o fenômeno produtivo/comercial, a Feira da Sulanca, faz emergir a “Indústria da Sulanca”, na década de 1970, e “(...) constitui um caso particularmente interessante do processo de industrialização do Nordeste, pelo seu caráter espontâneo e autônomo” (DUARTE; FUSCO, 2008, p. 338).



Figura 2: Feira da Sulanca, na década de 80 e anos 2000

Fonte: José Romildo Bezerra (s.d.); Guaraci Baldi (2005).

Até tornar-se o maior centro de vendas de Sulanca do Brasil, a cidade, nos anos 1980 e 1990, sofreu uma expansão no número de bancas na feira, em função da diminuição do parque industrial no centro-sul, da redução de oferta de emprego formal e do declínio das migrações internas (XAVIER, 2006), até chegar a ocupar, em 2006, um espaço de mais de 30 ruas na região central com mais de 12 mil barracas de madeira. Em sua origem, com uma mão-de-obra tipicamente familiar, tendo como unidade produtiva o próprio domicílio, as costureiras tinham o objetivo de aumentar a renda familiar e, para isso, transformavam retalhos de tecido em colcha, camisa, roupa infantil (GOMES, 2002).

A circulação de sacoleiros de outras regiões do país e do mundo aumentou a produção e o comércio de confecções de roupas, até a chegada de novas estruturas para acomodar a feira e suas caravanas: o Moda Center Santa Cruz e o Calçadão Miguel Arraes de Alencar.



Figura 3: Evolução da Feira da Sulanca: das ruas do centro da cidade ao Moda Center Santa Cruz (maior centro atacadista de confecções do Brasil)

Fonte: Guaraci Baldi (2005); Marketing/Moda Center Santa Cruz (2010).

Pouco a pouco, essa estratégia feminina de compor o orçamento doméstico, ganhou

corpo e, logo, a Sulanca passou a seguir uma nova dinâmica de exigências tecnológicas e a se difundir pelos arredores da região, formando arranjos produtivos e comerciais diferenciados, cujos valores patrimonial e econômico passam a constituir o “Polo de Confeções do Agreste de Pernambuco”.

Na onda de movimentação social, ou seja, envolvida pela realidade do êxodo rural que atingia muitas famílias da localidade, a forma de migração vivida por Santa Cruz do Capibaribe passa a acontecer de forma inversa das demais cidades nordestinas: as pessoas, mais propriamente os homens, que estavam na capital do Estado, e até mesmo no Sudeste do país, ao saberem do sucesso da Sulanca voltaram para a cidade e investiram o pouco que economizaram no ramo da confecção, aqui se restabelecendo (MELO, 2009).

Nesse espírito empreendedor e motivador, lembramos uma questão peculiar que permeia a essência do berço da Feira da Sulanca: a força de vontade feminina ao encontrar uma oportunidade de negócio em um ambiente antes inexplorado, as calçadas, aliada à garra, determinação e paixão por seu ofício, foram determinantes para o nascimento da confecção em Santa Cruz do Capibaribe.



Figura 4: Costureiras com cobertas de retalhos e suas origens da Feira da Sulanca nas calçadas de Santa Cruz do Capibaribe

Fonte: José Romildo Bezerra (s.d.).

Muito embora, apesar de sua predominância feminina, a costura, no Polo de Confeções do Agreste pernambucano, não é só um privilégio das mulheres, mesmo com o típico estereótipo de resistências à inserção dos homens em tais atividades. Nessa economia das confecções, existe uma divisão sexual que orienta, com maior ou menor intensidade, e identifica as pessoas envolvidas em todo o processo (BEZERRA, 2011).

As mulheres, quase sempre, estão na costura, constroem arranjos femininos de

parentesco para aumentar a capacidade produtiva e também são responsáveis pela venda na feira. Por sua vez, nas pequenas produções familiares, os homens exercem tarefas de corte do tecido, cuidam das relações com os fornecedores, comercializam máquinas de costura ou até mesmo participam da produção ou da comercialização. Ocorre que, por vezes, pode haver uma inversão ou confluência entre esses papéis. Nesse sentido, as ações acontecem porque estão inseridas em um arcabouço imaginário, de “(...)um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. (...)” (SILVA, 2006, p.12).

Como visto, desde a sua fase inicial, de base familiar, são constituídos informalmente os “fabricos” (unidades produtivas), liderados por donas de casa, que passam a realizar a prestação de serviço em seus próprios lares, frente aos afazeres domésticos e à dificuldade de se vincular ao mercado formal de trabalho.



Figura 5: Típicos fabricos com costureiras santa-cruzenses e sua produção artesanal

Fonte: José Romildo Bezerra (s.d.).

E é no espaço da feira, fundamental para a manutenção da condição “livre” do trabalho (GARCIA JUNIOR, 1983), que as costureiras têm a possibilidade de vender suas mercadorias sem submeterem-se a um intermediário, uma vez que, “a possibilidade de comercializar a própria produção leva ao aumento do próprio potencial produtivo do trabalhador que passa a ter interesse em intensificar o trabalho seu e de sua família porque lhe é garantida a apropriação do resultado desse esforço (...)” (GARCIA JUNIOR, 1983, p. 41-42).

Nessa relação, “o imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. O imaginário pós-moderno, por exemplo, reflete o que chamo de tribalismo” (MAFFESOLI, 2001, p.76), partindo do individual para a

coletividade, pois o imaginário é a disposição de um povo, de uma nação, de um estado e comunidade. Consideremos ainda que, “a construção do imaginário individual se dá, especialmente, por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si)” (ANAZ *et al.*, 2014, p. 9). Desse modo, o imaginário social organiza-se, sobretudo, pelo reconhecimento do outro, em uma “lógica tribal” que propaga “igualdade na diferença” e “imitação”.

A bandeira de luta pela inserção social e pela inserção no mundo do mercado de trabalho, aliada à proatividade e criatividade do universo feminino, derrubando fronteiras e desfazendo preconceitos, são pilares para o empreendedorismo e cenário econômico da região. Logo, a força e expressão de mulheres que protagonizaram a indústria da confecção em Santa Cruz do Capibaribe trouxeram mudanças significativas nos modos de se conceber as relações profissionais, provocando, significativamente, uma ruptura da estrutura de dominação simbólica masculina.

Justamente por esse engajamento que, desde a década de 1950, as mulheres que compravam retalhos de tecidos e, aos poucos, confeccionavam e comercializavam peças de vestuário nas ruas e nos bancos da feira, são exemplos de mobilização de ideias que, ao longo dos anos de história da “Capital da Sulanca”, fomentaram o empreendedorismo e continuam a promover a vocação de negócios de confecção livres e autônomos.

3 | METODOLOGIA

Ao procurar analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que podem propiciar, de modo a criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado, vale afirmar que este estudo, em sua abordagem, se configura em uma perspectiva qualitativa, por ser um tipo de pesquisa que “(...) produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, (...)” (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 10).

Na tentativa de “conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55), a pesquisa, quanto aos meios, é bibliográfica, ao permitir a análise de diferentes teorias, a comparação entre as opiniões e tornar possível a visualização de diferentes pontos de vista, buscando familiarizar-se com o assunto em foco (VERGARA, 2005).

Com a contribuição de uma das primeiras costureiras da cidade e a coleta de seu depoimento acerca dos primórdios da Feira da Sulanca, tendo por base a metodologia da história oral, que busca registrar impressões, vivências, lembranças de indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade, adotamos “(...) um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo” (ALBERTI, 2001, p. 18).

Então, buscou-se obter um conhecimento mais rico, dinâmico e colorido de situações que expressam, acima de tudo, a história viva, pois “(...) evidenciar o passado no presente imediato das pessoas, através dos depoimentos orais, constitui essa possibilidade de reconstrução e compreensão da história humana” (BORELLI, 1992, p. 81). Portanto, faz-se da “memória”, da “experiência” e do “tempo” elementos fundamentais para a recuperação daquilo que foi vivido, conforme concepção de quem participou ou testemunhou, na essência, de episódios históricos.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para promover o resgate de memórias, arcabouço imaginário da Sulanca e do protagonismo feminino em Santa Cruz do Capibaribe, nos reportamos ao contexto histórico social da cidade, quando visitamos a costureira Petronila Senhorinha dos Santos, popularmente conhecida por “Petinha”, uma das precursoras da Feira da Sulanca. Com 95 anos, nascida no município de Brejo da Madre de Deus, Pernambuco, Petronila é mãe de oito filhos e teve uma infância difícil. Para ajudar no sustento de sua família, trabalhou, por anos, no cultivo de feijão, milho e algodão, e começou a costurar colchas de retalhos e outras peças de roupas.

Com uma entrevista, de natureza narrativa, “de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento de falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam” (MUYLAERT et al., 2014, p. 193), a pesquisa não foi caracterizada pelo par pergunta/resposta. Objetivou-se a fala espontânea na ordenação do raciocínio, na residência da entrevistada, como momento único e singular. Iniciamos o diálogo em torno de sua vida, família, saúde e a costura. A intenção foi estabelecer uma relação de confiança e respeito, com o propósito de contar sua história de vida, trabalho com o ofício da costura e seu papel de rememorar e disseminar a cultura da Sulanca entre sua família, vizinhos e a população local.

Logo, para a realização da nova atividade era necessário que Petronila se deslocasse do Sítio Gravatá, em Brejo da Madre de Deus, a Santa Cruz do Capibaribe, para comprar matérias-primas essenciais ao desenvolvimento da costura. Confeccionava as cobertas em conjunto com as filhas e outras costureiras da vizinhança, destinada à venda ao Estado da Bahia pelos seus filhos. Na busca de uma melhor qualidade de vida e dos negócios, no ano de 1974, Petinha e seus filhos mudaram-se da zona rural para a cidade, onde compraram uma casa com os esforços do trabalho em família.

Assim, chegando ao município com três máquinas de pedal e sem mais contar com os recursos agrários, a costureira decidiu encontrar outra forma de comercializar seus produtos de retalhos, além da estratégia adotada pelos filhos. Esse é um dos marcos do início da Feira da Sulanca, em meados da década de 1970. Petinha com vontade de vender

suas mercadorias, denominadas na época por Sulanca, teve a ideia de colocar cobertas para vender no chão, numa calçada de um primo. Destacamos um de seus relatos:

Comecei a feira sozinha. Quando foi na outra feira chegaram umas 2 pessoas. Quando foi na outra, já chegaram umas 10. E assim começou, encheu a ruazinha todinha. (...) E foi enchendo, foi enchendo, não cabia mais. Foi botando gente, foi botando gente, depois a cidade não coube mais a Sulanca. Todo mundo costurava, mas nunca botava na feira. Só começaram a botar quando eu botei (Petronila Senhorinha, 95 anos).

Fica explícito aqui como o imaginário rompe o individual e reverbera no coletivo, nos remetendo ao entendimento que “o imaginário estabelece um vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual” (MAFFESOLI, 2001, p. 76). Também diante disso, percebemos que, ao produzirem suas cobertas, as mulheres são direcionadas pela ótica da imitação.



Figura 6: Costureira Petronila Senhorinha e suas memórias da Sulanca

Fonte: Thonny Hill/Museu da Sulanca (2019).

Desta forma, o espaço social ganhou destaque depois da primeira comercialização. Em quase dois meses, a Rua Siqueira Campos ganhava aos poucos o caráter de feira, com direito a bancas de madeira, antes não existentes. Conta Petinha que a Siqueira Campos foi batizada com o título de “Rua das cobertas”, por ser considerada a primeira cidade a ter cobertas expostas para venda. À medida que a feira crescia e surgiam melhores qualidades de tecidos voltados para a confecção, o governo municipal também passou a cobrar impostos pela utilização do local. Hoje, Petinha não costura com o mesmo afinco, devido à idade, mas mantém a tradição e a paixão de confeccionar fronhas e lenços.

Na entrevista, percebemos que apesar das mudanças socioculturais sofridas ao longo do século XX, o mito do amor materno continua com grande força na construção

do feminino, de modo a encontrar-se arraigado no pensamento social contemporâneo, ainda que tenha se revestido de outras roupagens e modificado alguns elementos. Logo, dentro da configuração amor materno incondicional e da primazia da mulher pela educação dos filhos e responsabilidade com o lar, nesse sentido, relacionado aos interesses que prevaleciam na época e continua em ascensão, as mulheres, ao costurarem as roupas de suas famílias, visualizaram estender a atividade doméstica na produção de mercadorias, colaborando no sustento familiar.

Assim, o conjunto de imagens, elementos simbólicos, mitos e arquétipos “formariam o ‘imaginário’, cuja principal função seria levar o homem a um equilíbrio biopsicosocial diante da percepção da temporalidade e, conseqüentemente, da finitude”(ANAZ et al., 2014, p. 06). Nesta conjuntura, identificamos claramente o “regime diurno” da Teoria do Imaginário, na conquista vitoriosa e heroica, ao se enfrentar a natureza física hostil, dominando matérias-primas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a desenvolver reflexões sobre o exercício da costura e suas facetas na realidade histórica e cultural vivenciada em Santa Cruz do Capibaribe, ao reunir os principais aspectos das relações de gênero com sua atividade econômica central, geradora de uma estimulante força empreendedora. Isso significa dizer que a presença feminina na região foi a mola propulsora de seu crescimento local, vindo a atingir um raio de influência além de suas fronteiras. No percurso de valorização de seus atores sociais, os(as) costureiros(as), esse estudo fortalece a identidade e personalidade de um lugar pautado no comércio de confecções, ao cultivar a perspicácia e capacidade de superação de dificuldades dos seus sujeitos.

Vimos, coma costureira Petronila, que nosso saber fazer é elaborado a partir de uma forma que contagiou outras mulheres na arte de costurar. Assim, todo imaginário é fruto de uma interação entre o sujeito e os objetos do mundo, seja na base de nossas atividades linguísticas, sejam comportamentais, racionais ou estéticas. Percebemos também que a constante atividade criativa nas ocupações cotidianas de Petronila promoveram seu distanciamento de forças negativas, sendo fonte de inspiração. Sua imaginação a ergueu diante dos desafios, deixando-a com otimismo para a vida.

Ao retomar nossa proposta inicial, concluímos que, dentro das proposições teóricas apresentadas, há vasto campo de investigação. Compreendemos que nossa proposição foi quase que uma apresentação introdutória, para que possamos futuramente desenvolver análises que vinculem a cultura e o imaginário, bem como sua estrutura heróica (esquizomórfica). Portanto, nosso percurso investigativo não se finda aqui. Isso exige outros espaços e outros momentos, caminhos futuros entre retalhos de memórias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ANAZ, S. A. L. et al. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Nexi**, n. 3, p. 01-16, 2014.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, G. **A Psicanálise do Fogo**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BEZERRA, E. M. **O trabalho a domicílio das mulheres do Cariri Paraibano no Pólo de Confeções do Agreste de Pernambuco**. 2011. 150f. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

BORELLI, S. H. S. **Memória e temporalidade: diálogo entre Walter Benjamin e Henri Bergson**. São Paulo: EDUC, 1992.

CAMPELLO, G. M. da C. **A atividade de confeções e a produção do espaço em Santa Cruz do Capibaribe**. 1983, 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DUARTE, R. S.; FUSCO, W. Migração e emprego precário em dois contextos distintos: São Paulo e Toritama. In: **CADERNO CRH**, Salvador, v.21, n. 53, p. 337-347, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a10v21n53.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA JUNIOR, A. R. **Terra de trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, S. de C. **Do comércio de retalhos à feira da sulanca: uma inserção de migrantes em São Paulo**. 2002. 226f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAFFESOLI, M. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 2001

MELO, M. T. de A. **A divisão sexual do trabalho na produção da sulanca em Santa Cruz do Capibaribe - PE**. 2016. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199, dez. 2014.

NEVES, E. A. **Retratos de Santa Cruz do Capibaribe** – Por Antônio Assis Aragão (Antônio de Roga). Santa Cruz do Capibaribe, 2015.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic soft qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

XAVIER, M. G. P. **O processo de produção do espaço urbano em economia retardatária: A aglomeração produtiva de Santa Cruz do Capibaribe (1960-2000)**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CAPÍTULO 12

ONDE ESTÁ A MEMÓRIA? O AUDIOVISUAL E A CONSTRUÇÃO DOCUMENTAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA REGIÃO DE COELHO NETO (MA)

Data de aceite: 22/03/2021

Leide Ana Oliveira Caldas

Professora pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Coelho Neto

RESUMO: Trata da socialização do resultado da experiência no início da prática de orientação de estudantes do Instituto Federal do Maranhão-Campus Coelho Neto em 2017/18 que teve como objetivo registrar/mapear sob a perspectiva da linguagem artística (audiovisual) cinematográfica documental, Comunidades Remanescentes de Quilombolas nas proximidades do perímetro da cidade de Coelho Neto- MA. Através da seleção do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo Artístico-Cultural/2017-2018 do IFMA, o projeto intitulado CINEMA E RESISTÊNCIA: A ARTE CINEMATOGRAFICA COMO ESPAÇO DE VISIBILIDADE DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS, foi realizado o documentário “Onde está a Memória?”. O processo de construção desse documento audiovisual como ferramenta nas práticas educacionais de “saberes e fazeres” foi essencial como metodologia para os estudantes na relação artístico-cultural entre Cinema e História, assim como o diálogo entre ensino-aprendizagem e entre pesquisa e cidadania; memória e identidade; retorno social esperando para as respectivas comunidades caso haja a necessidade de acionar o documentário como mais um documento nos processos de reconhecimento/legitimidades desses territórios.

PALAVRAS-CHAVE: História e Cinema; Audiovisual; Quilombolas; Memória; Coelho Neto- MA.

ABSTRACT: It deals with the socialization of the result of the experience in the beginning of the orientation practice of students of the Federal Institute of Maranhão - Campus Coelho Neto in 2017/18 that had as objective to register/make under the perspective of the artistic (audiovisual) cinematographic language, Remaining Communities of Quilombolas near the perimeter of the city of Coelho Neto- MA. Through the selection of the Institutional Program of Artistic-Cultural Incentive Scholarships/2017-2018 from IFMA, the project entitled CINEMA E RESISTÊNCIA: A ARTE CINEMATOGRAFICA AS A SPACE OF VISIBILITY OF THE REMANESCENT QUILOMBOLAS, was made the documentary “Onde está a Memória? The process of building this audiovisual document as a tool in the educational practices of “knowledge and doing” was essential as a methodology for students in the artistic-cultural relationship between Film and History, as well as the dialogue between teaching-learning and between research and citizenship; memory and identity; social return waiting for the respective communities in case there is the need to trigger the documentary as one more document in the processes of recognition/legitimacy of these territories.

KEYWORDS: History and Cinema; Audiovisual; Quilombolas; Memory; Rabbit Neto- MA.

INTRODUÇÃO

No ano de 2017 foi lançado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) mais um edital do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo Artístico-Cultural/ 2017-2018 para o Ensino Médio do IFMA. A forma de submissão para seleção era na modalidade Plano de Trabalho. Foram oferecidas 25 bolsas nesse plano de trabalho e obtive a aprovação de 9 (nove) bolsistas, pois a ideia era a de um trabalho coletivo, ou seja, uma equipe de cinema para a realização de um documentário onde pudéssemos registrar através de uma breve pesquisa de campo, informações de comunidades quilombolas da região de Coelho Neto- Maranhão. A cidade de Coelho Neto- MA possui uma área territorial de 975,543 km² e uma população de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 48.756 habitantes e fica localizada a 385 quilômetros da capital maranhense (IBGE, 2017).

A ideia de pesquisa sobre esse recorte sócio-histórico se deu por conta de um breve diagnóstico em sala de aula onde percebi que mesmo as comunidades quilombolas estando próximas do perímetro urbano do centro de Coelho Neto- MA, os/as estudantes vivenciavam um distanciamento, um estranhamento, uma ausência de memória histórica em relação a essas comunidades, pois percebiam esses locais apenas como “povoados da zona rural”. Na tentativa de traçar um significado que contemple a realidade dos quilombos, das **terras de preto**, dos povoados ou das comunidades negras, na contemporaneidade, deparamo-nos com um mar de dificuldades, sendo uma delas a forma em como atribuir identidades a esses grupos, sabendo-se que suas composições e realidades são diversas, em virtude do próprio processo diaspórico vivido por esses sujeitos (SOUSA, 2011, p. 36). Portanto nesse cenário de reconhecimento da dívida histórica e social que se tem com essas comunidades, a necessidade da experiência de pesquisa corrobora com as práticas de incentivo ao exercício do registro de sua memória e identidade.

Tendo em mãos algumas justificativas e argumentos previamente delineados e expostos sobre a necessidade de implementação da pesquisa, diante do conhecimento de que existem 19 (dezenove) Comunidades Quilombolas Reconhecidas por Certificação de Autoidentificação pela Fundação Cultural Palmares e 6 (seis) reivindicantes, segundo o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia¹ prosseguimos com o objetivo de Identificar/ registrar as áreas rurais remanescentes de quilombos nas proximidades da cidade de Coelho Neto- MA; Conhecer o processo de titulação e reconhecimento das Comunidades Quilombolas, registrar o cotidiano e a fala de memória dos/as habitantes das comunidades pelos estudantes do IFMA- Campus Coelho Neto foi um exercício de práticas de usos do audiovisual como ferramenta no espaço ensino-aprendizagem de forma empírica para contribuir para a construção de um lugar de memória através da ferramenta/linguagem cinematográfica dessas comunidades acerca do fomento de discussões na escola enquanto espaço de valorização e respeito/pertencimento étnico no contexto das diferenças e

¹ ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos. FASCÍCULO 19. Quilombolas de Coelho Neto – Maranhão.** Caxias, 2007.

aproximações na dialética das rupturas e continuidades entre as Culturas Africanas e Afro-Brasileira, com o objetivo de Registrar/mapear sob a perspectiva da linguagem artística (audiovisual) cinematográfica documental, para os estudantes na relação artístico-cultural entre Cinema e História, (pois segundo CALDAS, 2016 “convém destacar que o cinema não ficou de fora do ofício do historiador”²), assim como o diálogo entre ensino-aprendizagem e entre pesquisa e cidadania; memória e identidade.

DIÁLOGOS QUE TECEM AS PRÁTICAS

Podemos destacar aqui 2(duas) leis que perpassam as práticas no âmbito das relações de ensino-aprendizagem que nortearam a nossa experiência inicial na materialização do documentário “Onde está a memória?”. A primeira é a aplicabilidade da lei 10.639/2003 (que trata da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira Africana) para nortear a pesquisa através do estudo das manifestações afro descendentes propondo-se reconhecer a existência do afro-brasileiro, seus ancestrais (os africanos), sua trajetória na vida brasileira, na condição de sujeitos na construção da sociedade, Stuart Hall, segundo o qual, uma identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”³. Logo o contato entre os estudantes e a bibliografia básica sobre os conceitos de cultura, etnia e relações étnico-raciais na construção da narrativa histórica sobre identidade, memória e resistência africana e afro-brasileira, proporcionará trabalhar através de uma outra abordagem: “apresentando o papel ativo do negro de criar resistências ao processo que tentava desumaniza-lo, e valorizando, assim, a cultura daquele que foi escravizado, em detrimento de possíveis abordagens que insistem em tornar o negro mero agente passivo da história” (SANTOS, 2012, p. 45).

A segunda, a Lei 13.006/2014 que trata da exibição de filmes de produção nacional e passou a constituir “componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.”⁴ Diante da experiência em sala de aula exercendo as práticas de recepção/cognição de filmes para a discussão do cinema e história com os/as discentes, a necessidade dos usos do audiovisual como prática de realização/ferramenta se tornou imprescindível para adentrarmos na pesquisa de campo e trabalhar com a ideia de “documentário historiográfico” e estudantes “cineastas-historiadores”⁵.

Para a materialização do documentário como espaço de construção de narrativa

2 CALDAS, Leide Ana Oliveira. **SUPEROITISMO NO MARANHÃO: os modos de fazer, temas e formas de falar e a invenção do cinema local como prática de micro resistências (1970/80)**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL (UFMA). Ano: 2016.

3 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 13.

4 FRESQUET, Adriana Mabel & MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.okman, 2013. P.05.

5 BARROS, José D'Assunção. **O Campo da história: especialidades e abordagens** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

sobre o mapeamento de comunidades quilombolas, passamos por um processo de desenvolvimento de discussões e métodos. Diante da legitimação na sala de aula a começar pelo contexto histórico para o amadurecimento, exercemos leituras sobre: quilombolas, relações étnico-raciais e educação no Brasil, história pertencimento étnico, cinema, cultura, identidade e memória, pois a partir desse aporte teórico iremos nos fundamentar de modo a possibilitar o desenvolvimento de uma pesquisa através do estudo das manifestações afro descendentes propondo-se reconhecer a existência do afro-brasileiro, seus ancestrais (os africanos), sua trajetória na vida brasileira, na condição de sujeitos na construção da sociedade.

Portanto, através da análise crítica de representações de negros e negras no cinema, tanto para discutir preconceitos e discriminações na ficção, possui extrema importância na desconstrução de aspectos etnocêntricos cristalizados, através de filmes documentários com aspectos antropológicos, ou seja, partindo da ótica dos depoimentos dos silenciados historicamente, temos contatos com outras perspectivas e temporalidades históricas. Análise crítica de representações de negros e negras no cinema, tanto para discutir preconceitos e discriminações na ficção, assim como na desconstrução de aspectos etnocêntricos cristalizados, através de filmes documentários com aspectos antropológicos, ou seja, partindo da ótica dos depoimentos dos silenciados historicamente, pois:

O cinema é uma instituição inscrita no meio social, todo processo de produção de sentido é uma prática social, e o cinema não é apenas uma prática social, mas um gerador de práticas sociais, ou seja, o cinema, além de ser um testemunho da forma de agir, pensar e sentir de uma sociedade, é também um agente que suscita certas transformações, veicula representações ou propõe modelos⁶ (VALIM, 2012, p.282)

A experiência se desenvolveu em quatro etapas: 1^a – levantamento bibliográfico para debate na relação ensino-aprendizagem sobre mapeamento das comunidades quilombolas da narrativa local, processo este já iniciado no Campus Coelho Neto com o projeto: ESTUDANTES DO IFMA – CAMPUS COELHO NETO REMANESCENTES DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: ESCOLA E PERTENCIMENTO ÉTNICO, através do edital EDITAL PRPGI Nº 05/2017 - PIBIC ENSINO MÉDIO 2017/2018. São elas: São Pedro, Cocal, Santa Maria, Povoado Pindaré, Olho D'Água Grande, Povoado Cruz, Cafundó, Santa Velha, Sobrado III, Quatis, Bahia, Sapucaia e Matapastos; 2^a etapa: Oficina de audiovisual e debate sobre a técnica da História Oral nas entrevistas com os sujeitos em questão; 3^a etapa: Pesquisa através das visitas de campo às comunidades quilombolas: Selva, São Pedro e Cruz identificadas no exercício de entrevistas orais e captura de imagens de elementos do cotidiano no espaço quilombola, participação no evento NEABI Maranhão na cidade de Rosário, onde conhecemos a Comunidade Quilombola de São Miguel, Visita ao Memorial da Balaiada em Caxias- MA; 4^a Elaboração/edição da narrativa cinematográfica

⁶ VALIM, Alexandre. **História e Cinema**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). Novos domínios da história. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 283.

a partir do material colhido no desenvolver das atividades.

Na primeira etapa da pesquisa, foi de fundamental importância o contato bibliográfico básica sobre os conceitos de cultura, etnia e relações étnico-raciais na construção da narrativa histórica sobre identidade, memória e resistência africana e afro-brasileira, ou seja, trabalhar através de uma outra abordagem, tão cara à juventude, “apresentando o papel ativo do negro de criar resistências ao processo que tentava desumanizá-lo, e valorizando, assim, a cultura daquele que foi escravizado, em detrimento de possíveis abordagens que insistem em tornar o negro mero agente passivo da história” (SANTOS, 2012, p. 45).

Na segunda etapa após a identificação de autores e debates, nós estudantes participamos de oficinas de arte audiovisual, para o desenvolvimento das práticas do cinema como ferramenta de criação, onde terão contato com técnicas de filmagem, edição de vídeos, captação de som, luz, fotografia e técnicas de história oral, necessitando assim de um trabalho em equipe. Além da prática de filmagem na modalidade de oficina cinematográfica.

Diante dessas experiências, firmamos também o uso de audiovisual nas práticas de história oral para a coleta de relatos ou mesmo tendo como resultado um “documentário historiográfico”. Assim, para Sheila Svarzman:

No campo da história, a pesquisa em torno da história e Cinema e da História Cultural conduziram a novos enfoques e reavaliações. Com a preocupação com as sensibilidades, o cotidiano, a expressão de grupos não autorizados, as manifestações da privacidade, outros materiais e enfoques passam a ter valor. E isso, ainda que não tenha como foco a história do cinema, acabou por modificá-la, mudando as visões e valorizações tradicionais. (SVARZMAN, 2008).⁷

Na terceira etapa, finalmente, praticamos nas Comunidades Remanescentes Quilombolas através do contato com as comunidades quilombolas, visitas, conversas e entrevistas sob a orientação técnica tanto da história oral, quanto cinematográfica, a exemplo do manuseio de câmeras, gravadores para captação de imagens e som, assim como entrevistas e contatos com as comunidades.

7 SVARZMAN, Sheila. **Cinema Brasileiro, História e Historiografia**. 24 de julho de 2008. Sem numeração. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/120-cinema-brasileiro-historia-e-historiografia?tmpl=component&print=1&layout=default&page>



Imagem 1: Parte da equipe do documentário “Onde está a Memória”

Registro da autora

Percebemos diferenças entre o que idealizamos antes, e o que conseguimos com os trabalhos de campo. A começar, conseguimos chegar somente nas comunidades de São Pedro, Cruz e Selva.

A quarta etapa se deu através de reuniões com a equipe e orientadores para as decisões a serem tomadas para a finalização do produto.



Imagem 2: Frame início do teaser “Onde está a Memória?”



Teaser ONDE ESTÁ A MEMÓRIA?

Imagem 3: Frame final do teaser "Onde está a Memória?"

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2y5jtYxkK2c&t=16s>

Discutimos a edição/montagem, trilha sonora, argumento e roteiro e sugestões para o nome do documentário. Através de votação, decidimos o título "***Onde está a memória?***", por conta da nossa idealização do que seriam essas comunidades e o que constatamos em nossas experiências de campo. A fala de um dos entrevistados nos interpelou ao ser perguntado por uma das estudantes se ele se considerava quilombola, o entrevistado respondeu que não sabia o que era isso.

CONCLUSÕES?

Diante de trabalhos pedagógicos afirmativos por parte do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEABI) do IFMA campus Coelho Neto, foi diagnosticado entre os alunos um distanciamento histórico e de identidade em relação às comunidades quilombolas, mesmo por parte de uma parcela de discentes sabendo que suas famílias são originárias daqueles territórios. Diante da relação memória-lembrança-esquecimento (POLACK, 1989), entende-se a importância social do Instituto Federal do Maranhão-Campus Coelho Neto na mediação entre as comunidades quilombolas rurais e o centro urbano para o não apagamento de memória dessas comunidades, percebemos que a construção da ideia de Comunidades Remanescentes Quilombolas não chegou a todos os habitantes dessas comunidades e muitas práticas artísticas-culturais se perderam com

os mais antigos e não houve uma continuidade dessas práticas. Alguns guardam apenas nas suas memórias de infância. Logo, diante da edição/construção da narrativa sobre esse tema/recorte construído no filme documentário “Onde está a Memória?” trata-se de uma perspectiva do espaço fílmico como espaço dinâmico dos usos do cinema como ferramenta de lugar de fala e espaço de resistência mediação com as comunidades e nos espaços de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Projeto Nova Cartografa Social da Amazônia Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos. FASCÍCULO 19. Quilombolas de Coelho Neto – Maranhão.** Caxias, 2007.

BARROS, José D’Assunção. **O Campo da história: especialidades e abordagens** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDAS, Leide Ana Oliveira. **SUPEROTISMO NO MARANHÃO: os modos de fazer, temas e formas de falar e a invenção do cinema local como prática de micro resistências (1970/80).** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL (UFMA). Ano: 2016.

FRESQUET, Adriana Mabel & MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.okman, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 13.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

SANTOS, André de Oliveira. Batuques e Samba: afirmação da identidade afro-descendente. In: FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores - fazeres para os alunos.** Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012.

SCHVARZMAN, Sheila. **Cinema Brasileiro, História e Historiografia.** Sem numeração. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/120-cinema-brasileiro-historia-e-historiografia?tmpl=component&print=1&layout=default&page>

SOUSA, José Reinaldo Miranda de. **Quilombos (palenques), terras de pretos: Identidades em construção.** Revista Brasileira do Caribe, São Luís, Vol. XI, nº22. Jan-Jun 2011.

VALIM, Alexandre. **História e Cinema.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Novos. domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CAPÍTULO 13

O SOROBAN COMO INSTRUMENTO PARA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Data de aceite: 22/03/2021

Marco Antônio Serra Viegas

Pesquisador e Professor do Secretaria
Municipal de Educação Mesquita

André Machado Barbosa

Pesquisador e Professor na Universidade
Estácio de Sá
Professor na Faculdade Internacional Signorelli

RESUMO: O Soroban um instrumento milenar, permite o desenvolvimento da concentração e a coordenação motora, bem como o ensino das quatro operações básicas matemáticas. Foi utilizado como experiência aplicada aos alunos com deficiências como ferramenta de apoio pedagógico a possibilitar aprendizagem desses estudantes com diferentes deficiências, entre elas: autismo e deficiência intelectual. Logo, o objetivo geral do trabalho, que gerou a pesquisa, foi o de experimentar a prática do Soroban com instrumento facilitador, assim como possibilitar a interação dos grupos de alunos. Desse modo, os envolvidos, alunos e professores, receberam formação específica para o uso do soroban com sua utilização na realização de duas operações matemática: adição e subtração, aos quais os participantes tiveram a oportunidade de presenciar as dificuldades na utilização do material proposto (do novo) e a gratificação na realização das operações matemáticas de forma correta. Sendo assim, as experiências vivenciadas pelos atores, culminou no crescimento profissional, intelectual e pedagógico, devido as respostas dos alunos

em retorno as práticas aplicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Soroban. Educação Especial.

SOROBAN AS AN INSTRUMENT FOR LEARNING AND INCLUSION

ABSTRACT: Soroban, an ancient instrument, allows the development of concentration and motor coordination, as well as the teaching of the four basic mathematical operations. It was used as an experience applied to students with disabilities as a pedagogical support tool to enable the learning of these students with different disabilities, including: autism and intellectual disability. Therefore, the general objective of the work, which generated the research, was to try the practice of Soroban with a facilitating instrument, as well as to enable the interaction of groups of students. In this way, those involved, students and teachers, received specific training in the use of soroban with its use in performing two mathematical operations: addition and subtraction, to which the participants had the opportunity to witness the difficulties in using the proposed material (from new) and the bonus in performing the mathematical operations correctly. Thus, the experiences lived by the actors, culminated in professional, intellectual and pedagogical growth, due to the students' responses in return to the applied practices.

KEYWORDS: Gamification. Soroban. Special education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata experiência

sobre o trabalho em alunos com deficiências e a técnica do Soroban como ferramenta de aprendizagem e apoio na inclusão em sala de aula. A inclusão destes alunos é um direito garantido por lei no Brasil e tem sido muito atual a sua discussão.

Neste sentido, a proposta de trabalho do uso de Soroban a pessoas com deficiência, teve propósito de facilitar a aprendizagem aos alunos com diferentes deficiências, entre elas: autismo e deficiência intelectual, público esse da Educação Especial, incluídos em classes regulares. Até porque a diversidade de aprendizagem e absorção de conteúdos pelos alunos, deve ser percebida e valorizada no espaço que é marcado e composto pela diferença e do qual relata esse trabalho.

O modelo de Soroban atualmente utilizado, é criado com o final Segunda Guerra Mundial e sua propagação acontece em 1956, por Fukutaro Kato, professor que disseminou as técnicas de uso do soroban, com o livro Soroban pelo Método Moderno.

A pesquisa, culminou em reflexões a respeito da aprendizagem significativa das técnicas e uso Soroban como instrumento pedagógico. Assim como, relatar a experiência, no espaço escolar e de formação, entre docentes e discentes inseridos nesta proposta, de aplicar essa ferramenta de técnica milenar, considerada hoje como instrumento educativo gamificado à construção do conhecimento.

Cabendo ressaltar que o objetivo geral do trabalho, que gerou a pesquisa, foi o de experimentar a prática do Soroban com instrumento facilitador da aprendizagem e a importância do seu uso para pessoas com deficiência. Portanto a pesquisa com método de relato de experiência, apresenta em resultados e discussões, a troca de experiências obtidas entre professores e alunos, envolvidos nesse projeto (curso de formação) que foi aplicado através de oficinas semanais.

Desse modo, com fim de confluir sobre a relevância do tema, buscou-se um referencial teórico, baseado na literatura especializada. Como também, consulta a artigos científicos selecionados por busca nos bancos de dados disponíveis

METODOLOGIA

Adotamos como abordagem teórico-metodológica deste trabalho a pesquisa qualitativa, que ressalta, sobretudo, os aspectos dinâmicos e subjetivos, analisando informações mais complexas, como o comportamento, os sentimentos, as expressões e demais aspectos que possam ser observados no objeto de estudo. Assim, Bardin (1977, p. 42) explica que, a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Considerando as especificidades dos envolvidos, foram realizadas aulas de observação e prática do uso do soroban para mostrar aos alunos o instrumento utilizado e sua manutenção em sala de aula.

Nessa linha de trabalho, foram realizadas atividades de contextualização com alunos e professores do AEE e de classe regular, atividades pedagógicas e lúdicas para melhor compreensão, na qual as vozes e vivências do grupo, foram problematizadas nas situações conflituosas que vivenciaram com a própria prática. E deste modo, a observação e a reflexão da prática foram importantes componentes na composição da pesquisa, oportunizado a 07 alunos com deficiência, 04 profissionais em educação, sendo 03 professores de classe regular e 01 professor de AEE (atendimento Educacional Especializado) realizado em uma escola regular do município de Mesquita, Rio de Janeiro no período de agosto a dezembro do ano de dois mil e dezoito.

REFERENCIAL TEÓRICO

No universo da Educação Especial muitos alunos são capazes de desenvolver pensamentos abstratos através da mediação constante. Esses alunos, por meio de uma mediação contínua, conseguem superar os obstáculos iniciais e alcançam resultados antes, inimagináveis. Nesse contexto, respeitando o pensamento de Vygotsky, é altamente significativo o papel da mediação do educador no processo de desenvolvimento do pensamento abstrato da criança que aprende.

Corroborando do pensamento de Vygotsky é que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, isto é, aquele que “se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem”. Segundo Rego:

“Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica” (1995, p. 107).

A prática pedagógica tem o compromisso de criar as condições para que o sujeito possa avançar, externar toda sua “*bagagem*” cultural, de valorizar, explorar os conhecimentos prévios e, a partir dos mesmos, ampliá-los, provavelmente trará parcos resultados. Nesse contexto, reafirmamos nosso desejo de avançarmos no conhecimento e nas práticas de entender o educando como protagonista da produção do saber, porque:

“É preciso (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

O soroban é um instrumento de origem do oriente, com a finalidade de desenvolver o conhecimento matemático e a concentração das pessoas. Seu uso para pessoas com

deficiência oportunizou a inclusão deste público em suas classes escolares, assim como, uma melhor concentração e desenvolvimento na aprendizagem e interação com os grupos.

O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo. (FERNANDES, 2006, p.17).

Compreendeu-se a necessidade de definição dos conceitos aos quais foram explicitados e trabalhados com alunos e professores através de momentos de capacitação realizados no espaço da sala de recursos multifuncional com o professor de educação especial. Tais momentos ocorreram num total de 04 encontros, até sua organização na sala de aula regular com todos os alunos.

(...) uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum (WERNECK, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve voltar-se para provocar as transformações no processo de aprendizagem do aluno. Ensinar aquilo que ele já sabe e o fazer com determinada técnica, ou, em outras situações, ensinar os conteúdos matemáticos altamente sofisticados, algo que o aluno acredita estar distante de reais possibilidades de aprendizagem e torná-lo ciente em acreditar na sua capacidade e compreender e realizar tais processos na absorção de seus conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aulas foram realizadas nas classes as quais os alunos estão inseridos, com apoio do professor de AEE e professores das classes regulares, a proposta como prática pedagógica foi além das orientações teóricas e expectativas. Os envolvidos, alunos e professores, receberam formação específica para o uso do soroban com sua utilização na realização de duas operações matemática: adição e subtração, aos quais os participantes tiveram a oportunidade de presenciar as dificuldades na utilização do material proposto (do novo) e a gratificação na realização das operações matemáticas de forma correta.

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

(MOITA, 1992, p.115).

Causou perplexidade presenciar as atividades, pois o quanto a dificuldade na realização e momentos de angústia dos participantes em se colocarem perante o novo instrumento, no qual não tinham conhecimento e a não operação do mesmo. Há alguns o soroban se mostrava com um brinquedo ora sonoro ora de manutenção das cores, para poucos a sua real atividade, as operações matemáticas foram detectadas no início da atividade.

Porém, após as capacitações, as respostas dos participantes foram relevantes quanto a integração, participação, interação e compreensão da proposta apresentada. A prática em sala de aula com os grupos de alunos foi muito gratificante e com excelentes resultados.

A sala de aula é um espaço privilegiado de construção e socialização de saberes, de expectativas, de descobertas coletivas, pois o educador/a não pode mais ser concebido como o único detentor do saber. Paulo Freire (2005, p. 78), sublinha que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nas experiências vivenciadas pelos atores, foram muito crescimento profissional, intelectual e pedagógico, as respostas dos alunos em retorno as práticas estabeleceram um grau elevado de discernimento e compreensão, mesmo aos com maiores comprometimentos devido as deficiências.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais adversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p.85).

A pesquisa culminou na formação de um clube do Soroban na escola, no qual os alunos com deficiência são os divulgadores e incentivadores do trabalho com o Soroban. Aos envolvidos, torná-los multiplicadores das informações e práticas, a fim de conscientizar os demais da importante ferramenta de socialização, inclusão e aprendizagem que é o soroban.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proporcionou muitos questionamentos relacionados ao conhecimento adquirido e sua estruturação do cognitivo das pessoas, sejam com deficiência ou nos ditos normais. Foi imprescindível valorizar todo o conhecimento que o sujeito traz, o seu currículo oculto, suas vivências e experiências, respeitando suas diferenças individuais, seu ritmo e potencial

Um fator essencial a ser informado, foi a atenção dada as questões desenvolvidas no grupo, com propostas contextualizadas, utilizando instrumentos facilitadores da

aprendizagem. Viabilizou as práticas pedagógicas e permitiram o envolvimento, experimentação, observação, e a articulação entre saberes e práticas, a formulação de hipóteses para problematizações e capacidade de reflexão e interação com os grupos.

Considerando estes aspectos, a escola em suas práticas, reforçou ser favorável ao crescimento e desenvolvimento dos sujeitos, neste caso específico, alunos público alvo da Educação Especial, com a colaboração e participação dos envolvidos, propiciando aberturas significativas no desenvolvimento da aprendizagem dos docentes e discentes.

Compreendida essa visão de contribuir para uma leitura do mundo e que se tornem sujeitos plurais, conscientes e autônomos na contemporaneidade, pois Adorno (1995, p. 121), nos atenta, quando nos fala que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, Hugo. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista do Centro De Educação. Cadernos: edição: 2005 - N° 26.

FERNANDES, C.T. et al. **A construção do conceito de número é o pré-soroban**. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

REGO, T. C. Vygotsky **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis. Vozes, 1995.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA – Ed. 1999.

O DEFICIENTE VISUAL NA FACULDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE DE CLEVELÂNDIA/PR: USOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Data de aceite: 22/03/2021

Kelly dos Santos Siqueira

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente/FAMA
Clevelândia – PR
CMEI Santo Antônio Maria Claret
Clevelândia – PR
<http://lattes.cnpq.br/6219750820251806>

Maralice Maschio

Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente/FAMA
Clevelândia - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG
Ponta Grossa – PR
<http://lattes.cnpq.br/6501338935906040>

RESUMO: O presente texto apresenta fragmentos do trabalho de conclusão de curso, da acadêmica Kelly dos Santos Siqueira, defendido em 2020, revisado por ela e sua orientadora, ambas autoras. O trabalho buscou valorizar a condição de uma pessoa com necessidades especiais, deficiente visual e sua relação com o ensino superior, respeitando concepções e práticas adotadas pelos colegas, amigos de turma, de profissão, familiares, educadores e equipe multidisciplinar de apoio aos discentes e docentes da FAMA, na cidade de Clevelândia/PR. O intuito foi o de construir as redes de socialidade e sociabilidade ao longo dos quatro anos de graduação da acadêmica para que fosse exemplificada a realidade de uma pessoa com necessidades especiais no

ensino superior e como este universo ultrapassa o espaço acadêmico. Trata-se de uma pesquisa com relatos orais e depoimentos escritos como uma contribuição no sentido de pensar diferentes possibilidades não somente no campo da pedagogia, numa abordagem interdisciplinar, inclusive metodologicamente com o campo da história oral. De forma sensível foi valorizada a área da Educação Especial e Inclusiva em nosso país, utilizando como exemplo a experiência e trajetória de uma acadêmica, pessoa com necessidades especiais, tomada como protagonista dentro e fora da faculdade e, também, da pesquisa, em diálogo com a orientadora. Pois, uma vez que a primeira é deficiente visual, como ela mesma admite, necessita dos “olhos” de outra pessoa, ou seja, de um trabalho em conjunto.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente Visual. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT: This text presents fragments of the course conclusion work, by academic Kelly dos Santos Siqueira, defended in 2020, reviewed by her and her advisor, both authors. The work sought to value the condition of a person with special needs, visually impaired and their relationship with higher education, respecting concepts and practices adopted by colleagues, class friends professional, Family members, educators and a multidisciplinary team to support students and teachers FAMA, in the city of Clevelândia/PR. The aim was to build social and sociability networks over the four years of graduation of the academic so that the reality of a person with special needs in higher education

was exemplified and how this universe goes beyond the academic space. It is a research with oral reports and written testimonies as a contribution towards thinking different possibilities not only in the field of pedagogy, in an interdisciplinary approach, including methodologically with the field of oral history. In a sensitive way, the area of Special and Inclusive Education was valued in our country, using as an example the experience and trajectory of an academic, a person with special needs, taken as a protagonist inside and outside the faculty and, also, of research, in dialogue with the advisor. For, since she is visually impaired, as she herself admits, she needs the “eyes” of another person, that is, to work together.

KEYWORDS: Visually Impaired. Inclusion. University education.

1 | APRESENTAÇÃO

A necessidade e a vida são tão intimamente aparentadas e conectadas que a própria vida é ameaçada quando se elimina totalmente a necessidade. Pois, longe de resultar automaticamente no estabelecimento da liberdade, a eliminação da necessidade apenas obscurece a linha que separa a liberdade da necessidade (ARENDR, 2020, p. 87).

Desde o primeiro ano do curso de graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, a acadêmica Kelly teve a tentativa de valorizar a sua condição como pessoa com necessidades especiais, mas também, a de docente na educação básica e o respeito pelas concepções e práticas adotadas tanto pelos colegas, amigos de turma e de profissão, familiares, educadores e equipe multiprofissional do núcleo de apoio aos docentes e discentes como da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, de Clevelândia, como um todo.

Afinal, ela é a única, agora formada, pedagoga baixa visão, a ter cursado a faculdade. Por isso, diante da condição, que também é humana, construíram-se aparatos para que pudesse não apenas garantir o que é regido em leis, mas contar com adaptações, melhorias, acessibilidade e recursos, inclusive tecnológicos e profissionais especializados, que produziram condicionantes individuais e coletivos, propiciando o direito à conclusão do curso.

O desejo da acadêmica foi o de que, de algum modo, educadores, colegas, amigos, familiares, orientadora, fizessem parte de sua trajetória, trazendo-os para o universo da pesquisa a partir de sua trajetória de vida e acadêmica, numa espécie de pertencimento.

Portanto, esse é o nosso local de fala: a inscrição da Educação Especial e Inclusiva no Tempo Presente, sem deixar de lado a historicidade que compõe a área, os sujeitos envolvidos, suas múltiplas dimensões na participação da trajetória de Kelly dos Santos Siqueira. Por conseguinte, é também aqui que os conceitos e a teoria acabam por se operacionalizar a partir das fontes e não o contrário, ganhando forma ao longo da produção da pesquisa e da escrita, a duas mãos, como requer um bom trabalho de educação especial, numa tentativa inclusiva para a deficiência visual.

A FAMA foi e é colocada pela acadêmica como uma instituição e um patrimônio da

cidade de Clevelândia, que respeita, valoriza e insere a pessoa com deficiência física, a pessoa na condição de direito às necessidades especiais, portanto, humanas, apesar das dificuldades, ao mesmo tempo em que os relatos demonstram que a Educação Especial e Inclusiva ultrapassa os muros da faculdade, por isso o artigo traça um movimento de “dentro e fora do ambiente universitário”, tecendo uma teia, uma rede de relações sistêmica, estabelecida entre os envolvidos ao longo da trajetória de vida de Kelly dos Santos Siqueira.

2 | DEFICIÊNCIA VISUAL E ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DE INCLUSÃO

Em tempos de Pandemia, diante do desafio do Ensino Remoto, a acadêmica Kelly Siqueira gravou um vídeo como fonte disciplinar para o estágio de docência, no primeiro semestre de 2020, quando narrou um pouco de sua marca como sujeito protagonista do processo de Educação Especial e Inclusiva, destacando a importância de aparatos tecnológicos na educação inclusiva, especialmente o celular e o notebook. Durante o vídeo falou:

Eu sou deficiente visual total. Vocês me perguntam assim: Uma pessoa deficiente visual total, como ela estuda? Como ela pode ser professora? Ela pode só repassar o conteúdo? Então, primeiramente eu digo pra vocês que deficiente tem muita força de vontade. (...) No meu caso eu resolvi estudar e quando eu perdi a minha visão total eu fui procurar meios pra eu poder estudar. Tive uma pessoa que me orientou, um amigo meu, que me orientou dos programas para eu poder cursar a minha faculdade. E os programas que ele me repassou um foi no notebook. No notebook ele instalou pra mim o programa Dosvox e também o JAW, que é mais evoluído que os Dosvox. Através do note eu consigo receber os meus e-mails, que os professores me passam o conteúdo. (...) Quando eu recebo esses e-mails, eu tenho uma pasta, que eu fiz uma pasta no meu note, porque é tudo por programa de voz e o note ele fala comigo. Eu aperto nos teclados ele fala onde eu estou apertando: letra A, letra B, espaço. Então tudo é falado. E eu também tenho que ter o domínio e o conhecimento do meu teclado, do meu computador. Então, eles repassam pra mim os conteúdos, eu aprendi como fazer pastas. Eu fiz a pasta de cada matéria e eu arquivo com as minhas matérias, que eu recebo dos professores o conteúdo. Tudo organizadinho para eu poder estudar depois, responder as questões. Então, eu entro e o meu note lê tudo o que tem arquivado nas minhas pastas, ele lê pra mim. Permite tanto receber quanto enviar e-mails. Ele me permite a digitação, também. Mas como eu não domino tudo 100 por cento na digitação, que pra mim tá tudo sendo muito novo, devido a querer conciliar, a querer estudar com adaptação da minha situação, sem visão, então nós estamos gatinhando. (SIQUEIRA, 2020)

A narrativa denota parte do esforço individual, da busca por querer e conseguir estudar, tendo consciência das limitações físicas, mas também das tentativas conjuntas que faz para que a acessibilidade no processo da educação especial e inclusiva ocorra. Uma vez que, possui outras dimensões aguçadas como a fala e a audição, os aparatos tecnológicos como o notebook e o celular a auxiliam no desenvolvimento do tato e em

variadas possibilidades de interpretar e organizar os conteúdos recebidos.

Nesse sentido, situando novamente a condição de pessoa com deficiência, embora o celular possua condições, enquanto android, de facilitar o acesso das pessoas com deficiência como a visual, estudantes como ela necessitam contar com práticas dos educadores em adaptar os materiais a serem encaminhados, além de outros acadêmicos que direta e indiretamente, complementam e auxiliam de outros modos no processo educacional/pedagógico. Ainda pela transcrição da vídeo-aula, mencionada anteriormente, falou:

Em questão dos conteúdos, a professora Fabi, ela me ajuda a transcrever, transformando meus conteúdos, porque o meu note, o meu programa de voz, ele só lê em PDF. Então, já devido também a essa pandemia, que nós estamos gravando essas vídeo-aulas, os professores ficaram assoberbados. Então ela com todo carinho, com todo coração, ela está repassando os conteúdos pra mim. Mas antes da pandemia cada professor, por si só, que dominasse, que conseguisse transformar em PDF, eles me auxiliavam. E assim eles dividiam, né? Situações pra cada um, pra não sobrecarregar uma pessoa só. E a professora Fabi tem me orientado, tem mandado os conteúdos pra mim e assim eu estou podendo trabalhar, estudar e me preparar pra esses vídeos, pra poder estar aqui nessa situação hoje. Eu tenho de auxílio, também, o meu celular. (...) Eles tendo o android, automaticamente, nas configurações dele, tem o programinha, você entra em configurações, talkbak e ali ativar. Ele ativa e ele começa a falar. Só que como vocês enxergam a maneira de vocês se conduzirem com o celular é um toque só. O deficiente visual, a partir do momento que ele ativa o talkbak, ele tem que dar dois toques. Então um toque é o reconhecimento de onde você tá, se você tá nos contatos, nas mensagens, no whatsapp, no facebook. E quando eu seleciono o item que eu quero entrar eu dou dois cliques e ele entra onde eu quero entrar, onde eu quero interagir. Tem outros programas de voz que são comprados. (...) Então, para todos ter essa acessibilidade, pra todo mundo poder conhecer, no celular já vem. Ou o mais simplesinho que é o talkbak, que funciona suficientemente bem, que atinge os objetivos, que não nos deixa na mão! Dá pra gente trabalhar tranquilo. E o celular ele também deixa o contato com todos, tanto redes sociais quanto conversar com os colegas e professores. E é assim que eu trabalho, dessa maneira, com os meus colegas e com o meu trabalho em si. (SIQUEIRA, 2020)

O uso das ferramentas, como mencionado, não exclui a participação de outros sujeitos no processo inclusivo. Pelo contrário, demonstra a interconexão que as ferramentas possibilitam, as aproximações entre eles e, para algumas pessoas com necessidades especiais, apontam para uma maior facilidade em realizar as atividades propostas quando fazem uso de aparatos tecnológicos.

Aqui é localizada a presença e participação da acadêmica Suely da Silva, que acompanha Kelly, de modo direto, desde os primeiros anos da Graduação em Pedagogia. Ela escreveu um relato, no qual destacou sua experiência no acompanhamento, em que e como isso revelou o seu interesse pela área da educação inclusiva, bem como, da utilização conjunta e adaptada das tecnologias das quais fazem uso, dentro e fora da sala de aula.

Sobre sua experiência no trabalho inclusivo, em conjunto com Kelly, Suely narrou:

Bom, eu conheci a acadêmica Kelly no início do ano de 2017, quando ela iniciou o curso de licenciatura em Pedagogia. (...) O meu relacionamento com a Kelly, no caso como acadêmicas, teve início mais ou menos, em 2018. Quando ela iniciou o curso de pedagogia, a mesma estava gestante e ela, então, depois, eu peguei o dela quando tirou a licença maternidade. Quando ela retornou nós sentávamos em lados opostos na sala. (...) Eu por ser uma das pessoas mais velhas da sala interagiu com os professores e ela teve curiosidade, digamos assim, e a partir daquele momento, que nós fomos nos aproximando, aprendi com ela como usar o computador dela, o próprio talkback do celular. Nós tivemos muitas dificuldades até a gente conseguir se encaixar nas nossas perguntas e respostas, pois mesmo tendo essa facilidade de trabalhar com ela, ou até a gente se acostumar, porque a Kelly ela é muito subjetiva, sabe? Então, a gente tem que dar, arrumar uma maneira de conseguir relacionar as nossas perguntas e respostas para formar uma a outra, já que juntamos as duas. Uma dificuldade maior foi a de aprender a respeitar o espaço dela como sujeito cego. (SILVA, 2020)

O relato de Suely explicita questões variadas desde convivência, adaptação, respeito, de como intercambiar práticas de acordo com a subjetividade da pessoa com deficiência, peculiaridades, mas também, formas de relacionamento no sentido de garantir o espaço, também de aprendizagem, como sujeito, como pessoa com necessidades especiais.

A acadêmica Suely, imprescindivelmente, faz questão de mencionar que o trabalho não é individual. E, nessa direção, acentua o trabalho da faculdade, das equipes multidisciplinares, núcleos de apoio, também em se adaptarem e buscarem a criação de condições que garantem efetividade na acessibilidade e desenvolvimento do processo inclusivo.

Quanto à inclusão mesmo, a faculdade, desde o início, tem se disponibilizado para colocar os professores em apoio a Kelly. Eu, particularmente, no início, quando era professora nova, assim, sentia que eles tinham certa dificuldade de trabalhar. Eles tomavam um susto quando se falava que tínhamos uma colega cega. Eles tinham medo, entendeu? Tinham medo de trabalhar com a mesma sendo que, no início mesmo, tive este medo quando a professora de psicologia nos apresentou a acadêmica. Mesmo hoje, que nós estamos no oitavo período, dá para perceber que muitos deles, não é que tem uma má vontade, esquecem de que se nós temos que fazer um trabalho em grupo, para ir esse grupo, tem que distribuir para as outras. A gente tem que tá lembrando as pessoas que tem que mandar para ela em PDF. (SILVA, 2020)

Embora as dificuldades existam no trato da inclusão, a adaptação de materiais é apenas uma prática necessária por parte dos educadores e educandos, com relação à pessoa com deficiência e ao processo de ensino-aprendizagem individual e da própria turma. Nesse sentido, Suely faz questão de argumentar o que costuma ser comum com os sujeitos que vivenciam, na prática, processos educacionais inclusivos: o de que participar do processo é um aprendizado constante. Em suas próprias palavras:

Quanto ao fato de ela achar que eu participo da formação, da sua formação, para mim, também é um aprendizado. Não sou eu quem participa da sua formação, é ela que participa da minha; porque eu me identifiquei, de certa maneira, muito com a área das pessoas com necessidades especiais ou com dificuldades especiais. Eu não sei qual é o termo mais apropriado, mas me identifico muito com a Kelly. Sempre pude aprender muito. Então, para mim, é muito gratificante! (SILVA, 2020)

A narrativa de Suelly revela o trabalho integrado que as duas realizam desde os primeiros anos do curso. Participar do processo inclusivo despertou nela o interesse pela área da Educação Especial e Inclusiva. Como ela mesma admite “Não sou eu quem participa da sua formação, é ela quem participa da minha”. E é esse mesmo movimento pedagógico, psicossocial, que também é compartilhado por muitos dos colegas, familiares, educadores e amigos.

Como se percebe, internamente foi se construindo ao longo da trajetória acadêmica toda uma rede de apoio mútuo para que o processo da graduação ocorresse. A relação com os professores é exemplo, como o fragmento a seguir:

No decorrer das minhas aulas eu sempre quis e sempre me preocupei em promover a inclusão associada à aprendizagem. Ficava sempre muito apreensiva se estava realmente ocorrendo essa efetivação do processo de ensino e aprendizagem, que nós pedagogos tanto falamos. Apesar de ser processo distinto o de ensino e aprendizagem, eles estão interligados e precisam ser concretizados. O professor ensina, o aluno aprende. Mas de que forma é esse ensino? De que forma é a aprendizagem? (GUIMARÃES, 2020).

A bióloga e pedagoga, professora Juliana Guimarães, teve seu primeiro contato com Kelly no ano de 2017, primeiro semestre, quando ministrou a disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa em Educação I (Componente Curricular Técnico de auxílio do alinhamento dos trabalhos acadêmicos). Foi nesse momento, segundo a educadora, que a mesma manifestou o interesse temático pela pesquisa, valorizando e respeitando sua própria condição humana, experiência de vida e trabalho, sobre “Deficiência visual e Ensino Superior”.

No 2º Semestre, do mesmo ano vigente, Guimarães trabalhou com o Componente Curricular de Educação Especial e Inclusiva, cuja centralidade ancorou-se na discussão em torno da Legislação brasileira referente à Educação Especial e Inclusiva. Nas palavras de Juliana:

Além de nós trabalharmos conceitos, leis, amparos, resoluções, decretos, nós também trabalhamos muitas dinâmicas. E, em todos os momentos, as contribuições da Kelly foram muito significativas. Mas eu preciso dar uma ênfase especial, aqui, nos momentos em que eu trabalhei a deficiência visual. Foi um momento muito enriquecedor, porque era maravilhoso ouvir as experiências pelas quais a Kelly passou, as experiências na casa, o processo de perda da visão, as experiências nas escolas, as experiências enquanto mãe, enquanto profissional. (...) Toda vez que eu fazia uma abordagem

teórica nas minhas aulas, a Kelly sempre complementava com a parte prática. O aprendizado foi espetacular para mim e para a turma. Foi uma experiência ímpar que, tenho certeza, nenhum de nós vai esquecer. (GUIMARÃES, 2020)

Reabilitar, incluir e integrar se destacaram na sociedade, nas últimas décadas, como possíveis amenizadores de tensões, desigualdades e, ao mesmo tempo, como aberturas para a valorização da diversidade enquanto potencial educacional e de auxílio às pessoas com necessidades especiais, profissionais envolvidos, família e sociedade.

Transportando a realidade para a Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, de Clevelândia, é imprescindível o trabalho da equipe de apoio pedagógico. Na pessoa da professora Juliana Guimarães, por exemplo, quando comentou durante sua entrevista concedida, estão algumas das tentativas institucionais de melhorias e adaptações para melhor convívio e respeito às pessoas com necessidades especiais:

Nossa instituição ainda precisa fazer muitas adaptações para que ela seja realmente uma instituição inclusiva. Quando eu falo dessas adaptações são barreiras físicas. A gente já fez a questão do corrimão, de evitar espaços com os degraus, das rampas de acesso, mas ainda falta muita coisa. Já temos os livros em braile, os livros para alunos com baixa visão, temos materiais. Quando eu dei aula pra Kelly, pra turma da Kelly, eu mostrei lá o heglete e a punção, que apesar da Kelly não utilizar muito o braile, utilizar as ferramentas tecnológicas como o DosVox e outras no computador, também são ferramentas importantes para que todos conheçam. (GUIMARÃES, 2020)

Nessa direção é que entra a fala da professora e coordenadora do curso de Pedagogia, Mara Cristina Fortuna da Silva, de que os processos envolvendo a Educação Especial e Inclusiva transcendem os muros escolares. Na entrevista que me concedeu, argumentou:

Hoje as nossas escolas, estão recheadas, com uma Inclusão muito grande de pessoas com deficiência. Logo, porque é lei, nós temos que fazer com que o processo de aprendizagem chegue até os alunos com deficiência e que os professores façam adaptações curriculares, adaptações de avaliações e que não esqueçam de que no momento em que estiver aplicando sua aula, repensem as suas práticas, com olhar de professor frente a uma diversidade. Hoje na sala de aula, não há uma homogeneização, nunca houve. Porém, agora, quando nós debatemos tanto a respeito da inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula, enfim, outras inclusões também, temos que pensar que nós também temos que mudar. (SILVA, 2020)

O convite da educadora às adaptações necessárias diante das diversidades encontradas em sala de aula pode ser visto como peça-chave do processo de historicidade, que envolve a Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Não à toa seu comentário sequencial de que se durante as décadas de 1970 e 1980 o aluno que desejasse e tivesse condições de estudar precisava-se adaptar à escola. Com o processo de Inclusão, é a escola quem precisa se adaptar para e com esses alunos. Nesse sentido, também, é que ela argumenta sobre a realidade das formações específicas em Educação Especial e Inclusiva como

enfrentamento concreto das dificuldades, até mesmo curriculares, dos cursos de Pedagogia em nível nacional:

Apesar de que a carga horária em relação à Educação Especial e Inclusiva é muito pequena nos Cursos de Pedagogia, em termos nacionais, digamos assim, para se aprofundar e sair, do Ensino Superior, com um aprofundamento um pouquinho maior, seria o curso específico de Educação Especial. Sairia de lá o formador especial (...) porque daí abrangeria todas as áreas da deficiência. (SILVA, 2020)

Por outro lado, se a carga horária em relação à Educação Especial e Inclusiva nos cursos de Pedagogia é pequena, a FAMA mantém um trabalho em equipe multidisciplinar de apoio aos docentes e discentes, mas também muito voltado e sem medir esforços no que refere a casos como o de Kelly, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. A FAMA possui o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) e o NADD (Núcleo de Atendimento aos Docentes e Discentes). Complementando, então, os levantamentos da professora Juliana Guimarães, a psicóloga, docente e coordenadora atual do NAI, Fabiane Carbonari Menegussi, em depoimento gravado, falou de sua responsabilidade na adaptação de materiais específicos para trabalhar com alunos cegos e de baixa visão. Apesar de o ato ser da responsabilidade de todos os professores, ao Setor de Psicologia do NADD fica a tarefa de “oferecer suporte aos professores, acolhimento, questões de relacionamento interpessoal e busca de alternativas para a solução de problemas cotidianos”. (FAMA, 2017)

Tais menções supracitadas estão relacionadas às AEE (Atendimento Educacional Especializado) e NEE (Núcleo de Educação Especial). A Instituição de Ensino precisa considerar as práticas pedagógicas inclusivas, no Atendimento Educacional Especializado, de modo a integrar os processos gerais de desenvolvimento com aspectos particulares da baixa visão, garantindo uma participação plena da mesma, no processo de ensino-aprendizagem. É por isso que a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência visual, requer o uso de recursos auxiliares, tais como acessibilidade e locomoção.

A necessidade e o direito de acesso às oportunidades oferecidas às pessoas com necessidades especiais, neste caso, as de cegueira e de baixa visão, segundo Portal do MEC, propõe a necessidade de pensar a sociedade a partir da exclusão social como fator característico da ausência de cidadania, cuja “exclusão social consiste em seus fatores e diferentes níveis de associação às dimensões em que ela se exprime: étnicos, culturais, ambientais, políticos, sociais e econômicos”.

Na Perspectiva da Educação Inclusiva, portanto, tendo em vista o objetivo de garantir a participação, a aprendizagem e o acesso dos alunos, respeita as orientações para os sistemas de ensino, no sentido de subsidiar as necessidades especiais, que são: Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos

níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 19).

A inclusão tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino, por conta de diversos fatores. A partir da criação de ações efetivas integradas, a FAMA tem apostado na criação de metodologias práticas, condizentes às diferentes realidades, que envolvem e inserem as questões de educação especial e inclusiva.

Sobre o processo de educação da pessoa com deficiência visual, Díaz (2009) expõem que a OMS (Organização Mundial da Saúde) e o ICEVI (Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual) sugerem a realização da aprendizagem por meio da integração de sentidos táteis, sinestésicos, olfativo, auditivo e gustativo, além do método Braille para leitura e escrita.

Por isso, integramos as falas da equipe pedagógica no que diz respeito ao contato e acompanhamento para com a atual pedagoga Kelly Siqueira desde antes de seu ingresso na instituição. Nas palavras da coordenadora atual do curso de Pedagogia da FAMA:

Eu fiz um curso, logo que eu terminei a formação docente, em atendimento às pessoas com deficiência. Era um curso de prolongamento do Ensino Médio, da formação de docentes, na qual eu escolhi trabalhar no atendimento educacional especializado, com as pessoas com deficiência visual ou cegas. Durante essa minha trajetória, sempre ouvia falar, e eu tinha uma colega que trabalhava no Rocha Pombo, em Pato Branco, que ela atendia uma menina que tinha baixa visão, bem grave, e que provavelmente ficaria cega no decorrer da sua vida. A professora lá do Rocha Pombo disse que ela era de Clevelândia, (...) e que essa menina não fazia o Braille, mas ela podia ler ou escrever com o pincel atômico, bem grande, ou canetão; que ela podia até visualizar um pouco. Vários anos se passaram e eu trabalhei com várias pessoas com deficiência visual no Centro Educacional de Visão Especializado, ao qual havia duas salas desse atendimento, no Colégio Estadual João XXIII, que abriu em 2006, mais ou menos. A Kelly não morava ainda em Clevelândia, ela residia em Pato Branco com seus pais, então eu não a conhecia. Nesse atendimento, (...) eu trabalhava orientação e mobilidade, Soroban, o Braille, e também eu trabalhava com alguns alunos que tinham baixa visão. Eu trabalhava a estimulação visual, com determinados alunos, conforme era o encaminhamento dos oftalmologistas. (SILVA, 2020)

Mara Cristina, pelo fato de trabalhar com pessoas com necessidades especiais, incluindo alunos cegos e de baixa visão, foi convidada, pela FAMA, para aplicar a prova do vestibular adaptada, em 2016. Por não dominar o Braille, a prova de Kelly foi oralizada. Ou seja, as questões eram lidas pela professora para a acadêmica, que respondia às questões a serem transcritas. A coordenadora do curso de Pedagogia narrou, então, o processo, bem como, os espaços físicos no município de Clevelândia, que prestavam atendimento aos alunos cegos e baixa visão, até o momento em que elas se reencontraram na Faculdade, em 2019:

A Kelly foi aprovada no processo seletivo. Entrou na faculdade como estudante do Curso de Pedagogia e nós não tivemos mais contato por esse tempo. As salas do CAEDEVE, do Colégio João XXIII, foram fechadas. Num primeiro momento, porque eu fui fazer o mestrado e me afastei por um período, e não havia professores especialistas na área, pra trabalhar neste Centro de salas de atendimento. Logo, foram fechadas as salas. E, também, alguns alunos que tinham baixa visão eram alunos da Escola especializada. Então, eles também não podiam frequentar dois atendimentos, mesmo a escola especializada sendo uma Escola de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial. As duas salas ficaram fechadas e eu fiquei atendendo os alunos com atendimento especializado em outras áreas da deficiência, de outras deficiências. Ao retornar [à FAMA], então, no ano passado, no segundo semestre, como coordenadora do Curso de Pedagogia e também docente no Componente Curricular de Libras, da Língua Brasileira de Sinais, eu passei a ter mais contato com a Kelly. Ela não utiliza o Braille, não tem conhecimento do Soroban, mas é uma acadêmica muito dedicada. (SILVA, 2020)

Uma vez que Kelly utiliza outros modos de locomoção e acessibilidade que não o Braille, o Soroban e a bengala, Mara Cristina descreve e problematiza algumas questões de observação, sobre a vivência da acadêmica, no meio institucional e social, assim comentando:

A acadêmica Kelly, ela não usa, não faz uso de bengala. Então, a sua orientação e mobilidade acontece através do outro, de alguém que ela dá o braço. Ela segura o cotovelo da pessoa que tá do lado e essa pessoa a conduz até onde ela quer ir. Então, ela não tem uma locomoção, uma mobilidade livre, como com o auxílio de bengala, estando sempre junto de alguém para auxiliá-la. Eu também nunca perguntei a ela o porquê que ela faz esse uso de alguém e não do uso de bengala, até porque, também, dentro do espaço físico do nosso município, nós temos muitas dificuldades: calçadas que estão quebradas, calçadas que estão lisas, lixeiros que não tem pés, o qual se ela fosse usar uma bengala ela poderia se bater no lixeiro. Então, nós temos uma dificuldade no meio social também, para que essas pessoas possam estar livremente tendo a sua orientação, a sua mobilidade no espaço e também nos órgãos públicos. (SILVA, 2020)

As questões acima relatadas, talvez respondam parcialmente o desafio da psicóloga do NADD, professora Fabiana, lançado a Kelly ao final de seu depoimento: “A gente conversou em alguns momentos e, não sei se você lembra, mas eu quero ver você andar sozinha por aí, com bengala-guia. O que você acha?” (MENEGUSSI, 2020).

Apesar das dificuldades, como todos os envolvidos reconhecem e como Kelly Siqueira mesma costuma mencionar: “A gente vai sempre depender dos outros”, uma das interfaces mais difíceis da Educação Especial e Inclusiva é que, para conforme o grau de limitação está condicionado o grau de autonomia. Mas isso também tem revelado múltiplas redes de socialidade e sociabilidade, construídas nos processos inclusivos. Por exemplo, a participação de várias pessoas auxiliando e crescendo junto, o que parece inquestionável e gratificante para os envolvidos.

Todo este trabalho integrado e multidisciplinar, que necessita a Educação Especial

e Inclusiva, por isso, fica também explícito nas preocupações da professora Elair Assunta Artusi Meyer, em relato concedido para este trabalho. Para a Diretora Geral da FAMA:

Mesmo sendo portadora de deficiência visual, ela consegue ouvir as aulas e ter uma ótima compreensão dos conteúdos. Nas aulas em que certos conteúdos estiverem em material apostilado, a Coordenadora do NAAD utiliza o programa DOSVOX para trabalhar no computador, que este transforma o material num arquivo, que o programa faz a leitura. Quando os materiais têm imagens, estas precisam ser descritas. Assim, a Kelly entenderá o que diz na imagem. Para deslocar-se até a faculdade, a Kelly sempre teve auxílio da família, mais especificamente do seu pai, em que o mesmo a conduz até a sala de aula. Quando a Kelly ali chega, sempre tem auxílio das colegas para sentar-se, para ir ao banheiro, para realizar as tarefas e trabalhos, a qual participa ativamente, pois é muito inteligente, gosta de opinar, têm ideias próprias e não se abala por ser portadora de deficiência. (...) Usa as dependências da faculdade com certa tranquilidade, por ser, de certa forma, independente, mesmo precisando de auxílio das colegas. Mas, não fica dependente de bengala. (...) A Kelly é um exemplo de pessoa para todos nós. Para àqueles também que são portadores de alguma deficiência, pelo seu altruísmo, sua certa independência, e sua decisão. (MEYER, 2020)

As palavras de Elair vão ao encontro dos anseios da Kelly no sentido de, a partir de sua experiência individual, familiar, profissional e acadêmica, pensar no conjunto de indivíduos, no município, que se encontram na mesma condição ou semelhante, carecendo de inclusão adaptada, adequada, tanto nos espaços educacionais quanto sociais. Como disse no seu projeto de TCC:

Gostaria de trazer os mesmos a este mundo que estou vivendo, podendo demonstrar para eles que, mesmo no escuro, podemos viver e fazer qualquer coisa que um vidente faz também. A nossa diferença é que não temos a visão do mundo para enxergar com os olhos. (SIQUEIRA, 2020)

É nesse sentido que a Inclusão desponta como um conflito à reflexão em torno de aspectos que possibilitem observar e praticar pontos de vista a partir das dificuldades obtidas, mas também do direito de acesso a Educação Especial e Inclusiva, tendo como finalidade a garantia de direito conquistado e partilhado “de todos e para todos”.

3 | A INCLUSÃO É UMA CONQUISTA DE TODOS

Assim como eu fiz quando você era pequenininha, eu nunca disse pra você: não suba nesta cadeira porque você não enxerga direito! Sempre deixei você ver as suas limitações e você aprendeu e conhece as tuas limitações, sabe até onde você pode ir, em todos os sentidos da vida. (SANTOS, 2020)

Dona Linda Jurema dos Santos, mãe de Kelly, em depoimento gravado para o trabalho, assim relembra parte da trajetória da filha:

Desde pequena sempre foi uma batalhadora, uma guerreira. Já com os seus olhos, a sua visão era pouco, era baixa visão, mas assim mesmo você sempre

enfrentou, sempre estudou. Nós sempre te incentivamos e você sempre compartilhou desse incentivo se dedicando aos seus estudos. Sempre buscando vencer mais. Sempre muito curiosa. Desde pequena sempre uma curiosidade muito grande em tudo. Sempre querendo saber as coisas da vida, dos estudos, enfim... Aí o tempo foi passando, você foi crescendo, nunca desanimou. Em alguns momentos da vida, que todos nós seres humanos temos, quando você começou a perder totalmente a sua visão, por causa do glaucoma congênito, com 12 anos você perdeu totalmente a visão do olho direito, ficou só com o esquerdo, veio batalhando, veio galgando. E teve um momento, quando nós morávamos em Pato Branco, ali na Avenida Tupy, um dia, você caiu da escada e eu te ajudei, você voltou e você chorou. Daí eu disse pra você assim: filha levante e não faça do teu problema uma muleta! Você é guerreira e você vai vencer. Nunca faça do teu problema de visão uma muleta. Lute! (SANTOS, 2020).

O trecho da narrativa de dona Linda elucida parte da construção do aparato educacional construído pela família, no sentido inclusivo, oferecendo indícios de como Kelly foi ensinada a perceber suas limitações. São exemplos as expressões: “Não fazer do problema da visão muleta” e “aprender a lutar como uma guerreira”.

Visto de outra forma, dona Linda Jurema faz questão de demonstrar emoções sentidas por ela e o esposo de que, apesar da luta como guerreiros para lidar com as limitações da baixa visão e da inclusão, outros sentimentos inferiram e inferem nesse processo:

Embora com o meu coração partido, hoje, eu revelo: Muitas vezes chorei escondida de você, eu e o seu pai. Mas, ao invés de nós te dar força você nos dava força pelas suas ações, pela sua coragem. Aquele dia [em que a Kelly caiu da escada] você se levantou, me abraçou e disse: vamos em frente minha mãe! E foi assim, sempre batalhando, sempre esforçada, sempre dedicada. Até que chegou onde você está hoje, fazendo uma faculdade. Sempre lhes demos o apoio. Hoje, eu como sua mãe, você casou, você fez sua família, tem três filhos maravilhosos, que eu ajudei a criar, ajudei a cuidar com muito carinho e com muito amor sempre, não tenho nenhuma reclamação. Amo muito meus netos! E hoje nós temos o Matias, que eu também ajudo cuidar pra você poder estudar. Ajudamos a cuidar os mais velhos, a guiar eles nos estudos para que você possa ter tempo pra estudar também. Você sempre, além dos teus estudos, o teu trabalho, os teus filhos, a tua casa, você sempre se dedicou muito. E eu, como mãe, sempre procurei estar presente na tua vida, fazer o possível para auxiliá-la, para que você tenha esse tempo disponível pro estudo. Você nos dá muito orgulho, minha filha! (...) Na vida nós estamos aqui sempre aprendendo. A vida é um constante aprender. E eu aprendo muito com você. Aprendo muito com meus netos, que eu ajudo cuidar. (...) Agradeço, como mãe, agradeço a eles por estarem tão disponíveis ajudando a Kelly. Principalmente aquelas que estão bem próximas de você e andando com você. E aqueles que, indiretamente, também te ajudam. (SANTOS, 2020)

As falas dos familiares se cruzam, em muitos momentos, no que se refere à construção de toda uma rede não apenas de auxílio às limitações, mas de divisão no sentido do cuidado com os netos para que ela pudesse estudar. O depoimento do companheiro,

Paulo Siqueira, vai de encontro com o de dona Linda. Nas palavras dele:

Tem momentos difíceis e tal. Muitas vezes eu tive que ficar sozinho com as crianças, mas sim, tinha que cuidar delas, cuidar da casa. Mas também não deixa de ser minha obrigação, minha parte de pai nisso aí: Cuidar das crianças enquanto você corre atrás do teu futuro, nosso futuro, na verdade. (...) Então, parabéns pela tua faculdade. Tua faculdade é uma realização tanto pra você quanto pra mim. (SIQUEIRA, 2020)

O pai de Kelly, Valdir Santos, também faz questão de construir a sua fala atrelando as dificuldades decorrentes da deficiência às conquistas educacionais e profissionais:

Minha filha nasceu com problema de visão, cresceu com visão baixa, tirou o segundo grau no CEFET. Depois, com a deficiência visual, fez o curso de Educação Escolar, em nível de pós-médio. Este deu a oportunidade dela prestar o Concurso na Prefeitura Municipal de Clevelândia e hoje exercer seu trabalho na Creche Municipal Santo Antônio Maria Clarett. (SANTOS, 2020)

Seu Valdir descreve a trajetória da filha como um exemplo de que é por intermédio da Educação que ela encontrou as garantias de suas conquistas. Em vários momentos do depoimento, inclusive, enfatizou a inclusão como um processo coletivo no qual pessoas se envolvem e prestam auxílio às pessoas com deficiência.

A Kelly, quando viemos aqui pra Clevelândia e, após ter iniciado o seu trabalho, despertou o interesse de fazer uma faculdade. A Fama, grandemente, do Município de Clevelândia, ofereceu a ela o curso de Pedagogia. Ela enfrentou o vestibular tanto quanto os demais não deficientes e logrou êxito, conseguindo [a aprovação], dentro das vagas oferecidas pela Faculdade. Ela sempre dizia: Pai, mas eu vou precisar de apoio, eu vou ter apoio? Eu disse: minha filha, na condição minha de ter duas graduações, na Pedagogia e na Matemática, e estar aposentado, estarei sempre ao teu lado para amparar nos teus desafios, naquilo que você está buscando, que é uma formação de terceiro grau, na área educacional. (SANTOS, 2020)

A fala do pai é consciente e direta no que diz respeito ao apoio, conduzindo-na até os lugares onde necessita, muitas vezes até participando de atividades. Nas entrelinhas do depoimento, também, observa-se um processo de crescimento educacional de quem, ao apoiar, buscou aperfeiçoamento pessoal, profissional e familiar, a exemplo das duas graduações acadêmicas (Pedagogia e Matemática). Os fragmentos complementam-se, como se vê, a outros já pontuados pelas professoras, coordenadoras e direção da faculdade.

Conseqüentemente, o pai reconhece a continuidade das garantias inclusivas, dentro e fora da Faculdade:

Muitos desafios aconteceram, mas você teve apoio dentro e fora da faculdade. Dentro, com os colegas da classe que você, junto com eles, fizeram muitos trabalhos. Esses colegas deram a condição de você estar caminhando nesta luta educacional, que é teu objetivo para, posteriormente, buscar novos

horizontes. (...) Quando você tinha as semanas pedagógicas da faculdade sozinha você não podia conseguir participar. Lá eu estava ao seu lado. Além de ouvir as palestras tinha dinâmicas que fazia parte do plano curricular, do Curso de Pedagogia. Mesmo você não enxergando e com a condução minha e de outras colegas que lá estavam, vocês realizavam, juntamente com todas as colegas da pedagogia e colegas, as atividades propostas pela semana pedagógica. Grandes desafios. Durante o curso vários trabalhos foram apresentados. Quando eu falei dentro e fora da faculdade, você teve aqui fora, pessoas fora do seio familiar, te ajudando nos trabalhos, te orientando e procurando dar a você aquilo que você estava buscando. (SANTOS, 2020)

A narrativa de seu Valdir é fundamental ao pontuar que a Educação Especial e Inclusiva representa um processo difícil porque requer muitos esforços, mas, ao mesmo tempo, um desafio em que todos os envolvidos aprendem e crescem juntos. Cursos, semanas pedagógicas profissionais, eventos, são exemplos dessa participação conjunta, conforme ele menciona.

A rede familiar de apoio conecta-se às outras redes de amizade e profissionais, construídas e solidificadas no decorrer da caminhada acadêmica. É exemplo o casal de amigos de Kelly, também cegos, Raphael Celestrin e a companheira Patrícia. Ela, assistente administrativa, amiga há aproximadamente 15 anos, desde que se conheceram no CAEDEVE (Centro de Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual), em Pato Branco. O depoimento de Patrícia, gravado para a amiga, constitui-se de, especialmente, algumas questões partilhadas por pessoas com deficiência visual. Por isso, ela também enfatiza que, apesar de se tratar de experiências em instituições de ensino superior diferentes, ambas estão cursando Pedagogia.

Sempre ajudei ela no necessário (...) e acredito que muitas dificuldades que a Kelly tá enfrentando, eu também enfrentei. Talvez não da mesma forma, porque são instituições diferentes. Mas eu tive muito problema na questão assim de inclusão mesmo, né? pela questão de aula, pelos colegas. (...) Alguns professores, nem todos, eles tentaram me incluir da melhor forma possível. O que eu mais senti, assim, foi a parte dos colegas, na inclusão em sala. Mas também teve essa questão de adaptação de material, de não saber como trabalhar conosco. E a maioria dos professores tem essa dificuldade, de como nos atender de forma adequada. (...) Então eu acredito, assim, que as dificuldades que a Kelly tá passando a maioria das pessoas com deficiência visual passam ou já passaram ou vão passar, porque, infelizmente, nosso mundo ainda não tá preparado na inclusão e na acessibilidade. Então, eu sempre procurei ajudar a Kelly no que ela precisou, tanto na questão de tecnologia, de incentivo, (...) porque eu tento levar as coisas, assim, de forma muito autônoma. Ando sozinha de bengala, enfim, todas essas questões aí e eu sempre tentei incentivar a Kelly a ter essa autonomia também, porque eu acredito que isso também é uma coisa que nos faz muito bem. Como seres humanos tem que ter essa autonomia, essa liberdade de ir e vir, de fazer as coisas como e quando a gente quiser. Então, isso nos dá um sentimento assim muito bom, de satisfação conosco mesmos. (CELESTRIN, 2020)

O companheiro de Patrícia, Rafael, formado em Análise e Desenvolvimento de

Sistemas, com MBA em gestão e estratégias da Informação, pós-graduado em tecnologias assistivas e docência no Ensino Básico e Superior, é militante da questão da acessibilidade e inclusão, seja ela no meio social ou da informática. Da mesma forma que Patrícia, ele a assessora no que se refere ao manuseio e suporte do celular, computador e respectivos programas auxiliares às pessoas com deficiência visual. Nas palavras de Rafael:

Eu conheci a Kelly acho que foi ali por 2015, se eu não estou enganado. Eu auxiliei a Kelly na questão da informática básica, Operação e digitação, porque ela não possuía conhecimento algum nessa área. Nós começamos ali e tivemos uns três meses de aula, o qual teve que ser cancelado devido a alguns problemas externos como transporte. A Kelly adquiriu um conhecimento básico, eu diria até que pouco, porque as aulas eram uma vez por semana, uma hora, uma hora e meia de aula, todos os sábados pela manhã. Isso acaba tornando o aprendizado um pouco limitado, né? A Kelly entrou na faculdade, no curso de Pedagogia e sempre que ela necessitou de auxílio nesse meio eu a ajudei, na questão de sistemático mesmo, na questão do computador, sistemas de voz, sintetizadores e programas de acessibilidade e afins, e tecnologias assistivas. Auxiliei a Kelly na questão de trabalhos. Arrumei meios de ela conseguir fazer essas pesquisas auxiliando e, outras vezes, até encaminhando material pra que ela pudesse pesquisar e fazer as suas sínteses, suas análises. E eu acho assim, conforme o que vai avançando no curso, sempre que a Kelly precisa, eu estou sempre auxiliando, né? Até porque eu sou professor e acabo trabalhando também essa questão de orientação. (...) Estou sempre disponível, seja do modo de redes sociais Facebook, WhatsApp ou ela dirigindo-se até minha residência mesmo para que a gente possa fazer os reparos de Hardware, de computador, instalação e desenvolvimento de software. (CELESTRIN, 2020)

Todo o aparato construído pela família Celestrin junto a Kelly faz com que ela não os veja como exemplos no sentido da busca e conquista de autonomia para realizar atividades, mas como pessoas que, possivelmente por serem inclusivos como ela, facilite a aproximação, o diálogo e a consolidação de relações de pertença, tais como a amizade. Essa é uma hipótese para que, embora conte com todo suporte institucional possível, respeite e valorize isso, acabe buscando, em vários momentos, “esse” casal de amigos, “de fora da cidade”, para pedir auxílio ou “vê-los como exemplo a ser seguido”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou emaranhar a rede de envolvidos na constituição da trajetória acadêmica, familiar e de amizade de uma pessoa com deficiência visual. O intuito foi o de valorizar encaminhamentos, visões, concepções, práticas e experiências envolvendo a relação entre a deficiência visual e o ensino superior no sentido de identificar e respeitar os usos e sentidos que envolvem os sujeitos, com necessidades especiais ou não, que experimentam a Educação Especial e Inclusiva.

Nesse sentido, esperamos que o texto sirva como contributo, de alguma forma, seja para o conhecimento de como é um pouco da vida e experiência de um deficiente visual

no ensino superior e sua convivência com os demais, além da possibilidade de reflexões, críticas, perguntas, para um campo que requer sempre e constantemente a participação do maior número de envolvidos, sejam eles pessoas com necessidades especiais ou não. Afinal, trabalhos desta envergadura não se fazem sozinhos, eis, talvez, a grande relevância e dificuldade da temática, da pesquisa e das pessoas com deficiência visual, bem como da trajetória de vida e acadêmica de Kelly dos Santos Siqueira e dos relatos e experiências dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10^o ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

CELESTRIN, Patricia. **Patricia Celestrin**. [Clevelândia]: 07/06/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

CELESTRIN, Rafael. **Rafael Celestrin**. [Clevelândia]: 07/06/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

GUIMARÃES, Juliana. **Juliana Guimarães**. [Clevelândia]: 21/05/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

MENEGUSSI, Fabiane Carbonari. **Fabiane Carbonari Menegussi**. [Clevelândia]: 08/06/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

MEYER, Elair Assunta Artusi. **Elair Assunta Artusi Meyer**. [Clevelândia]: 14/06/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

SANTOS, Linda Jurema dos. **Linda Jurema dos Santos**. [Clevelândia]: 23/05/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

SANTOS, Valdir dos. **Valdir dos Santos**. [Clevelândia]: 21/05/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **Mara Cristina Fortuna da Silva**. [Clevelândia]: 05/06/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

SILVA, Sueli Aparecida. **Sueli Aparecida Silva**. [Clevelândia]: 06/08/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

SIQUEIRA, Kelly dos Santos. **Projeto de TCC**. Clevelândia/PR: Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, 2019.

SIQUEIRA, Paulo. **Paulo Siqueira**. [Clevelândia]: 27/05/2020. Depoimento concedido a Kelly dos Santos Siqueira.

<https://www.youtube.com/watch?v=o9VvpY7HuNw&feature=youtu.be>

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE IPORÁ – GOIÁS

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Juliana do Nascimento Farias

Instituto Federal Goiano

Iporá-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/8687741697160767>

Vanderlei Balbino da Costa

Universidade Federal de Goiás - Campus Iporá

Jataí-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9675106511430204>

RESUMO: A pesquisa intitulada “Análise da atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais na educação superior no município de Iporá - Goiás” teve como objetivo analisar fatores que interferiram na Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula, nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de casos qualitativo no Instituto Federal Goiano (IF goiano) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em que os sujeitos da pesquisa foram duas Intérpretes Educacionais (IE) e dois acadêmicos surdos. Em sala de aula, o IE tem a função de mediar a comunicação que acontece na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem entre o professor e o estudante. Com base na análise dos dados, conclui-se que a IS realizada em sala de aula não contemplou todas as informações transmitidas pelos professores, pois alguns fatores interferiram na IS como: a falta de acesso aos materiais das

aulas pelas IE, o desconhecimento conceitual dos termos específicos das diferentes áreas do conhecimento pelas IE, e a relação de mediação entre os acadêmicos e as IE. Entretanto, apesar da quantidade significativa de omissões durante a IS das aulas, percebe-se, que a atuação do IE constitui, para os acadêmicos surdos, como um dos meios de acesso ao conhecimento mais utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos; Intérprete Educacional; Interpretação Simultânea Português/Libras/Português.

ANALYSIS OF THE PERFORMANCE OF THE BRAZILIAN LANGUAGE INTERPRETER OF SIGNS IN HIGHER EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF IPORÁ – GOIÁS

ABSTRACT: The research entitled “Analysis of the performance of the Brazilian Sign Language educational interpreter in higher education in the municipality of Iporá - Goiás” aimed to analyze factors that interfered with the Simultaneous Interpretation (IS) held in classrooms at Public Higher Education Institutions (IPES). In order to do so, a bibliographic research and a qualitative case study were conducted at the Federal Goiano Institute (IF Goiano) and at the State University of Goiás (UEG), having as investigation subjects two Educational Interpreters (IE) and two deaf academics. In the classroom, the IE has the role of mediating the communication that happens in the dynamics of the teaching-learning process between the teacher and the student. Based on the data analysis, it is concluded that the IS performed in the classroom did not cover all the

information transmitted by the teachers, as long as some factors interfered in the IS, such as: the lack of access to the materials of the classes by the Educational Interpreters (IE), the lack of conceptual knowledge on specific terms of the different areas of knowledge by the IE, and the mediation relationship between academics and the IE. However, despite the significant amount of omissions during the IS in classes, we can notice that the performance of IE is set up, for deaf academics, as one of the most used means of access to knowledge.

KEYWORDS: Deaf Education; Educational Interpreter; Simultaneous Interpretation Portuguese/LIBRAS/Portuguese.

INTRODUÇÃO

A inclusão nas instituições educacionais dos surdos brasileiros é resultado das lutas da comunidade surda pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do país, bem como o respeito à sua cultura. Essas conquistas foram materializadas em legislações, declarações e diretrizes que garantem a educação desses estudantes em língua materna, por meio de metodologias e estratégias de ensino que atendam suas especificidades linguísticas e culturais em colaboração com a atuação do Intérprete Educacional (IE).

Dessa forma, percebemos a importância do protagonismo da comunidade surda na luta pelos seus direitos e a obrigatoriedade do intérprete de Libras no ensino superior é um exemplo. No artigo 14, do decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) a presença do IE tornou-se obrigatório nas instituições educacionais em todos os níveis que tenham alunos surdos matriculados. A publicação desse decreto foi uma importante conquista para o acesso e a participação dos estudantes surdos nas instituições educacionais, porque é a partir da garantia desse profissional no âmbito educacional que os estudantes surdos deixaram de ser alunos de instituições especializadas para estudarem em instituições educacionais comuns, por poderem contar com a transmissão dos conteúdos na sua língua materna, conforme está previsto nas diretrizes da Educação Inclusiva (EI).

Destacamos que utilizamos IE para nos referirmos ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TIs) que atua em âmbito educacional, para diferenciá-lo do profissional que atua nos demais contextos de tradução e/ou interpretação (LACERDA, 2015). Esta diferenciação faz-se necessária, justamente, pelas particularidades da Interpretação Simultânea (IS) durante o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos.

Diante da importância da atuação do IE para a inclusão e participação dos alunos surdos nas unidades educacionais e a escassez de pesquisas da atuação desse profissional, propomo-nos a estudar a atuação desse profissional no processo de IS, Libras/Português, na educação superior no município de Iporá – Goiás, com base no estudo de casos da atuação de duas intérpretes.

Desse modo, propomo-nos a desvelar aspectos relacionados a IS em sala de aula, uma vez que, durante esse processo pode haver erros, equívocos e omissões que refletem

na compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos. Portanto, o estudo apresentou a seguinte questão norteadora: a interpretação simultânea realizada em sala de aula na educação superior tem garantido aos acadêmicos surdos acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar fatores que interferiram no desenvolvimento da interpretação simultânea realizada em sala de aula nas instituições públicas de ensino superior do município de Iporá - GO. A fim de alcançá-lo, delineamos os seguintes objetivos específicos, a saber: descrever aspectos legais e históricos sobre a educação e comunicação de pessoas surdas, assim como sobre o intérprete educacional e as teorias da interpretação; analisar a partir da dinâmica de interpretações os fatores que interferem na interpretação simultânea; verificar o acesso ao material pedagógico e acadêmico da aula e, a termos específicos da área para o intérprete educacional; e discutir o papel e envolvimento do professor da disciplina e do intérprete educacional na aprendizagem do estudante surdo.

No estudo de casos realizado, buscamos conhecer o objeto, por meio da observação da atuação do IE em sala de aula, seguindo critérios preestabelecidos que foram utilizados para coletarmos os dados de forma sistemática. Logo, a observação foi nosso principal instrumento de coleta, pois nos permitiu a verificação direta de determinado fenômeno, seguida da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, intérpretes educacionais e acadêmicos surdos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Em consonância com nossa opção metodológica, buscamos aporte teórico nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 1997, 2008, 2009; DUARTE, 2011) e dos Estudos da Tradução/Interpretação (PAGURA, 2003, 2015; FREIRE, 2008; LIMA, 2012), em pesquisadores como Skliar (2013, 2015), Góes (2002), Quadros (2007, 2015), Leite (2005), Rosa (2005), Damázio (2007), Mantoan (2015), Prieto (2000) e Lacerda (1998, 2015). Tendo em vista a teia de variáveis no contexto educacional, elencamos três categorias de análise: acesso ao material da aula com antecedência, termos desconhecidos pelas IE de Libras e a relação de mediação entre as IE e os estudantes surdos.

Ao observarmos a atuação do IE, especificamente a IS realizada na sala de aula, constatamos que vários fatores interferiram na IS, dentre eles: a falta de acesso ao material das aulas, os termos desconhecidos pelas IE durante a IS e as interrupções dos alunos surdos ao fazerem questionamentos às IE.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O tratamento qualitativo desse estudo de casos deve-se ao fato de essa pesquisa analisar a IS desenvolvida em sala de aula, considerando o contexto social interativo desse ambiente. Para Lüdke e André (2013, p. 20), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve

numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As autoras ainda acrescentam que o estudo de caso é uma forma de pesquisa qualitativa, com grande aceitação na área da educação pelo seu potencial para estudar questões relacionadas à escola.

Dessa forma, o estudo de casos pretendido buscou conhecer o objeto por meio da observação da IS realizada durante as aulas. Lüdke e André (2013), afirmam que a observação é uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados:

(...) tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30).

Partindo dessa concepção, utilizamos a observação como nosso principal método de investigação e de coleta de dados. Dessa forma, coletamos os dados, em outubro de 2018, durante a explicação dos conteúdos em sala de aula, no turno noturno, no qual estava matriculado o aluno do IFGoiano e nos turnos vespertino e noturno, no qual estava matriculado o aluno da UEG.

Durante as observações, utilizamos notebook para fazermos os registros dos dados, por meio de filmagens e gravações de áudios. Posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com as IE de Libras e com os acadêmicos surdos a fim de, respectivamente, traçarmos o perfil profissional dos intérpretes e de conhecer um pouco a trajetória desses acadêmicos, assim como coletarmos os dados referentes ao acesso do material das aulas com antecedência.

Para o levantamento e registro dos dados, referentes a IS, realizada em sala de aula, construímos tabelas que descrevem, pontualmente, as ocorrências dos fatores relacionados à interpretação, que serviram de base para elencar as categorias de análise. Esses registros foram feitos nos dias seguintes a cada filmagem, pois conforme Lüdke e André (2013, p. 37), “uma regra geral sobre quando devem ser feitos as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”.

Para transcrever a fala dos estudantes surdos, nas análises dos dados, utilizamos o Sistema de Notação em Palavras, que utiliza as mesmas palavras da língua portuguesa para representar aproximadamente os sinais. Dessa maneira, utilizamos as seguintes convenções para realizar transcrição: o termo em português é escrito em letras maiúsculas, a @ substitui a marca de gênero e os nomes próprios e a digitação de palavras é representada letra por letra seguidas de hífen (FELIPE, 2007).

Os critérios para selecionar as aulas que constituíram o corpus de análise das IS consistiram em selecionar quatro aulas de cada IPES que exibiram maior duração e número considerável de intervenções durante a realização das IS.

Para análise dos dados também utilizamos planilha eletrônica disponibilizada no *Google Drive* para construção dos quadros e gráficos. Essa ferramenta *web* permite extrair, separar ou filtrar os dados, assim como acesso remoto, edição colaborativa e armazenamento nas nuvens.

É evidente que no contexto dinâmico de sala de aula, verificamos outros fatores que também interferiram na IS como: a fala muito rápida do professor, barulhos, cansaço do IE de Libras por trabalhar sozinho, porém, não foram discutidos neste trabalho, pois nos limitamos a desenvolver a análise das IS considerando as três categorias de análise discutidas neste estudo.

ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA EM SALA DE AULA

Organizamos a análise dos dados da seguinte forma: análise da IS de cada aula, em que realizamos sínteses de momentos pontuais que foram observados durante as aulas, dentre os quais, destacamos os momentos que demonstraram fatores que interferiram na IS e, em seguida, discutimos os dados de acordo com as três categorias de análise elencadas, acesso ao material da aula com antecedência, termos desconhecidos pelas IE de Libras e a relação de mediação entre as IE e os estudantes surdos.

Categoria: acesso ao material da aula com antecedência

O acesso ao material com antecedência objetiva fornecer recursos para que o IE possa estudar e buscar os sentidos dos termos que serão utilizados em sala de aula. Para Lacerda (2015), a falta de acesso aos materiais das aulas compromete a equivalência da interpretação devido à necessidade de alcançar o sentido dos termos durante a IS.

Já na interpretação, todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis *a priori*, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões. As escolhas linguísticas precisam ser rápidas e por isso a bagagem cultural do intérprete precisa ser ampla (LACERDA, 2015, p. 18).

Diante do exposto, fica clara a importância e premência das IE terem acesso, com antecedência, aos materiais das aulas que irão interpretar, pois mesmo sabendo os sinais, é necessário compreender o sentido dos termos utilizados durante a explicação dos conteúdos. Infelizmente, o quadro a seguir, demonstra que não houve repasse ou disponibilização dos materiais das aulas analisadas.

Instituição	Aulas	Acesso ao material	Sem acesso ao material
Instituto Federal Goiano	1A	-	X
Instituto Federal Goiano	2A	-	X
Instituto Federal Goiano	3A	-	X
Instituto Federal Goiano	4A	-	X
Universidade Estadual de Goiás	1B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	2B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	3B	-	X
Universidade Estadual de Goiás	4B	-	X

Quadro 1 - Análise do acesso ao material das aulas pelas intérpretes educacionais

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nessas informações, observamos que em ambas as instituições as profissionais não tiveram acesso ao material em nenhuma das aulas analisadas, assim como nas demais que foram desconsideradas. Desse modo, em todas as aulas as IE realizaram a IS sem a oportunidade de se prepararem em relação aos conteúdos que iriam interpretar.

Lacerda (2002) afirma que, no contexto de sala de aula, se o IE não tiver acesso a esse material, conseqüentemente, haverá perdas de informações durante a IS.

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2002, p. 123).

Os dados apresentados nas entrevistas com as IE também convergiram para essa questão, pois relataram que não tiveram acesso ao material das aulas. A seguir, apresentamos trechos das entrevistas transcritos na íntegra conforme a fala das profissionais.

Maria dos Santos: O que eu acredito que interfere na interpretação é o fato de não conseguir ter acesso antecipado ao conteúdo. Por essa razão fica mais complicado interpretar, pois o intérprete tem que, literalmente, se virar e tentar uma interpretação que seja próxima do que o professor quer repassar para o aluno. E, ainda, o fato de os professores não preparem as aulas pensando nos alunos com deficiência, principalmente o aluno surdo. As metodologias utilizadas pelos professores são todas voltadas para os alunos sem deficiência e os alunos surdos ficam prejudicados ainda mais. Pois já têm a dificuldade na hora da interpretação, devido ao fato de o intérprete não ter acesso aos materiais e ainda ficam com mais dificuldades na hora das explicações, pois todos os materiais são voltados para os demais alunos sem deficiência e o surdo vai só ficando prejudicado cada vez mais. E os materiais utilizados pelos professores não ajudam em nada os intérpretes. Acaba na maioria das vezes é deixando o intérprete confuso o que dificulta na hora da interpretação. (Entrevista, 2018).

Carla da Silva: O que prejudica a IS é a entrega de textos para mim com antecedência, para eu fazer a leitura porque tem alguns assuntos, conteúdos que eu não tenho conhecimento, aí a IS acaba prejudicando um pouco, a falta de conhecimento do próprio conteúdo dos próprios sinais, e falta muito recursos de imagens.

(Entrevista, 2018).

Quadro 2 - Trecho das entrevistas com as intérpretes educacionais de Língua Brasileira de Sinais

Fonte: dados da pesquisa.

Tanto nas observações, quanto nas entrevistas os dados revelaram que não houve repasse dos materiais das aulas para as IE. Desse modo, percebemos que o trabalho colaborativo entre as IE e os professores regentes ainda não se efetivou em ambas as instituições.

Contudo, esclarecemos que a falta de acesso ao material das aulas não isenta as profissionais de estarem sempre aprendendo novos sinais, pois compete a elas buscarem compreender novos conceitos e terminologias nas diferentes áreas do conhecimento, uma vez que não é possível prever tudo que será dito pelos professores.

Conforme postula a Teoria Interpretativa da Tradução, o acesso ao material, com antecedência, garantirá os complementos cognitivos necessários durante a interpretação. Para Pagura (2015, p. 198) o intérprete alcança o sentido da mensagem pela “fusão do significado linguístico das palavras e frases com os complementos cognitivos”.

Concluimos, assim, que para o desenvolvimento dos complementos cognitivos, os quais envolvem os contextos verbal, situacional e cognitivo, o IE precisa ter conhecimento linguísticos e culturais dos conteúdos. Portanto, faz-se necessário o repasse aos IE do material das aulas, bem como a disponibilidade de momentos com os professores para sanar dúvidas conceituais em relação aos conteúdos.

Categoria: termos desconhecidos pelo Intérprete Educacional de Libras

O conhecimento prévio dos termos que serão utilizados durante as aulas permite a realização da interpretação, de acordo com o contexto e sentido a que se propõe a explicação dos conteúdos. Nesse sentido, Quadros (2003) ressalta:

(...) pensa-se no intérprete como um reproduzidor de textos, sinais, palavras sentenças, quando na verdade sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso (QUADROS, 2003, p. 79).

A autora amplia as discussões para além da equivalência dos sinais e palavras, pois a depender da forma como o professor ensina os conteúdos, as aulas poderão ficar sem sentido para os estudantes surdos. Apresentamos no quadro a seguir o levantamento dos termos desconhecidos pelas IE.

Instituição	Aula	Disciplinas	Termos desconhecidos
Instituto Federal Goiano	1ª	Desenvolvimento e Gerenciamento de Projetos	Copilar
Instituto Federal Goiano	2ª	Programação Orientada a Objetos	<i>Double, void, null, main</i> , método deposita.
Instituto Federal Goiano	3A	Programação Orientada a Objetos	<i>NetBeans</i>
Instituto Federal Goiano	4ª	Programação Orientada a Objetos	<i>NetBeans</i> , instanciar.
Universidade Estadual de Goiás	1B	Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial	Conflitos, diamante, petróleo
Universidade Estadual de Goiás	2B	Geografia Política e Geopolítica do Espaço Mundial	Cristianismo, mulçumanos, tanque de guerra, machismo.
Universidade Estadual de Goiás	3B	Pedologia	Granulometria, orgânicos, densidade, porosidade, denso, ácido, quartzo, silicatos, feldspato, dióxido de ferro, argila oxidica, argila coloidal.
Universidade Estadual de Goiás	4B	Pedologia	Percolação, lençol freático, composição química, minerais, imperismo, hidroxila, alumínio, silicato, ligações iônicas, cristais, tetraédrica, octaédrica, silício, caulinita, intemperismo, decomposição, latossolos, tropical, fértil, ilitas, expansiva, íons, vermiculita.

Quadro 3 - Termos desconhecidos pelas intérpretes de Língua Brasileira de Sinais

Fonte: dados da pesquisa.

As disciplinas que tiveram maior número de termos desconhecidos pelas IE foram as disciplinas de Pedologia (4B, 3B), no curso de Licenciatura em Geografia, na UEG e a disciplina de Programação Orientada a Objetos (2A, 4A), no curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no IFGoiano. Além dos termos desconhecidos na língua portuguesa como, método, instanciar, granulometria, oxidica, tetraédrica e mulçumanos, também foram ensinados conceitos que envolviam palavras em inglês como *double, void, null, main e NetBeans*.

De acordo com os pressupostos da Teoria Interpretativa da Tradução, “um discurso oral se apresenta sem ruptura em sua continuidade e que um ouvinte não se concentra em palavras ou expressões isoladas para o entendimento da mensagem” (PAGURA, 2012, p.77). Dessa forma, mesmo diante da quantidade de termos desconhecidos, nas aulas, as IE buscaram, ao máximo, interpretar as explicações, utilizando-se do processo da desverbalização, desprendendo-se da equivalência de palavras e sinais.

Entretanto, verificamos que os termos desconhecidos utilizados durante a explicação das aulas provocaram duas situações: ou as IE não conseguiram alcançar a percepção

para compreender o significado e, conseqüentemente, não conseguiram interpretar, ou não alcançaram a equivalência dos termos durante a IS, resultando em omissões de informações. O cerne da Teoria Interpretativa da Tradução consiste no argumento de que para interpretar não basta conhecer a língua e o significado das palavras, o IE precisa ter bagagem cognitiva, capacidades lógicas que leve em conta o sentido do discurso e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação (PAGURA, 2003).

Sob essa perspectiva avaliamos que essas situações poderiam ser evitadas por meio da efetivação do trabalho colaborativo entre as IE e os professores regente, uma vez que possibilitaria as IE entenderem o significado dos termos específicos das diferentes disciplinas porque o IE, na maioria das vezes, não tem esse conhecimento ou não existem sinais para termos específicos dificultando ainda mais a realização da IS.

Categoria: relação de mediação entre o aluno surdo e o IE de Libras

As ações pedagógicas para inclusão dos estudantes surdos, nas IPES observadas, revelaram-se insuficientes para atendê-los, transferindo para as IE a responsabilidade de retomar os conteúdos, em outros momentos, e auxiliá-los nas atividades propostas. Sobre essa questão Rosa (2005) destaca:

(...) fato é que, com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente (ROSA, 2005, p. 197, grifos da autora).

Diante desse cenário, a IS realizada em sala caracterizou-se como um recurso pedagógico para a transmissão dos conteúdos, limitado a atuação do IE sem o devido planejamento com os professores. Dessa maneira, os momentos de interrupção da IS provocados pelos alunos aconteceram a fim de obterem alguns esclarecimentos sobre as atividades que iriam realizar ou sanarem dúvidas durante a IS (explicação dos conteúdos). Conseqüentemente, para atenderem aos questionamentos dos alunos, as IE deixaram de interpretar os conhecimentos ensinados pelos professores, portanto, houve perdas de informações para os acadêmicos.

Convencionamos nesta pesquisa a expressão “relação de mediação” para nos referirmos aos momentos que as IE deixaram de realizar a IS para responderem questionamentos dos estudantes sobre os conteúdos ou atividades. Utilizamos o gráfico a seguir para demonstrarmos os momentos que os acadêmicos interromperam a IS.

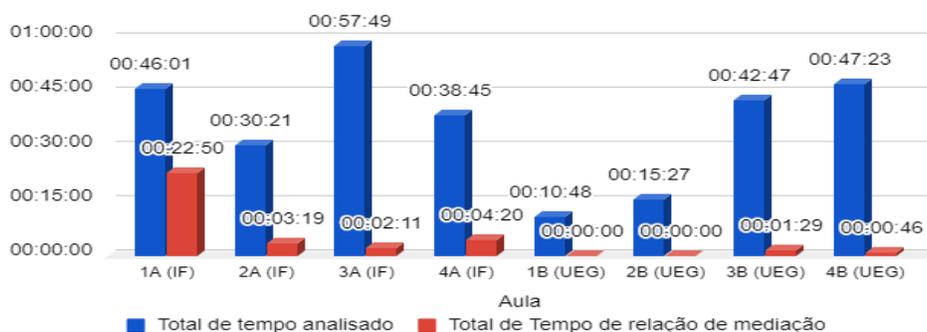


Gráfico 1 - Relação de mediação entre o aluno surdo e a intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais

Fundamentados nessa análise, constatamos que os estudantes dirigem seus questionamentos às IE e não aos professores regentes. Observamos também que as IE estabelecem relação de mediação entre os estudantes e o conhecimento. Os momentos de mediação variaram de acordo com as necessidades de cada aluno. A exemplo disso, temos que a aula 1A apresentou maior tempo dessa relação porque o aluno iria apresentar um trabalho na aula seguinte, interrompendo a IS da aula várias vezes, para sanar suas dúvidas.

Contudo, acreditamos que a atuação das IE, na educação superior, não se restringiu a função técnica de interpretar o discurso, pois no âmbito educacional é inevitável estabelecer relações de mediação entre o aluno e o conhecimento. Entretanto, o IE deve agir com cautela e com auxílio do professor regente, uma vez que não pode assumir a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos, a qual compete ao docente da disciplina. Face ao exposto, Lacerda e Bernadinho (2014, p. 66), consideram que a atuação do IE deve ser realizada em parceria com o professor.

É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada uma cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem (LACERDA; BERNARDINHO, 2014, p. 69).

A responsabilização às IE pela aprendizagem e realização das atividades acadêmicas foi confirmada nas entrevistas com os acadêmicos surdos. A seguir apresentamos nos quadros 4 e 5 as transcrições dos trechos das entrevistas com as respectivas traduções.

JOÃO: ACHAR MAIS DIFÍCIL PORQUE ATIVIDADE NÃO-ENTENDER PALAVRAS CONTEXTO. TAMBÉM NÃO-TER ADAPTAÇÃO ATIVIDADES TEXTOS NÃO-TER ADAPTAÇÃO PROVA POR- ISSO EU ESPERÇAR MUITO. INSISTIR QUE IFGOIANO ENTENDER CLARO EU PESSOA SURDA PORQUE ACHAR DIFÍCIL CULPA MINHA PALAVRAS PORTUGUÊS QUE LER MAIS ATIVIDADE CULPA EU PORTUGUÊS PORQUE APRENDER COMO? DIFERENTE SURDO POR- ISSO DIFÍCIL POR-ISSO EU INSISTIR IFGOIANO QUE? REUNIÃO TAMBÉM NAPNE RESOLVER FAZER PROVA ATIVIDADE QUALQUER LER ADAPTAÇÃO MUDAR MAS MUITO ATÉ HOJE. ANO 2018 MELHORAR MAS PASSADO ESTUDAR IFGOIANO 2014 ESFORÇAR ESTUDAR COMEÇAR ACHAR MUITO DIFÍCIL IFGOIANO PORQUE ALGUNS PROFESSORES NÃO ENTENDER INCLUSÃO APRENDER QUE? EXEMPLO UM SURDO PROFESSOR APRENDER FAZER EL@ PROFESSOR@ ACHAR RUIM IGUALDADE SURDO OUVINTE IGUAL ATIVIDADE PROVA IGNORAR SURDO POR-ISSO EU FAZER INSISTIR. TAMBÉM INTÉRPRETE ME AJUDAR ENTENDER TAMBÉM ESFORÇAR QUATRO ANOS INSISTIR DEMORAR NAPNE ME AJUDAR INSISTIR ATÉ 2018 MELHORAR PROFESSOR@ NOVOS PARECER ALGUNS POUCO NÃO- GOSTAR INCLUSÃO MELHOR EU INSISTIR.

(Entrevista, 2018).

Tradução do texto da Libras para o Português

João: Achei muito difícil porque alguns professores não entendem a inclusão escolar. Por exemplo, se tem um surdo estudando, o professor precisa aprender como o aluno surdo aprende, entretanto, o professor acha é ruim, vê o surdo igual aos ouvintes oferecendo as mesmas atividades, ou seja, ignora as especificidades da surdez. Assim, o intérprete se esforça para entender e me ajudar. Tem quatro anos que eu insisto e o NAPNE me ajuda. Só agora, em 2018, melhorou um pouco porque chegou novos professores. Percebo que têm menos professores que não gostam da inclusão, assim melhorou, mas eu vou continuar insistindo.

(Tradução feita pela pesquisadora).

Quadro 4 - Trecho da entrevista com o aluno surdo João

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos, nesse trecho da entrevista, que ainda não há planejamento das aulas para atender as especificidades linguísticas do aluno, sendo atribuído a IE a responsabilidade de auxiliá-lo na realização das atividades. Vale ressaltar, a revolta do acadêmico surdo ao relatar que alguns professores ignoram a necessidade de adaptações das atividades sendo aplicado as mesmas avaliações dos demais.

CARLOS: FORA NADA SOZINHO EU. SEGUNDA-FERIA TERÇA-FEIRA QUARTA-FEIRA QUINTA-FEIRA SEXTA-FEIRA UEG ESTUDAR NOITE SÁBADO CEDO SETE ACORDAR CEDO. OITO NÓS DOIS J-É-S-S-I-C-A INTÉRPRETE SALA UEG. AQUI ESCREVER ATIVIDADE NÃO-ENTENDER NADA PORTUGUÊS RESPOSTAS ESCREVER SALA CEDO PRECISAR INTÉRPRETE.

(Entrevista, 2018).

Tradução do texto da Libras para o Português

CARLOS: Em outro lugar não consigo fazer nada sozinho. Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira estudava à noite e no sábado acordava 7h. Às 8h Jéssica e eu já estamos em sala de aula na UEG. Aqui, faço as atividades porque não entendo o português e preciso da ajuda da intérprete para escrever as respostas.

(Tradução feita pela pesquisadora).

Quadro 5 - trecho da entrevista com o aluno surdo Carlos

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse trecho da entrevista percebemos que o aluno só consegue realizar as atividades com o auxílio da IE. Esse suporte nas atividades é desenvolvido em momentos extraclasse, previsto na carga horária (30h) da profissional.

Esses relatos ilustram que em ambas as IPES a inclusão dos alunos surdos tem se limitado a atuação das IE em sala de aula, para realizarem a IS e auxiliarem os estudantes no desenvolvimento das atividades. Sobre essa questão Lacerda e Bernardinho (2014) alertam que:

a presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda” (LACERDA; BERNADINHO, 2014, p. 66).

Desse modo, entende-se que o sucesso da IS, realizada em sala de aula, está vinculado a ajustes curriculares que atendam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, assim como adaptações das atividades e flexibilização curricular que proporcionem a utilização de recursos visuais.

Nesse sentido, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), na educação de surdo, pode ser um instrumento que amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos, pois possibilitam melhor interatividade entre o estudante e o conteúdo.

Por fim, destacamos que a função das IE de Libras no ensino superior não se limitou a atuação técnica de interpretar as aulas, uma vez que as profissionais desenvolveram relações de mediação entre o aluno e o conhecimento, além da medida necessária, pois deveria prevalecer a mediação da comunicação entre o aluno e o professor, por ser este o responsável pela mediação do conhecimento.

Conclusão dos dados: a interpretação simultânea em sala de aula

Os dados analisados, demonstraram que os fatores que interferiram na IS provocaram em todas as aulas perdas de informações para os estudantes surdos, pois enquanto os professores forneciam novos conhecimentos esses fatores interromperam a IS, gerando vários momentos sem interpretação da explicação dos conteúdos. O gráfico a seguir apresenta o total de tempo de cada aula e o tempo total sem IS provocados por esses fatores.

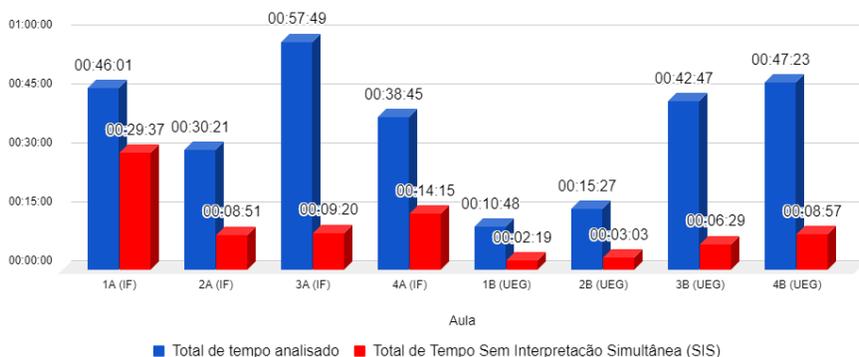


Gráfico 2 - Tempo de interrupções da interpretação simultânea realizada em sala de aula

Verificamos que a IS, em sala de aula, requer das IE habilidades técnicas e pedagógicas, assim como a efetiva realização de um trabalho colaborativo entre as IE de Libras e os professores regentes. Nesse intuito, é necessário que as IE trabalhem em parceria com os professores, tanto para ter acesso ao material das aulas previamente, quanto para comunicar aos docentes omissões durante as interpretações das aulas.

O trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento (LACERDA, 2015, p. 35).

As discussões das categorias de análises apontam para premência na efetivação do trabalho colaborativo entre o IE e os professores regentes, para que juntos possam fornecer condições pedagógicas suficientes para garantir acesso ao conhecimento por meio da IS e das metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, visando minimizar possíveis fatores que impossibilitem a realização da IS.

Dessa forma, para que atuação do IE seja satisfatória no que tange a IS das aulas, faz-se necessário a reestruturação da forma como as aulas são desenvolvidas, por meio de políticas públicas que tornem o trabalho colaborativo entre o IE e os professores regentes obrigatório. Caso contrário, continuaremos ofertando uma educação bilíngue pautada no sentido restrito ao uso da Libras por meio da interpretação. Lacerda ao se referir a educação bilíngue para estudantes surdos faz o seguinte alerta:

Essencial na Educação Bilíngue, o intérprete tem sido apontado, em algumas discussões, como único profissional necessário quando da inclusão educacional de surdos. É preciso cautela e um olhar atento para a atuação do intérprete, que é parte de uma equipe de profissionais que deve figurar no espaço educacional inclusivo – mas não o único responsável pela Educação Bilíngue (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 509).

A capacitação de professores para atender os estudantes com deficiência dependem de formação acadêmica e continuada que os capacitem a desenvolver aulas acessíveis a todos. Nesse sentido, Padilha (2014) analisa que há dois grandes desafios, em relação a qualificação de professores para atender as pessoas com deficiência. O primeiro refere-se à exigência de conhecimentos e práticas que a maioria dos cursos de graduação não oferecem e o segundo, refere-se aos cursos de capacitação continuada que não têm conseguido resultados satisfatórios.

Esses desafios não estão desvinculados ou desligados das políticas públicas e dos seus fundamentos. Nas IPES, do município de Iporá, verificamos que as políticas públicas de inclusão escolar para os acadêmicos surdos ainda não atendem suas especificidades linguísticas e educacionais no processo de ensino aprendizagem, limitando-se a oferta de IE para garantir a mediação do discurso.

Desse modo, em consonância com os pressupostos vygotkiano, a inclusão dos acadêmicos surdos na educação superior não deve limitar-se apenas na utilização da Libras em sala de aula, por meio da atuação do IE, pois este entendimento consiste numa visão simplificada da língua como instrumento de comunicação. Para Vygotsky (2009) a língua não se limita a um instrumento de comunicação, mas permite o desenvolvimento da linguagem, a qual é essencial para a interação entre os sujeitos e a compreensão do mundo a sua volta.

Portanto, a atuação das IE de Libras na educação superior carece de ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos surdos. Para mudar esse cenário, faz-se necessário que as IPES busquem ações pedagógicas que tenham a visão como eixo central para tornar os conteúdos mais acessíveis para esses estudantes e os possibilitem autonomia no desenvolvimento das suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a dinâmica da Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula pelo Intérprete Educacional (IE), nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), do município de Iporá-Goiás, considerando o contexto histórico-cultural do qual os sujeitos da pesquisa fizeram parte. Ao apresentarmos discussões sobre a Interpretação Simultânea (IS) realizada em sala de aula, desvelamos a inclusão escolar dos estudantes surdos nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) no município de Iporá-Goiás.

A atuação do IE nas instituições de ensino brasileiras visa a atender os pressupostos da Educação Inclusiva (EI) que estabelece que a educação de surdos, em todos os níveis de ensino, seja desenvolvida de acordo com o Bilinguismo.

Entretanto, a prática dessa filosofia na educação superior está sendo desenvolvida

considerando apenas o uso de duas línguas, o português (escrito ou falado) pelo professor e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante os processos de tradução ou interpretação (consecutiva e/ou simultânea), sem considerar os aspectos linguísticos e culturais que envolvem a compreensão do discurso pelos acadêmicos surdos.

Desse modo, a transmissão dos conteúdos a esses estudantes não deve limitar-se ao ato interpretativo, é necessário que haja metodologias e estratégias de ensino que auxiliem a compreensão do discurso por meio da Interpretação Simultânea (IS).

Até há pouco tempo não havia surdos nas universidades, sua formação acadêmica era ofertada e desenvolvida por instituições especializadas. No entanto, com o reconhecimento da Libras e a implantação da EI no país, os sujeitos surdos conquistaram o direito à educação básica nas instituições comuns de ensino e, atualmente, chegaram às universidades.

Ao analisarmos a atuação do IE, especificamente a IS realizada na sala de aula, observamos que vários fatores interferiram na IS, dentre eles: a falta de acesso ao material das aulas; a utilização, pelo professor, de termos desconhecidos pelas IE e as interrupções dos alunos surdos ao fazerem questionamentos às IE durante a execução da IS.

Acrescente-se a esses fatores que, além de realizarem a IS sem saber conceitos e terminologias utilizadas nas aulas, recaiu sob as IE a responsabilidade de ensinar os conteúdos ministrados, assim como a obrigatoriedade de auxiliá-los nas atividades propostas pelos docentes, tanto em sala de aula como em atividades e trabalhos acadêmicos extraclasse.

Diante dos resultados expostos, concluímos que o sucesso da atuação do IE está diretamente ligado à efetivação do trabalho colaborativo entre o docente e o IE. Desse modo, inferimos que esta ação possibilitará, a ambos, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de aulas acessíveis aos estudantes surdos, pois sem os complementos cognitivos necessários, o IE realizará a IS de forma fragmentada, conforme observamos no significativo número de momentos sem IS durante as aulas.

Para Vigotski (2007) a mediação do signo e da linguagem é mediada pelas palavras e pelo outro. Dessa forma, é imprescindível que haja uma reestruturação institucional em relação à carga horária dos professores que trabalham com alunos surdos e dos IE, disponibilizando hora aula para a realização do planejamento colaborativo entre o docente e o IE.

Reconhecemos que a atuação do IE na educação superior é uma significativa conquista de direitos do povo surdo brasileiro. Desse modo, o acréscimo de intérpretes nos cursos superiores é uma realidade, contudo, ainda carece de mais estudos aprofundados que demonstrem suas particularidades para que possamos oferecer aulas verdadeiramente acessíveis para os educandos surdos, pois a mediação do conhecimento só será possível se a linguagem utilizada em sala de aula for apropriada por todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Esperamos que, ao analisarmos a IS Libras/Português realizada em sala de aula, possamos contribuir com o processo e despertar novos estudos sobre a atuação do IE em nosso país que ainda requer regulamentação da profissão e diretrizes específicas para atuação no contexto educacional

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 jul. 2017.

FELIPE, Tanya Amara. *Libras em contexto: curso básico: livro do estudante*. 2007. Disponível em: http://www.faseh.edu.br/biblioteca_arquivos/acervo_digital/Libras_em_contexto_Livro_do_Professor.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 65-79.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013, p. 20.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 94, 2010.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*, 2014.

PAGURA, Reynaldo José. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, São Paulo, v. 19, spe, p. 209-236, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-44502003000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2018.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução & interpretação. In: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Éna. (Orgs.) *Tradução & Interpretação: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 183-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PAGURA, Reynaldo José. A Teoria Interpretativa da Tradução (Théorie du Sens) revisitada: um novo olhar sobre a desverbalização. *TradTerm*, São Paulo, v. 19, p. 92-108, nov. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/tradterm/article/view/47347/51084>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ROSA, Andréa da Silva. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 505-533, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 10 dez. 2018

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche, 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: CORPOREIDADE, LÚDICO E LETRAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

UAB/EAD, Universidade Federal do Pampa,
Campus Jaguarão
<http://lattes.cnpq.br/4507490100684747>

Silvana Maria Aranda

Universidade Federal do Pampa, Campus
Jaguarão
<http://lattes.cnpq.br/6555074036918469>

RESUMO: Este trabalho se objetiva a analisar e apresentar a prática de estágio realizada na Educação Infantil e desempenhada na EMEI Silvinha, em Jaguarão/RS. A partir da observação, e considerando que a turma era um pré 2 com crianças de 4 a 5 anos, percebeu-se que a turma necessitava de atividades que trabalhassem o corpo através da linguagem corporal, por isso elegeu-se como primeiro princípio norteador a corporeidade, e além deste foram identificados o lúdico e o letramento. Tais princípios norteadores servem como base para a formação das crianças, contribuindo na construção de suas identidades. O tema elegido intitulou-se “Pré 2 B e as múltiplas linguagens: corporeidade, lúdico e letramento”. Justifica-se o mesmo, por entender que é de suma relevância à linguagem corporal para as crianças que aprendem através dos movimentos. A prática foi desenvolvida considerando os projetos da escola e ainda elencou-se quatro eixos, foram eles: Eixo 01 - Conhecendo o Pré II B: ouvindo

músicas e dançando: teve o intuito de socializar com a turma, promovendo a aproximação com a professora estagiária, além de trabalhar o Projeto dos Sentidos. Eixo 02 - Explorando os movimentos a partir dos animais selvagens: com a finalidade de trabalhar o projeto animais selvagens, nos apropriamos dessa temática para trabalhar a corporeidade e o lúdico. Eixo 03 - Soltando as bruxas e a imaginação: trabalhou-se o projeto Semana das Bruxas, inserindo temáticas como o corpo, o lúdico e o letramento. Eixo 04 - Das fábulas a bandinha musical: trabalhando letramento musical, trabalhamos o projeto das Fábulas, aproveitando o corpo e o letramento. Foi necessário utilizar planejamento alternativo devido ao número excessivo de dias chuvosos quando a frequência era ínfima, tornando-se quase inviável aplicar um plano mais elaborado. Nos vinte dias de prática docente na EI percebeu-se que o planejamento, apesar de extremamente importante, não te assegura nenhuma garantia de sucesso ou insucesso em aula, sendo de extrema relevância o planejamento alternativo, que acaba auxiliando nas situações adversas. Mais importante do que dar certo é refletir sobre o porquê que deu errado e reorganizar as estratégias. Ser professor é se reinventar. Além disso, foi possível aprender o quanto a corporeidade e a linguagem musical são importantes para o desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Múltiplas linguagens; Corporeidade; Lúdico; Letramento;

MULTIPLE LANGUAGES: CORPOREITY, LUDIC AND LETTERING IN THE TEACHING PRACTICE OF THE CHILD EDUCATION STAGE

ABSTRACT: This work aims to analyze and present the internship practice carried out in Early Childhood Education and performed at EMEI Silvinha, in Jaguarão / RS. From the observation, and considering that the class was a pre 2 with children from 4 to 5 years old, it was realized that the class needed activities that worked on the body through body language, so it was chosen as the first guiding principle to corporeality, and in addition to this, playfulness and literacy were identified. Such guiding principles serve as a basis for the formation of children, contributing to the construction of their identities. The chosen theme was entitled “Pre 2 B and the multiple languages: corporeality, playfulness and literacy”. The same is justified, as it understands that body language is extremely relevant for children who learn through movements. The practice was developed considering the school's projects and four axes were listed, which were: Axle 01 - Knowing the Pre II B: listening to music and dancing: it was intended to socialize with the class, promoting the approach with the intern teacher , in addition to working on the Project of the Senses. Axis 02 - Exploring movements from wild animals: in order to work on the wild animals project, we have appropriated this theme to work on corporeality and playfulness. Axis 03 - Unleashing witches and the imagination: we worked on the Halloween Week project, inserting themes such as the body, playfulness and literacy. Axis 04 - From fables to musical band: working on musical literacy, we worked on the Fábulas project, taking advantage of the body and literacy. It was necessary to use alternative planning due to the excessive number of rainy days when the frequency was very small, making it almost impossible to apply a more elaborate plan. In the twenty days of teaching practice at EI, it was realized that planning, although extremely important, does not guarantee any guarantee of success or failure in class, being extremely important the alternative planning, which ends up helping in adverse situations. More important than going right is to reflect on why it went wrong and reorganize the strategies. To be a teacher is to reinvent yourself. In addition, it was possible to learn how important corporeality and musical language are for children's development.

KEYWORDS: Multiple languages; Corporeality; Ludic; Literacy;

INTRODUÇÃO

É de extrema importância se considerar as diferentes linguagens que contribuem para a aprendizagem das crianças. Destaca-se a linguagem corporal por ser de extrema relevância para as crianças, que aprendem através dos movimentos. Nesse sentido também se traz o lúdico, através das brincadeiras e das músicas que serão exploradas com o intuito de subsidiar a capacidade de aprendizagem das crianças através das múltiplas linguagens.

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita a criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre.

A importância do brincar para a criança é uma construção histórica, quando brinca a criança experimenta novas sensações e acaba entrando no mundo dos adultos, reproduz o que os adultos fazem de forma lúdica e livre. Ou seja, as crianças assimilam o mundo de sua maneira sem um compromisso com a realidade.

Para Rosa (2010, p. 66), “[...] o brincar é uma atividade a que o indivíduo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade”. Através do brincar a criança se entrega a novas experiências e aprende a diferenciar o real da imaginação, é como acontece, por exemplo, numa brincadeira de faz de conta, onde as crianças conseguem distinguir a realidade da imaginação.

A brincadeira é de grande importância no desenvolvimento e aprendizado da criança, esse desenvolvimento ocorre desde o nascimento e, quando pequena, a brincadeira é iniciada pelos seus pais ou pessoas que cuidam dela. É por meio da brincadeira que a criança desenvolve seus sentidos, a sua capacidade cognitiva e tem uma forma melhor de interagir com os pais e com o meio em que vivem.

Para Brougère (2010, p. 82) “A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”. Através da brincadeira a criança entra na sua cultura particular, se relaciona com a história, cria a sua própria dinâmica e transforma a brincadeira de acordo com a naturalidade de como ela vê o mundo.

Segundo Wajskop (2012, p. 37), “Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais”. A brincadeira está condicionada ao ambiente em que acontecem, e nesse ambiente a criança tem que sentir liberdade, pois é através do brincar que as crianças se situam socialmente e desenvolvem novas aprendizagens, constroem relações uma com as outras, criam regras de organização e de convivência.

Nesse contexto, as autoras Craidy e Kaercher (2007) trazem

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (p. 27)

Segundo Scliar-Cabral (1998), letramento é o uso funcional de sistemas convencionais que permitem a compreensão e a produção de textos escritos verbalmente

codificados e dependentes da língua oral. Conforme a concepção de letramento de Scliar-Cabral se pode depreender que para tornar-se letrado na atual sociedade não somente o indivíduo deve ser capaz de compreender os textos que circulam no dia-a-dia mas também ser capaz de se comunicar através da escrita. Percebo que o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em contexto específico, considerando que existem capacidades que são aplicadas em qualquer que seja o contexto e quaisquer que sejam os valores e as práticas sociais.

Numa relação dialógica entre trabalho-escola, teoria-prática, entende-se o momento do estágio como um elo de articulação orgânica com a própria realidade. Para tal, o estágio deve ser concebido como uma função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças. Consequentemente, a expectativa se debruça numa possibilidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que dialoga com as diferentes teorias confrontando, ressignificando, ampliando e socializando os conhecimentos aprendidos nas diversas áreas do saber que compõem a matriz curricular.

COMO SE DEU A PRÁTICA

As observações na EMEI Silvia Beatriz Ferreira de Souza Soares ocorreram no período de 03/09/19 a 10/09/19 e foram registradas em um caderno específico para que, ao ser consultado, permitisse as reflexões a partir das ações concretas dos sujeitos. Para Osteto (2006),

Na medida em que qualificamos todos os fatos do cotidiano educativo como histórias vividas, tudo será digno de nota. A característica principal do registro, como instrumento de trabalho pedagógico, é constituir-se num espaço pessoal do educador. (p.20)

Os registros realizados na observação são imprescindíveis para o planejamento. É nesse sentido que Osteto (2008) afirma

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade. (p.2)

É importante ter outra visão das situações que se apresentam durante as aulas, para que seja possível um planejamento em que a criança possa ter sua participação,

tornando a aula mais significativa.

A partir da observação, considerando que a turma onde o estágio se realizou foi de pré 2 com crianças de 4 a 5 anos, percebeu-se uma necessidade de explorar a linguagem corporal com as crianças, por isso o primeiro princípio norteador identificado foi a corporeidade (linguagem musical). Além desse também foram identificados o lúdico e o letramento.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (vol.3, p.47-49), aparece como:

[...] a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.[...] A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social

Considera-se os princípios norteadores estabelecidos como base para a formação das crianças, contribuindo para a construção de sua identidade. Os princípios orientadores dão subsídio para o trabalho do docente, a fim de, transformar os saberes dentro do contexto educacional, mais prazerosos e significativos as crianças. Nesse sentido, o tema que circundou a prática foi intitulado “Pré 2 B e as múltiplas linguagens: corporeidade, lúdico e letramento”.

EIXOS POSSÍVEIS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Durante as orientações, a partir do fio condutor definido e juntamente com os projetos que a própria escola desenvolve, foram elencados quatro eixos possíveis para serem trabalhados durante a prática de estágio, foram eles:

Eixo 01 - Conhecendo o Pré II B: ouvindo músicas e dançando: Esse eixo teve o intuito de conhecer melhor a turma, promover uma aproximação maior entre a turma e a professora estagiária, bem como também trabalhar o Projeto dos Sentidos, projeto realizado pela escola e onde tentamos inserir atividades que contemplassem tal projeto.

Eixo 2 - Explorando os movimentos a partir dos animais selvagens: Esse eixo teve a finalidade de trabalhar o projeto animais selvagens. Dessa forma, nos apropriamos dessa temática para trabalhar corporeidade e o lúdico.

Eixo 3 - Soltando as bruxas e a imaginação: Nesse eixo trabalhou-se o projeto da Semana das Bruxas, inserindo temáticas do fio condutor como o corpo, o lúdico e o letramento.

Eixo 4 - Das fábulas a bandinha musical: trabalhando letramento musical: Nesse eixo foi trabalhado o projeto das Fábulas, aproveitando para inserir a temática da corporeidade e do letramento.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

A reflexão tem por objetivo descrever e analisar a experiência vivenciada durante a prática pedagógica realizada na EMEI Escola Silvia Beatriz Ferreira de Souza Soares no município de Jaguarão/RS em uma turma do Pré II B.

Paiva (2000) nos traz que a sociedade tende a manter as crianças ativas intelectualmente e passivas corporalmente, prejudicando gravemente sua formação, uma vez que a criança precisa de movimento para ter uma vida saudável. Além disso, com acesso a tantas ferramentas tecnológicas e brinquedos eletrônicos, a ideia de que se tem é a de que a criança moderna não sabe e não gosta mais de brincar. Parafraseando Paiva com o intuito de fundamentar o tema que permeia a prática e, portanto cada eixo abaixo apresentado, com enfoque no corpo, no lúdico, nos movimentos e também no letramento.

Refletindo sobre o Eixo 1 - Conhecendo o Pré II B: ouvindo músicas e dançando

Dentre as atividades realizadas na primeira semana de estágio destaca-se a participação, o entusiasmo e a curiosidade dos alunos referente a todas as atividades desenvolvidas. Porém, a atividade que se avalia que tenha tido maior sucesso foi trabalhar a música A CASA, onde foi possível perceber que todos os objetivos foram atingidos em relação ao tema proposto. O trabalho foi muito produtivo, as crianças cantaram, expressaram suas emoções e sentimentos, enfim movimentaram o corpo e a mente. “As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica”. (RCNEI,1998,vol.3,p.65)

A música ajuda a desenvolver a oralidade e o letramento. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração de um novo repertório de informações que posteriormente lhe permitirá se comunicar por intermédio dessa linguagem. É importante apresentar às crianças canções que fazem parte da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. (RCNEI,1998,vol.3, p.59)

Refletindo sobre o Eixo 2 – Explorando os movimentos a partir dos animais selvagens

Desse eixo o maior destaque ficou também para as atividades que envolveram as músicas infantis e os movimentos e sons emitidos pelos animais selvagens. Primeiramente trabalhou-se um vídeo curto sobre os animais selvagens, seu habitat, comportamento, sons emitidos e então fizemos uma série de atividades usando o corpo a partir do que foi visto desses animais, como por exemplo, circuitos usando os movimentos dos animais.

Além disso, após a contação da história do Cachorro Homero, trabalhou-se várias músicas do cancionário popular infantil, como a Dona Baratinha, a Dona Aranha, o Cravo brigou com a Rosa, entre outras.

Lino (2002, *in* CUNHA org, p. 74) diz que “trabalhar com a voz é trabalhar com o corpo, uma vez que este é nosso instrumento musical por excelência”. A partir disso,

afirma-se que o corpo, o lúdico e o letramento, foram trabalhados e muito explorados nesse eixo. Nos dias em que foram trabalhadas as letras das músicas o foco ficou por conta do letramento. Em outros momentos se abordou também a oralidade ao cantarmos. E por fim, a corporeidade foi trabalhada em todos os momentos, pois as aulas foram muito dançantes, o corpo foi bem explorado através das músicas e dos movimentos dos animais. Sem esquecer o lúdico, presente a todo instante no imaginário das crianças.

Refletindo sobre o Eixo 3 - Soltando as bruxas e a imaginação

Os destaques das atividades durante toda a prática ficaram por parte das atividades com músicas novamente e por conta das confecções de máscaras e fantasias devido à data da semana das bruxas. Nesses momentos eles puderam usar a criatividade explorando o lúdico.

Essa semana em especial é possível afirmar que as atividades foram realizadas com muito sucesso, porém, nem todas as semanas tiveram êxito em 100% das atividades. Daí a importância de sempre ter um plano alternativo para tais dias. A partir disso, trago Schwartz (2012, p. 144), ao dizer que “No processo de elaboração do planejamento, o professor vai aprendendo a planejar, a refletir criticamente sobre o sentido e o significado das aprendizagens para aquele grupo específico de alunos”.

Mesmo assim, observou-se que tudo que se propunha eles aceitavam bem. Quando foi preciso colocar em prática algum plano alternativo, geralmente foi devido ao grande número de dias chuvosos com a participação de um número ínfimo de alunos, o que inviabilizava trabalhar um planejamento muito elaborado, daí optava-se pelos planejamentos alternativos.

Refletindo sobre o Eixo 4 – Das fábulas a bandinha musical: trabalhando letramento musical

Nesse eixo também se destaca as músicas, mas com foco maior aos instrumentos. Durante os trabalhos observou-se que todas as brincadeiras e brinquedos que foram confeccionados e músicas trabalhadas com eles foram muito significativos, pois foi trabalhada a coordenação motora ampla e fina, o movimento corporal, entre outros.

Conforme os PCN's de educação física:

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física (PCN Educação Física, 1997, p. 27)

Além dos instrumentos também foi possível perceber que as crianças adoraram ensaiar a banda. Outra atividade bem aceita pelos alunos, causando até certa surpresa foi à visita à biblioteca da escola, e posteriormente, a criação de uma história com a professora como escriba. A surpresa foi positiva, considerando-se que tenha sido um fechamento de

ouro da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos vinte dias de prática docente na Educação Infantil, foi possível compreender que é árduo o trabalho com uma turma de crianças que já possuem uma rotina e estão acostumados a determinadas atividades, embora a turma em questão tenha sido bem receptiva a quase todas as propostas.

É de suma importância refletir sobre a prática, uma vez que, embora se organize uma aula bem elaborada a fim de obter sucesso entre as crianças, nem sempre se obtém o sucesso desejado, ou seja, não há garantia de sucesso independente do planejamento. As crianças poderão demonstrar uma enorme produtividade a partir de um simples planejamento.

Entende-se que o planejamento, apesar de extremamente importante, não assegura sucesso ou insucesso, ficando nítida a relevância do planejamento alternativo, que acaba auxiliando as situações adversas, como naqueles dias chuvosos com baixa frequência.

Devido a todo o exposto faz-se necessário refletir que o importante não é dar sempre certo, mas refletir sobre o porquê que deu errado, reorganizar as estratégias e tentar de novo, em busca do desenvolvimento das nossas crianças. E isso é ser professor, estar sempre refletindo sobre a própria prática e reorganizando-a sempre que necessário. Além disso, também se aprendeu o quanto à música é importante para o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (org). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana E. (org) **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 5ª ed. 2006 p. 177.

OSTETTO, Luciana. **Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L.; SCLIAR-CABRAL, E.J. **Princípios do uso do sistema alfabético na língua portuguesa do Brasil**, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPÍTULO 17

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A SUA APROPRIAÇÃO FRENTE AO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO E DO PROFESSOR

Data de aceite: 22/03/2021

Professor, Ensino-aprendizagem.

Luciana Lacerda de Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar e reconhecer que as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) podem ser utilizadas como recurso para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, bem como do professor. O estudo aponta que os professores concordam que tais ferramentas, se bem planejadas, ampliam os conteúdos destacados nas disciplinas, não só favorecendo a aprendizagem, mas contribuindo no processo de desenvolvimento, competências e habilidades necessárias para a construção enquanto indivíduo inserido na sociedade. Ao longo da pesquisa, abordamos a relevância da formação continuada dos professores para garantir que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com eficiência, e tornando-se assim, inovador e incentivador, abrindo inclusive, novas possibilidades educacionais. Com o aumento acelerado e a presença das tecnologias no ambiente educacional é necessário que as instituições de ensino e os educadores adquiram novas posturas para acompanhar e garantir também o crescimento educacional. Usamos como aporte teórico o pensamento de: KENSKI, BARRETO, MORAN, BEHRENS, MASETTO, entre outros autores que foram utilizados para fundamentá-los meio de suas teorias e conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Sala de aula,

APPROPRIATION OF NEW TECHNOLOGIES AND THEIR RESOURCES IN FRONT OF BASIC EDUCATION: LEARNING OF TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT: This article aims to present and recognize that new information and communication technologies (ICT) can be used as a resource to assist in the teaching and learning process of the student, as well as the teacher. The study points out that teachers agree that such tools, if well planned, expand the contents highlighted in the disciplines, not only favoring learning, but contributing to the development process, skills and skills necessary for the construction as an individual inserted in society. Throughout the research, we approach end the relevance of continuing teacher education to ensure that pedagogical work is developed efficiently, and thus becoming innovative and encouraging, even opening up new educational possibilities. With the accelerated increase and the presence of technologies in the educational environment, it is necessary that educational institutions and educators acquire new postures to monitor and ensure educational growth as well. We use as theoretical contribution the thought of: KENSKI, BARRETO, MORAN, BEHRENS, MASETTO, among other authors who were used to fund them through their theories and concepts.

KEYWORDS: Technology, Classroom, Teacher, Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, com a expansão tecnológica cada vez mais presente em nossas vidas, é quase impossível não a envolvermos também em nosso fazer profissional. Com isso, passamos a incorporar tecnologia, e a ela nos adaptarmos a tais resolvendo algumas necessidades e criando outras. Ou seja, seja ela: essa tecnologia - digitais, eletrônicos ou portáteis, software, jogos e aplicativos - assim, utilizamos esses passou a ser utilizada como instrumentos como facilitador no nosso dia a dia. Quando pensamos em uma sala de aula com cerca de 30 alunos, a tecnologia é instrumento fundamental para a aprendizagem, inclusão social, cidadania e liberdade individual.

Contudo, na educação, o tema “Educação e Tecnologia” ainda gera polemicas, principalmente, quando falamos em recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. O não uso ou uso inadequado da tecnologia por parte dos professores e alunos gera uma discussão de resistência quanto ao uso dela em sala de aula, impedindo, assim, muitas vezes produzir-se avanços globais no que tange à aprendizagem em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) diz que um dos princípios da Educação é proporcionar qualidade no ensino, e formar pessoas capazes de saber atuar de forma independente, saber lidar com limitações, saber utilizar diferentes linguagens como forma de comunicação, expressão e aprendizagem. Os professores precisam estar qualificados e capacitados para atuar no ambiente virtual e em diferentes níveis de modalidade de ensino, tornando-se incentivadores, desafiadores e mediadores de conhecimento para os seus alunos. É contrária a tudo que estamos vivendo no âmbito da tecnologia, a escola, pelo menos a pesquisa, se apresenta alheia ao mundo virtual, ou, para não ser tão imprecisa, um pouco desinteressada no uso das tecnologias como meio de melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Partindo desta explanação, o artigo tem como objetivo refletir sobre as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e a forma como elas podem ser utilizadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Refletir sobre tecnologias da informação em uma sala de aula de escola pública no Brasil parece, para quem conhece bem a realidade de nossa escola, uma viagem à utopia. Entretanto, o que queremos ressaltar é a força invasiva das tecnologias em nossas salas de aula. Queira ou não, possa ou não, o Estado brasileiro vai ter de aprender e ensinar a melhor usar toda e qualquer tecnologia como instrumento à boa educação. Por exemplo, ao longo do trabalho abordamos como é relevante a formação continuada dos professores, no sentido de garantir que o trabalho pedagógico torne-se inovador e incentivador, abrindo de modo inclusivo, novas possibilidades educacionais. É essa a participação inicial do Estado brasileiro no uso das tecnologias em sala de aula.

No primeiro tópico contextualizamos o surgimento das tecnologias em diferentes épocas, os seus avanços e a evolução da espécie humana. Através do domínio de

determinados recursos, o homem foi desenvolvendo e aperfeiçoando sua capacidade de criar, descobrir e transformar o meio em que estava inserido. O uso desses objetos antigamente deu origem as diferentes tecnologias hoje existentes, marcando assim, a história da humanidade.

No segundo tópico, discorreremos sobre como a tecnologia está transformando e alterando comportamentos, criando e aperfeiçoando novas culturas, refletindo sobre os relacionamentos das pessoas em sociedade. As diferentes formas de linguagem que estão surgindo com o avanço tecnológico e os desafios enfrentados pela sociedade da era digital.

No terceiro tópico, abordaremos o relacionamento das crianças com frente as novas tecnologias. Visto que cada vez mais cedo as crianças e jovens estão incorporando e utilizando as tecnologias no dia a dia, refletindo também como elas estão utilizando esses recursos no processo de aprendizagem. O uso adequado do celular em sala, e quais contribuições essas novas tecnologias estão trazendo para as suas vidas.

O último tópico, referenciamos o papel do professor diante das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). O professor visto como um mediador, um incentivador e um transformador do processo de ensino e de aprendizagem. Sabemos que os desafios enfrentados ao longo de sua profissão são inúmeros, porém, este tem o papel de transformar, de modificar e de obter resultados satisfatórios na educação.

2 | COMPREENDENDO A HISTÓRIA DAS TECNOLOGIAS

Compreender a história do surgimento das tecnologias é na verdade reconhecer a evolução da espécie humana, foi através da engenhosidade humana e a capacidade de saber utilizar os recursos naturais como defesa e sobrevivência, que algumas espécies se destacaram diante de outras que não tinham as mesmas habilidades. O homem na Idade da Pedra ao dominar os recursos como o fogo, pedaço de madeira, pedra ou ossos de animais utilizando-os como ferramentas para matar, caçar e afugentar predadores e também garantir o alimento como fonte de energia, possibilitou ao homem meios e condições de sobrevivência e evolução da espécie. Foi através do domínio desses recursos e as habilidades de aprimorar seus conhecimentos, desenvolvendo e aperfeiçoando sua capacidade de criar, descobrir e transformar o meio em que estava inserido, que o uso desses objetos antigamente deu origem as diferentes tecnologias hoje existentes, marcando, assim, a história da humanidade, reconhecendo os avanços tecnológicos desenvolvidos em diferentes épocas. É importante ressaltar que:

O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia. Desde o início dos tempos, os domínios de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos (KENSKI, 2012, p. 15).

Um grande avanço tecnológico surgiu quando o homem passou a usar os recursos não mais para a defesa, mas sim, como instrumento de ataque e dominação. Novas ferramentas foram sendo criadas e aperfeiçoadas, mudando a forma de viver, pensar, e de se relacionar com outras pessoas. A capacidade do homem de adaptar-se a lugares mais inóspitos para se refugiar já não era mais a mesma, adquirindo novos hábitos modificando o espaço conquistado em habitável e seguro, vivendo não mais como nômades e sim, transformando-se em grupo sociais.

Segundo Kenski (2012, p.16), “um momento revolucionário deve ter ocorrido quando alguns grupos primitivos deixaram de lado os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar lanças e setas de metal para guerrear”. Com isso, surgiram os sentimentos de ambição e conquista. As pessoas passaram a ter outros costumes e viver de forma diferente em sociedade lutando entre si em busca de poder. Se por um lado o desenvolvimento tecnológico alterou a vida humana num sentido de proteção e guerra constante com o outo, por outro lado, foi também o desenvolvimento da tecnologia que possibilitou o agrupamento objetivo comum. Nasce dessa forma, a comunidade. Essa ampara a todos, e quer de todos contribuições para novas conquistas.

Podemos destacar a época da idade da pedra, do ferro e do ouro quando os homens passaram a se reunir em aldeias, com isso, a necessidade de meios para facilitar a vida diariamente também aumentou, as pessoas passaram a construir meios de transporte como a descoberta da roda e a construção de caravelas facilitando a locomoção de um lugar para outro seja ele na terra ou no mar. O grande desenvolvimento da tecnologia ocasionou um impacto no modo de vida das pessoas em sociedade. Diariamente existe um crescimento e consumo acelerado das tecnologias, com isso, transformando o homem ao longo de sua história. É importante deixar claro que o desenvolvimento da língua oral e escrita compõe o conceito de tecnologia em processo de esclarecimento aqui.

Assim, podemos afirmar que “a mais antiga forma de expressão, a linguagem oral, é uma construção particular de cada agrupamento humano” (KENSKI, 2012, p. 28). Através da fala o homem possibilitou a transmissão das informações através do diálogo definindo a forma de comunicação e cultura de um povo, transmitindo sua identidade nas gerações seguintes, como também foram surgindo a escrita devido a necessidade de compreender o que estava sendo falado.

Com essas invenções foram surgindo a “tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interagindo com o pensamento, libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente” (KENSKI, 2012, p. 31). Possibilitando ao homem a sua capacidade de pensar e refletir sobre suas ideias. Dessa mesma forma,

Existem uma outras tecnologia que não estão ligadas diretamente a equipamentos e que são muito utilizadas pela raça humana desde o início da civilização. A linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos. A

linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinados grupos sociais. Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes e que são características da identidade de determinado povo, de uma cultura (KENSKI, 2012, p.23).

O que pretendo destacar é que muitas das inovações atualmente existente tiveram como ponto de partida a engenhosidade do cérebro humano, que conseguiu se aperfeiçoar em diferentes épocas. Ao contrário do que muitos pensam, a tecnologia não são só máquinas, equipamentos ou tudo e qualquer meio que temos acesso as redes digitais. A tecnologia é um conjunto de criação e aperfeiçoamento que se aplicam ao uso para determinado fim, ou seja, a capacidade da mente humana em criar determinado objeto e executá-lo através das técnicas e habilidades adquiridas podemos considerar tecnologia.

O conceito de tecnologia ainda é variável e complexo, para Kenski, (2012, p. 25) “O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias e apropriação de uso”. Cada vez mais a necessidade de ampliação das tecnologias foram surgindo através de grandes construções, criação de máquinas, surgimento da eletricidade, combustível, entre outros.

Os homens passaram a ampliar os seus conhecimentos, preocupando-se em manter sempre à frente outros, com isso, gerando grandes conflitos. Através de pesquisas e conhecimento humanos construíram armamentos e equipamentos para garantir e defender o país ampliando e alterando o modo de vida em sociedade.

Um dos fatores que influenciou a Segunda Guerra Mundial ocorreu devido à luta constante de poder político e econômico entre os países envolvidos. Logo após surgiu a Guerra Fria ocorrida entre Estados Unidos e União Soviética, disputando a hegemonia política, econômica e militar no mundo. Kenski (2012, p.16) afirma que “muitos equipamentos, serviços e processos foram descobertos durante a tensão que existiu”. Não podemos deixar de lado que com tantas tecnologias inventadas, possibilitou ao homem a necessidade de utilizar determinados recursos para o conforto e comodidade invadindo o nosso dia a dia, garantindo e ampliando o modo de vida das pessoas.

Alguns aparelhos inventados facilitou a comunicação e informação, como o surgimento dos rádios, TVs, computadores entre outros. O Brasil na década de 1950 com a pré-estreia da televisão era o meio de comunicação responsável pelas informações transmitidas à sociedade. Anos após, segundo Petarnella (2008, p.14) “em 1989, surge, no Brasil, um meio de comunicação que transformaria a sociedade que, até então, se constituía por meio das tecnologias midiáticas: a internet”.

Diante disso, podemos destacar de acordo com Petarnella (2008, p.14) a transformação após o surgimento da internet, “utilizando-se de tecnologia digital de informação e comunicação, a internet se transformou em um veículo informacional que tem em poucos anos atingiu índices, de crescimento, considerando o mesmo espaço temporal,

muito superior aos que a TV atingiu”.

A história da tecnologia começou a ter outra visão após o surgimento dos primeiros computadores, tornando-se máquinas de calcular, armazenamento de dados, recuperação e utilização de sistemas, ferramenta de trabalho etc. Após vários estudos, o computador passou a ser uma inteligência artificial semelhando-se ao pensamento humano, no intuito de substituir gradativamente a mão de obra do homem pela máquina em atividades mecanizadas.

É importante esclarecer que toda tecnologia depende de processo e pessoas para manuseá-las e definir seu uso. “A máquina opera somente com sintaxe, enquanto os seres humanos com semântica, portanto, as duas estruturas são importantes e eficazes no processo de ensino-aprendizagem que desponta em nosso contexto social recente” (LIRA, 2007, p.36).

Comungando com o pensamento do autor, podemos afirmar que existe uma relação intrínseca entre o homem e a máquina e que por meio dela vidas são transformadas. Partindo desse contexto, vale salientar as alterações sociais que tem ocorrido após o uso das tecnologias.

2.1 As alterações sociais devido ao uso das tecnologias

O novo contexto social nos permite observar que a tecnologia está dominando os espaços, interferindo no modo como as pessoas então produzindo e consumindo conhecimento, pensando, agindo, sentindo e relacionando-se em sociedade. As TICs evoluem com mais rapidez surgindo a cada instante um novo processo mais sofisticado e conseqüentemente um produto mais avançado. Dessa forma, “como as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se conseqüência natural do momento social e tecnológico em que vivemos” (KENSKI, 2012, p. 41).

As palavras deste autor nos fazem refletir que a sociedade está em constante alteração, transformando o modo de vida e criando uma nova cultura, a digital. Embora, a acessibilidade ainda não é um benefício para todos devido ao custo e habilidade de utilização, determinados aparelhos como computador, televisão e outras formas mediáticas disponíveis são oferecidas à sociedade como meio de comunicação e informação.

A rede digital tornou possível o acesso à informação e comunicação entre as pessoas em qualquer local com praticidade e facilidade. A interatividade, função que garante a comunicação ligando o computador à internet, fez com que as comunidades digitais fossem sendo criados, os ciberespaços. Definido como ponto de encontro econômico e cultural do universo das redes digitais, formado por várias pessoas ligadas em rede interativa.

No contexto da cibercultura, a interatividade se manifesta por meio das práticas comunicacionais em que as pessoas fazem uso diariamente, como por exemplo: e-mails, listas, blogs, videologs, jornalismo online, Wikipédia, YouTube, MSN Messenger, Orkut, chats, MP³ e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse como cibercidades,

games, softwares livres, ciberativismo, web arte e música eletrônica. (SILVA, 2008, p. 70).

Esse o conjunto de técnicas materiais e intelectuais que vão sendo desenvolvidos chamamos de relacionamentos dos ciberespaços, uma vez que as pessoas tem a autonomia para modificar e retirar conteúdos da estrutura. As informações podem ser recebida e enviadas. Para Lemos (2002, p. 70-71), “o polo de emissão está liberado, podendo alimentar laços de comunicação de troca de competências, coletivização dos saberes, de construção colaborativa de conhecimento e de sociabilidade”.

Segundo Tornaghi (2010, p. 6) “as redes sociotécnicas reúnem seres humanos e aparatos tecnológicos” ambos necessários para estabelecer as conexões que viabilizam a produção e a comunicação”.

Kenski (2012, p.38) diz que “as novas TICs não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as pessoas”. A linguagem digital tem como base os hipertextos que são documentos interligados que trazem informações variadas, por exemplo, podemos ter acesso a diferentes formatos como fotos, vídeos, imagens sons ao mesmo tempo de determinado assunto.

Através da hipermídia o indivíduo define o meio mais interessante e eficaz de aprofundar o conhecimento, abrindo-se um leque de possibilidades sobre a informação desejada. Atualmente não podemos dizer que não há mais como aprender, quanto mais se interessa em estar informado e atualizado, mas aumenta a necessidade de estudar e aprender sobre determinado assunto.

Diante desse contexto, podemos esclarecer que é através das ações do sujeito sobre o espaço em que ele está inserido, que a aprendizagem se dá de forma significativa. O sujeito aprende de maneira mais prazerosa quando é estimulado e valorizado os conhecimentos prévios, refletindo e contribuindo nas relações interpessoais.

De acordo com cada interesse específico do indivíduo as condições também alteram o contexto fazendo a diferença no novo modelo de sociedade, a possibilidade de acessar as redes para manter-se informado “define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento” (KENSKI, 2012 p. 36). É necessário filtrar as informações transmitidas pelas mídias, suas vantagens são amplas, mas corremos o risco de estar expostos a muitas informações sem fontes seguras. Mesmo o sistema televisivo analógico oferece vantagens de interação com o telespectador, dependendo do interesse do sujeito ao assistir determinado programa através dos estímulos visuais oferecidos pela TV, reagirá de maneira diferente de acordo com o sentimento e emoção que o programa proporcionará.

Como podemos perceber, a tecnologia trouxe inúmeras vantagens: uma delas é a possibilidade de ampliar o acesso às informações, sejam elas a respeito da sociedade ou da interatividade que se faz necessário ao seu uso diariamente. “O importante é o novo conhecimento ser construído e aprendido de maneira conjunta” (LIRA, 2007 p.53).

Portanto, a atual sociedade caracteriza-se pelo uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), promovendo uma transformação na forma como as pessoas então se comunicando, produzindo e consumindo conhecimento, trocando informações, compartilhando pesquisas, entre outros. Lira (2007, p. 73) defende que:

A escola, como parte integrante dessa sociedade, com a preocupação de formar cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis pelo seu aprendizado, tem de se adaptar a esse novo ambiente, criando mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua. Como consequência, a introdução dessas novas tecnologias na área educacional favorece uma reconstrução da prática educativa, modificando a concepção de professor, de aluno, de escola e de sociedade.

Daí a necessidade de a escola com o apoio da tecnologia tornar o processo ensino-aprendizagem mais flexível, integrado, empreendedor e inovador. Moran (2013 p. 13) afirma que “a educação inovadora se apoia em um conjunto de eixos norteadores, a formação de alunos criativos com iniciativa construindo os valores individuais e sociais em busca do desenvolvimento de todos”.

A sociedade assume o desafio de abrir-se para novas possibilidades de aprender e ensinar através das tecnológicas, essas formas alteram e ampliam à medida que vão surgindo novas fontes de informação e comunicação. Não basta apenas instalar nas escolas equipamento sofisticados; é necessário mostrar como o usuário deve fazer para ter acesso e utilizar de maneira eficiente e eficaz o recurso disponível.

As tecnologias atualmente estão incorporadas na sociedade que já não conseguimos, mas enxergá-las, tornando-se invisível à medida que o uso está sendo familiarizado. No nosso cotidiano utilizamos diversos produtos e processos que nem percebemos que um dia isso não existiu na sociedade e era visto como novo ou revolucionário, hoje já não conseguimos viver mais na sociedade sem as “tecnologias” que produzimos.

A sociedade e a tecnologia precisam estar em parceria, apoiar-se na técnica não para fazer as mesmas coisas com outros aparatos, mas, sim, tornando-se o uso eficaz e eficiente contribuindo para a nova sociedade. Com a presença da tecnologia para auxiliar a prática inovadora e almejar mudanças significativas, sem que o indivíduo fique submetido a usar determinados processos devida à transformação existente. Assim,

As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, é o professor que vai auxiliar na busca dos caminhos que levam à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso a esses conhecimentos, bem como as articulações com eles configuram um processo de interações que define a qualidade da educação. (KENSKI, 2012, p. 46).

Concluindo o raciocínio, podemos dizer que é necessário garantir a formação de pessoas para exercer a cidadania com liberdade e criatividade, principalmente, na escola, e especificamente, na sala de aula, uma vez que é um espaço de relações e interações,

sejam elas sociais ou virtuais. Nesse sentido, como as crianças se relacionam com as novas tecnologias? Veremos a seguir.

2.2 As crianças e as relações com as novas tecnologias

As novas tecnologias da informação e comunicação são sem dúvida ferramentas que facilitam o modo de vida das pessoas em sociedade, trazendo comodidade, praticidade, rapidez, facilitando e melhorando o dia a dia das pessoas. O uso de determinados equipamentos como hardware¹ e software² tem iniciado cada vez mais cedo na vida das crianças. Vale salientar que deve-se tomar alguns cuidados referentes ao uso desses meios de comunicação rápida, a internet, uma vez que nessa ferramenta encontra-se conteúdos que são considerados positivos e conteúdos negativos.

As crianças estão inseridas nessa sociedade tecnológica a partir do seu nascimento, o que torna a familiaridade muito maior através das tecnologias inseridos no dia a dia do ambiente familiar. A facilidade com que crianças e adolescentes têm de manusear aparelhos eletrônicos é maior do que a dos adultos. Antes das crianças chegarem as escolas elas já passaram por um processo de aprendizado através das mídias, através dos pais que possibilitam esse contato, isto é, desde cedo tendem a repetir, sentir e imitar o que estão vendo e ouvindo. Nessa perspectiva, a relação com as mídias são prazerosas acontece de forma sensorial. Moran (2013, p. 53), afirma que “quando a criança chega à escola, os processos fundamentais de aprendizagem já estão desenvolvidos de forma significativa. Urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível”. Moran (2013, p. 31), diz que “com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativa, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”. Visto que as tecnologias estão cada vez mais presentes na educação, os professores estão incorporando as tecnologias nas suas metodologias, visando contribuir na aprendizagem significativa dos alunos.

Os professores estão utilizando com mais frequência recursos variados nas aulas adaptando-se a novas formas de transmitir o conhecimento, dessa forma, as aulas estão tornando-se mais dinâmicas e atrativas, e os alunos estão cada vez mais empolgados em estudar determinados assuntos, as tecnologias através das redes possibilitam a pesquisa dos conteúdos com mais felicidade e rápido acesso. Mas é necessário que o alunos seja bem orientado pelo professor para filtrar as informações e fontes confiáveis para garantir a credibilidade nas informações desejadas.

Os alunos cada vez mais estão conectados com os avanços tecnológicos, através da praticidade em possuir um celular de última geração que contém diversos aplicativos

1. Hardware é toda a parte física que constitui o computador, por exemplo, a CPU, a memória e os dispositivos de entrada e saída.

2. Software são programas que comandam o funcionamento de um computador.

e jogos variados. De acordo com Moran (2013, p. 33), “os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nas gerações, como atividade essencial de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competições, de estratégias, estimulantes e com etapas e habilidades bem definidas”.

As crianças e adolescentes ao brincar com determinados jogos estão desenvolvendo competências e habilidades significativas, pois a cada fase que estão ultrapassando, tendem a desenvolver estratégias para conseguir vencer e conquistar o objetivo, conquistar as etapas e ganhar o jogo. As aprendizagens com jogos sempre são significativas independente se for eletrônico ou convencional de tabuleiro, os alunos realizam o desenvolvimento do raciocínio, concentração entre outras habilidades.

Mas é necessário estabelecer regras e limites bem claros para a entrada e permanência dos celulares em sala. O professor pode introduzir o celular nas suas aulas como utilização de recurso pedagógico, os alunos devem ser orientados e disciplinados ao uso eficiente das tecnologia, por exemplo, o celular e utilizar de forma adequada o instrumento que facilitará o seu processo de ensino-aprendizagem.

A questão dessa utilização do celular nas salas foi assunto de debate em muitas escolas; algumas defendiam que atrapalhava o desenvolvimento das aulas, outras escolas disseram que contribuiu para a aprendizagem. Enfim, o que vai depender é a maneira como o professor irá utilizar esse recurso e conseqüentemente como os alunos vão manuseá-los. Por isso que é necessário estabelecer regras para definir a melhor maneira de aproveitar o recurso como apoio pedagógico.

“As tecnologias móveis abrem os horizontes do mundo, as janelas da escola para a vida, a comunicação com múltiplos grupos por finalidade, independentemente de onde cada um esteja” (MORAN, 2013, p. 58/59). Ressaltando a importância do professor em planejar as atividades adequadas, sem a mediação afetiva do professor, as tecnologias são muito atrativas e de fácil interesse que atrai os jovens e adultos. Sem a mediação pedagógica o uso das tecnologias na escola favorece à diversão e ao entretenimento e não ao conhecimento.

Segundo Behrens (2013, p. 79,) “o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensino para optar pelos caminhos que levam ao aprender. Na realidade, torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender”. As tecnologias nas salas estão sendo incorporadas com o objetivo de possibilitar outras formas de aprendizagens aos alunos, pois no contexto educacional sabemos que nem todo profissional tem o mesmo ritmo de aprendizagem, as crianças precisam sem ingressadas nessa realidade e através das mediações dos educadores encontrar a melhor maneira de aprimorar os conhecimentos visando ao tempo e desenvolvimento de cada indivíduo.

Novamente Behrens (2013, p.81,) nos faz refletir que “a abertura de novos horizontes mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade do conhecimento depende de uma reflexão crítica do papel da informação na aprendizagem

e dos benefícios que a era digital pode trazer para o aluno como cidadão”. No tocante reconhecemos que inúmeros são os benefícios disponíveis quando falamos em facilitar a aprendizagem, mas devemos reformar que os desafios são existentes e precisamos aprender a superá-los.

O professor ao introduzir uma metodologia inovadora precisa ter consciência de que existem possibilidades variadas e que estão disponíveis ao acesso através das redes que envolve o mundo; os alunos, como privilegiados a abordagem didática do professor em sala, têm o papel de filtrar a informação e refletir criticamente diante da abordagem estudada.

Os alunos enquanto sujeitos precisam ser estimulado a resolver problemas que surgem ao longo da sua vida. Para isso “a aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e integrante, a ponto e mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos/práticos” (BEHRENS, 2013, p. 83).

As tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos precisam ser vistas como princípio educativo, “metodologia que possibilite ao aluno, construir, reconstruir, produzir conhecimento e apropriar-se deste. Não se trata apenas de uma mudança de método, mas de uma postura pedagógica” (BEHRENS, 2013, p. 95).

Reafirmamos o pensamento do autor quando passamos a reconhecer o aluno como ser participante e sujeito do seu próprio processo de aprender. O aluno na sala de aula interage e participa das atividades expondo opiniões e desenvolvendo estratégias de solucioná-las, ele contribui no processo de aprendizagem tanto no coletivo quanto individualmente. Nesse contexto, é fundamental que o professor assuma uma postura de incentivador e inovador frente ao uso das TICs.

2.3 O papel do professor frente às TICs

O tempo moderno em que nos encontramos faz exigências em diversos campos da vida do ser humano. No tocante as tecnologias e a ação docente, as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam um novo tipo de interação no ambiente educacional.

Exige-se dos professores uma formação para que possam dar conta dos atributos de suas profissões para uma sociedade em constante mudança, a realidade se configura em unificar professores e tecnologias com o mesmo objetivo, a saber, de favorecer a aprendizagem do aluno. “A docência requer uma formação profissional, conhecimentos específicos para seu exercício adequado, aquisição dos conhecimentos mínimos e das habilidades vinculadas à atividade docente, para melhorar a sua qualidade” (LIRA, 2007, p. 46).

Lira (2007, p. 46) ainda acrescenta que “formar um professor implica entender a importância do papel da docência, devendo-se propiciar uma profundidade científico-pedagógico que o capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como sendo uma

instituição social”.

De acordo com o autor, para a formação do professor é necessário compreender a responsabilidade de suas ações, unificando teoria e prática par transmitir os conhecimentos e desenvolver as competências básicas como ser pessoal, profissional e social que se preocupa com a sociedade em que está inserido. É necessário também a construção da identidade que permeia a vida profissional, iniciando na formação e estando em constante transformação ao longo de sua carreira. Moran (2012, p. 73) explica que “o importante como educadores, é acreditarmos no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano, ao mesmo tempo que compreendemos e aceitamos nossos limites”.

Para Kenski (2012, p. 105) “o maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo ensino-aprendizagem”. O currículo escolar precisa ser reavaliado, como também as condições de ensino em cada escola. É necessário refletir a respeito das ações docentes para garantir a educação que desejamos.

A formação qualificada dos professores é fundamental, mas “não é possível impor aos professores a continuidade da auto formação, sem lhes dar a remuneração, o tempo e as tecnologias necessárias para a sua realização” (KENSKI, p. 106). As mudanças precisam acontecer na reformulação do processo educacional, mas não basta cobrar dos docente a qualificação profissional se eles terão que atuar no mesmo processo educacional. A mudança desejada na qualidade de educação não teria resultado, é preciso refletir a respeito de como transformar esses obstáculos em soluções rápidas e permanentes, visto que as tecnologias estão avançando com mais rapidez, conquistando e dominando o seu espaço na sociedade.

A maioria dos professor ao ingressar no campo de trabalho depara-se com uma realidade que a graduação não os preparou, o medo do fracasso e da insegurança os rodeia, através de tentativas e erros que o educador vai aperfeiçoando e adquirindo estratégias para introduzir na sua prática, até conseguir consolidar seu jeito de ensinar e dominando as técnicas de ensino. Depois de algum tempo lecionando, acontece a face da crise de identidade onde tudo ficou sem sentido, sente-se ultrapassado diante dos avanços e tem a sensação de estar fora do contexto.

Diante da crise mundial, falta de emprego, muitos desistem e procuram uma nova atividade profissional, outros acabam se acomodando tornando sua metodologia repetitiva, há também aqueles que diante da insatisfação, procuram refletir sobre sua vida profissional encontrando caminhos de reaprender e novas maneiras de ensinar, preparam as aulas de forma prazerosa e dinâmica utilizando as tecnologias, redescobrimdo o prazer de ensinar, aprender e viver.

De acordo com Moran (2012, p. 79,) reafirmamos o pensamento quando ele nos

diz que:

Há professores que se burocratizam na profissão. Outros se renovam com o tempo, tornam-se pessoas mais humanas, ricas e abertas. As chances são as mesmas; os cursos são os mesmos; os alunos também são iguais. A diferença é que uma parte muda de verdade, busca novos caminhos, e a outros se acomodam na mediocridade, esconde-se nos ritos repetidos. Muitos professores se “arrastam” pelas salas de aula, ao passo que outros, nas mesmas circunstâncias, encontram forças para continuar, melhorar, realizar-se.

Contudo, é bom esclarecer que, depende da própria capacidade do ser humano em adquirir competências e força de vontade para superar os desafios que encontramos na profissão. São as mudanças de atitudes, afetividade, comprometimento com o outro que o professor se destacará e conseguirá obter bons resultados de desenvolvimento com o aprendizado dos seus alunos.

O professor quando tem uma personalidade diferente, relaciona-se bem com todos e apropria-se de metodologia inovadora; conquista com mais facilidade a atenção dos alunos. Moran (2013, p. 70) relata que “educadores entusiasmados atraem, contagiam, estimulam, tornam-se próximos da maior parte dos alunos Mesmo que não concordemos com toas as suas ideias, respeitamo-los”.

São essas características que configuram o papel do professor, com dificuldades e problemas como qualquer outra, mas espera-se deles uma postura de educadores humanistas, que sabe escutar e compreender o aluno, motivá-lo e desafiá-lo a pensar sobre determinado assunto, buscando utilizar as tecnologias para complementar e enriquecer o conhecimento transmitido. “É importante sermos professores/educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da aprendizagem” (MORAN, 2013, p. 70).

Acreditamos que o professor para atuar nesse novo processo educativo de mudanças tecnológicas tenha predisposição para mudar e aceitar o novo, visto que será necessário adquirir habilidades e quebrar alguns paradigmas na educação. O professor precisa ser o facilitador e orientador das atividades, ao introduzir recursos tecnológicos nas aulas e primordial que durante a elaboração do planejamento esteja descrito como executará o recurso, e quais contribuições será fundamental para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

A construção do conhecimento acontece devido ao desenvolvimento em parceria, o professor não detém do conhecimento sozinho em sala de aula, os alunos contribuem significativamente com a troca de informações diante do tema que está sendo estudado. “Em tal situação, o professor precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento” (BEHRENS, 2013, p.80).

3 | METODOLOGIA

Este projeto integrou uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. De acordo com (Taranto 2011, p.188), a abordagem qualitativa parte do princípio de que a realidade existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si.

A coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno estará certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa. Isso não quer dizer que os dados quantitativos sejam neutros quanto à sua coleta. Contudo, ao mensurar a realidade busca-se inibir a subjetividade, o que não é possível quando tal realidade existe do ponto de vista do sujeito, caso das pesquisas qualitativas.

De acordo com Gonsalves (2001, p 34-35), “a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros”. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fontes de referência (dados populacionais, econômicos, históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi a modalidade de pesquisa mais indicada para ser realizada aqui, em virtude da necessidade de busca de fontes.

A intenção era realizar a pesquisa bibliográfica, e em seguida, uma pesquisa empírica, através de uma coleta de dados sobre a experiência de professores acerca do tema em questão, o que poderá, possivelmente, ser feito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões e experiências apresentadas durante a elaboração do trabalho, percebeu-se que as tecnologias e a sociedade estão em constantes mudanças, que é importante o uso de recursos tecnológicos nas instituições de ensino, pois são ferramentas capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Permitindo aos alunos vivenciarem novas experiências, contribuindo na construção do indivíduo.

A presença das tecnologias requerem das instituições de ensino e principalmente dos professores, novas posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem almejando resultados significativos, transformar a metodologia aplicada em sala ampliando e aperfeiçoando o conhecimento para o mundo.

De acordo com os autores que possibilitaram a fundamentação do trabalho, foi possível identificar e refletir sobre a importância da mediação pedagógica, que não basta equipar as escolas para garantir e evolução tecnológica. É essencial o trabalho em

conjunto, unificar técnica e prática por todos os envolvidos. As tecnologias garantem as escolas possibilidades de oferecem a educação para todos, seja ela presencial ou virtual, em qualquer lugar e tempo construindo e transformando indivíduos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Edição Loyola, 2002.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394. 1996**. Disponível em: Acesso em março de 2020.

LEMOS, A. **A cultura das redes: Ciberensaios para o século XXI**. Salvador: EDUFABA, 2002.

LIRA, Bruno Carneiro. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica cabeças digitais: O cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SILVA, M. **Cibercultura e Educação: a comunicação na sala de aula presencial e online**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 37 – Dezembro de 2008.

TORNAGHI, Alberto. **Série Cultura digital e escola: O que é cultura digital**. Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC), 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015230.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2020.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ALUNAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS EXPERIÊNCIAS

Data de aceite: 22/03/2021

Cláudio Roberto Brocanelli

Universidade Estadual Paulista
Marília/SP

<http://lattes.cnpq.br/2191863873314415>

RESUMO: Apresento reflexões a partir da atuação das alunas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEs) no período de agosto de 2018 a junho de 2019. Sua atuação consiste principalmente no atendimento de estudantes (EJA) no período noturno em uma escola do Município de Marília, num total de 40 alunos, dentre os quais, há vários com dificuldades de acompanhamento, em escrita e cálculo. Assim, as bolsistas atuam algumas vezes de forma individualizada a fim de que os estudantes tenham maior contato com os esquemas de reflexão e consigam superar as dificuldades persistentes em toda a sua vida. Aqui, vale lembrar, nossa atuação sempre leva em conta as dificuldades de cada pessoa; mais do que as dificuldades pessoais marcadas em suas vidas, destacam-se dificuldades construídas durante uma vida danificada pela sociedade excludente, a qual deixou fora dos bens culturais os mais pobres e constantemente marginalizados, trabalhadores explorados socialmente. Nosso objetivo é verificar a atuação das bolsistas e a preocupação que há com relação à EJA e a realidade de vida das pessoas que a buscam. Este estudo e reflexão seguem o pensamento de Paulo Freire para que, da mesma forma em

que ensina e alfabetiza, busca a tomada de consciência das fragilidades pessoais e sociais na busca permanente de superação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, EJA, Freire, Consciência de si.

THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: STUDENTS OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM FOR INITIATING SCHOLARSHIP TO TEACHERS AND THEIR EXPERIENCES

ABSTRACT: Present reflections from the performance of students linked to the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID / CAPEs) from August 2018 to June 2019. Its performance consists mainly of attending students (EJA) at night. in a school in the municipality of Marília, a total of 40 students, among which there are several with difficulties in monitoring, writing and calculating. Thus, scholarship holders sometimes act individually so that students have greater contact with reflection schemes and can overcome persistent difficulties throughout their lives. Here, it is worth remembering, our performance always takes into account the difficulties of each person; more than the marked personal difficulties in their lives, there are difficulties built during a life damaged by the exclusionary society, which left out the poorest and constantly marginalized, socially exploited workers. Our goal is to verify the performance of the fellows and the concern about the EJA and the reality of life of the people who seek it. This study and reflection follow Paulo Freire's thought that, as he teaches and teaches literacy, he seeks

to become aware of personal and social weaknesses in the permanent search for overcoming.

KEYWORDS: Education, EJA, Freire, Self Awareness.

A intenção, neste texto, é levar até o leitor a reflexão a respeito da atuação do PIBID, o trabalho e a realização das bolsistas e suas experiências na escola, o desenvolvimento dos estudantes de EJA e tudo aquilo que pode acontecer no ambiente da escola como fonte de libertação por meio de uma alfabetização que proporcione a todos a tomada de consciência, seja no papel de dominado e explorado pela sociedade, seja no papel de dominador, acostumado a comandar a vida dos outros na sociedade e na escola. Conforme nos indica Paulo Freire (2005), ambos devem ser libertos dos preconceitos e de toda forma de vida cristalizada em um único modo, principalmente se este dicotomiza as relações e promove a exploração.

Diante dos desafios da escola e educação nela realizada, bem como toda a carência histórica acumulada no campo da Educação de Jovens e Adultos, torna-se sempre importante elaborar e proporcionar um estudo que, ao mesmo tempo em que anuncia as ideias apresentadas e as soluções almejadas, promova uma denúncia da realidade enfrentada pelas pessoas nesse espaço e terreno da escola. Então, é fundamental que as reflexões, seja em nível de estudos e pesquisa, seja no ambiente acadêmico praticamente desenvolvido, iniciem essa integração de sentimentos em busca de soluções para os problemas sociais persistentes; aqui, fundamentalmente, quero apresentar uma realidade que continua a ser um grande desafio para a educação como um todo, sendo marca da educação brasileira que deixa de lado as pessoas mais carentes, empobrecidas e exploradas, como se não fosse necessária a participação na educação formal.

Com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), há a oportunidade de integração da universidade com a escola de forma que as estudantes do curso de Pedagogia possam, a partir do início de sua formação, ter o contato com a sala de aula, especialmente com estudantes de EJA. Assim, atende-se a duas perspectivas na formação docente: contato com a escola, seu funcionamento e realidade; contato com pessoas jovens e adultas que permaneceram por muito tempo à margem da sociedade, como pessoas resignadas e submissas a um sistema de exploração e exclusão. Ainda assim, mesmo com estas pequenas ações localizadas, sabe-se que essa realidade continua em outros espaços, tirando das pessoas o direito que poderiam alcançar. É importante insistir nisso por um motivo que persiste em nossa realidade, seja em nível nacional, estadual ou municipal; no que se refere ao municipal, aquilo que poderia ser oferecido às pessoas que não tiveram acesso à escola na chamada idade certa, no município de Marília passa por uma certa indiferença, pois tem ocorrido, nos últimos anos, o fechamento de salas de EJA. Localizando algumas salas que estão distantes da residência dos interessados e que poderiam participar da escola mais facilmente com a oferta mais próxima de casa. Isso ocorre no não atendimento de várias localidades, dificultando ainda mais o acesso à

educação.

O envolvimento do professor orientador, da supervisora da escola parceira e das alunas bolsistas do PIBID tem sido uma oportunidade de reconhecimento da realidade e uma forma de ver o problema existente, suas dificuldades e possibilidades de ensino na modalidade EJA; também favorece julgar aquilo que acontece nesse meio que, na forma de uma denúncia, se busca ensinar, aprender e promover a realização, ainda que mínima, das pessoas envolvidas e, por fim, fomenta o agir diante disso, tanto provocando a alfabetização como forma de tomada de consciência, quanto levando ao poder público essa mesma denúncia com a finalidade de exigir que nova atenção seja dada a essas pessoas. Tais ações e possibilidades nos são ensinadas pelo Educador e Patrono de nossa Educação Brasileira, Paulo Freire. O contato com a realidade das pessoas e a consideração de seu contexto de vida são fatores fundamentais para a efetiva educação como formação, alfabetização e conscientização.

Em nossa atuação, seja como professores, educadores, alfabetizadores, profissionais e todos os envolvidos com a educação e a escola (os estudantes tem fundamental importância), temos um papel (a ser preenchido) na sociedade: não permitir que as ideias se percam. Sabemos da importância da oralidade e que muitos povos permaneceram ou permanecem com essa forma de transmissão de seus conhecimentos. Porém, nós, que estamos nesse meio em que a educação é “para todos” e utilizamos a escola como espaço de “formação”, temos o dever de aproveitar desse recurso a fim de registrar o que se passa com a sociedade, bem como criar novos escritos, novas poesias, novos pensamentos, novos textos, tudo de modo que instigue constantemente a reflexão acerca do próprio ser humano e da sociedade onde vive. A escrita é como um rastro que deixamos no percurso de nossa vida. Portanto, todos podem ter acesso a esse recurso para que sua vida seja escrita com suas palavras.

Todo aquele que veio da escola, deve, em algum momento, voltar a esse espaço fabuloso de brincadeiras e conhecimentos. A escola é terreno favorável (fértil) para a aprendizagem, a qual deve ser cultivado para que os conhecimentos, os saberes tornem-se importantes para toda a vida, sendo já a vida que se dá aí, e que promova o crescimento das pessoas desde a mais tenra idade. Todos que aqui estamos, já passamos pela escola básica. Então, devemos recordar o que ocorreu durante aquele percurso, com diversas aprendizagens. Ela sempre será esse lugar propício para a vida em comunidade, onde se pode aprender compartilhando saberes.

Esse cuidado faz parte de nossa responsabilidade com o outro. A escola é, portanto, o lugar do cuidado. Cuido para que o outro não fique para trás, para que aprenda também, a seu modo, mas que tenha chance de aprender como eu já aprendi. Para que não caia; para que siga novos caminhos; para que participe da sociedade e de todos os seus bens culturais; para que a vida seja vida dentro e fora da escola. Ela dá uma preparação e novas compreensões, mas é vida agindo antes, durante e depois das atividades escolares, sem

que se compartimente os momentos.

O objetivo primordial, então, é olhar para esta realidade e para a atuação das bolsistas com fins de verificar em que medida elas se envolvem com os problemas existentes e como buscam saídas dentro da sala de aula para que a educação aconteça de forma que seja uma prática processual de libertação das pessoas marginalizadas.

Para o desenvolvimento deste capítulo, seguimos a metodologia de estudo a partir de relatos de experiência de nossas alunas Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Núcleo de Ensino de Marília, incluindo essa experiência também na realidade da EJA. Para realizar esta tarefa, seguimos a pesquisa participante, verificando a sua atuação e como se dá a compreensão a respeito da formação de professores e da importância de seu envolvimento com a escola desde os primeiros anos da formação inicial, bem como, a partir dos laços criados e da vinculação com a escola, ver a sua postura diante do desafio iminente na Educação de Jovens e Adultos, realidade esta muito presente em nosso imenso Brasil, inclusive em realidades bem próximas de nós, no Estado de São Paulo. O processo de formação inicial de professores se dá por meio dos estudos em sala de aula, nas pesquisas orientadas, nas discussões em grupos de estudos consolidados e nos estágios obrigatórios. É real que, além dos estágios obrigatórios, há um grande número de estudantes que atuam em estágios remunerados nas prefeituras em escolas públicas e também em escolas particulares; porém, há que se destacar a participação de futuros professores atuando em programas e projetos, como é o nosso caso, em que, desde esse início de sua formação primeira estão integrados com a realidade escolar, seus desafios e possibilidades, mais ainda quando se trata de Educação de Jovens e Adultos. Assim, queremos perceber essa atuação, envolvimento e compreensão da realidade na relação da universidade, de sua formação e da Educação de Jovens e Adultos. As alunas que se dedicam ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Núcleo de Ensino têm a oportunidade de maior experiência com tais realidades e, a nosso ver, percebem e demonstram a importância dessa formação consistente desde o começo da formação de futuros professores, estes já integrados com os desafios educacionais. Além da atuação na realidade escolar, há momentos de estudos conjunto de textos voltados à temática da EJA e orientação para elaboração de textos e outras manifestações escritas e orais para que o conhecimento e sua partilha se dê de maneira conceituada e processualmente consistente. Assim, o acompanhamento do professor orientador é fundamental para que as relações sejam significativas e formativas. Portanto, nosso desejo é explicitar, pesquisando enquanto se partilha e participa de tais compreensões, o conhecimento acumulado e a compreensão a respeito da EJA e de todo o cenário que está instalado nesse meio. Para que tais compreensões aconteçam, seguimos a metodologia de Paulo Freire, tanto para ver a realidade e denunciar a marginalização presente na sociedade quanto, por meio da alfabetização e desenvolvimento escolar, promover a conscientização. Freire (2005) prioriza esse formato de visão de educação e

de mundo a fim de que as pessoas permanentemente façam novas leituras (2001) de sua própria realidade.

Para nós é fundamental que haja um tipo de avaliação da realidade de povo explorado ao mesmo tempo em que acontece a avaliação da atuação do dominador, este sendo, no caso da educação, o professor que, comumente, domina a sala de aula e as pessoas que ali estão. Reverter esta realidade é tarefa de todos nós, envolvidos com a escola e a formação de pessoas que seguirão o mesmo caminho.

Para a realização deste estudo, temos a participação de quatro bolsistas, uma supervisora da escola e um coordenador, todas envolvidas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e atuando na realidade escolar, em uma escola municipal e em um centro estadual, ambos com a Educação de Jovens e Adultos. Nas reuniões e por meio de relatos de experiência, identificamos as suas preocupações a respeito da realidade da EJA. Essas preocupações nós queremos apresentar e discutir com fins de identificar a realidade da EJA, sua participação e o que se pode ainda realizar nesse meio para que algumas dificuldades sejam superadas.

Por meio de declarações e escritos de nossas alunas bolsistas, é facilmente perceptível a sua preocupação com a escola, com a educação que ali se dá e, mais ainda, de acordo com nossa inquietação, com a triste realidade que esmaga ainda um grande número de pessoas marginalizadas de nossa sociedade, sendo um pequeno número ainda que se faz presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, é comum que se considere que os estágios obrigatórios nos cursos de formação de professores merecem maior atenção. Isso se justifica pela falta de vinculação maior e mais próxima entre universidade e escolas, bem como a falta de acompanhamento direto de docentes supervisores e dos responsáveis pelas escolas, sejam diretores, supervisores ou outra função que deva acolher os estagiários para a sua atividade. Assim, de forma geral, os estudantes dos cursos de formação de professores prestam outros serviços nas escolas, sem que haja maior engajamento na sala de aula, com os problemas próprios do ensino e aprendizagem dos alunos e dos desafios que as crianças e jovens apresentam no ambiente escolar.

Com isso, as alunas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) indicam, ao mesmo tempo, esta falha na organização da universidade e as escolas e o valor de estarem, de forma mais integrada, vinculadas com a escola e a sala de aula, revezando de forma mais consistente a teoria e as metodologias estudadas com o terreno fértil que é a escola, com toda a função prática do ensino e seus desafios e problemas educativos apresentados pelos alunos. Este é um fator importante para que haja maior preocupação dos docentes de ensino superior no momento em que estão formando nossos futuros professores.

Então, inicialmente, vale destacar esta dificuldade de integração dos estudos com o que se faz na escola e a falta de acompanhamento de docentes da universidade nos

trabalhos durante os estágios. Diferentemente, com o PIBID há este acompanhamento e integração de professores da universidade e os da escola, ainda que também se apresentem falhas no processo, de acordo com algumas realidades de carências locais ou indiferença com o trabalho. De todo modo, as alunas bolsistas valorizam a formação que perpassa por esse caminho mais próximo da realidade com a qual estarão envolvidas inteiramente muito em breve. Assim, afirma uma das alunas:

[...] o incentivo dos alunos na atuação em escolas, valorização do magistério e sua formação inicial, bem como promover a integração entre escolas e universidades. Com a atuação nas escolas e com a possibilidade de alfabetizar crianças, jovens e adultos, vejo a importância desse vínculo a fim de que a consistência na formação se dê desde o início. (aluna G).

Diz respeito a essa maior valorização do magistério como formação integrada com os ambientes de forma que os processos de organização do estágio que ocorre em final de curso sejam já experimentados antes, até mesmo com alunas de primeiro ano, colaborando para uma formação mais consistente. Vale destacar que esta aluna teve experiências variadas, pois atuou tanto em escolas de anos iniciais, com crianças, e com escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos. Tais experiências, com toda certeza, representam e estimulam o gosto pela educação e seu empenho para que os desafios educacionais sejam superados, ainda que lentamente. Além disso, em suas experiências com a educação nos anos iniciais, teve a oportunidade de acompanhar uma aluna com necessidades especiais, o que também gera um valor para a sua formação, pois já verifica o campo escolar e tudo aquilo que em futuro próximo poderá experimentar e enfrentar como desafio na atuação docente. Esse é outro problema enfrentado por estagiários de curso de formação de professores que não conseguem realizar sua atuação com a escola em outros momentos; ou seja, quando vão às escolas em final do seu curso ou realizam de forma incompleta o estágio, quando se tornam professores sofrem ao entrar na sala de aula e ao encontrar tantos desafios no processo educativo, com os variados tipos de alunos. Isso é importante porque nas escolas existem variadas formas de comportamento e de disposições ao aprendizado. Portanto, o professor que chega à escola e recebe uma turma para atuar com sua docência, precisa conhecer tudo o que pode encontrar ali. Como afirma a aluna G: 'É fundamental atuação e experiência nas escolas a fim de que os momentos futuros não sejam frustrantes'. Assim, essa atuação tem ajudado de forma incomparável, nos moldes atuais, as bolsistas a olharem com maior segurança para o ambiente das escolas e se disporem para a docência sem que se abalem na profissão em suas diversas atividades. Como testemunho atuando no PIBID, sua fala demonstra o valor de sua atuação desde o início do curso:

O PIBID é importante para a minha formação como professora e oportunidade para aprender a prática propriamente dita, a vivência e a dinâmica da sala de aula, seus limites e possibilidades, o que, para mim, é um dos principais

aprendizados nesse período, além de conseguir ver a teoria refletindo na prática e vice e versa na forma de revezamento entre elas. (aluna G).

Assim, as ações futuras que seriam realizadas nos estágios, desde já produzem aquela segurança na atuação como professora, além de possibilitar a vivência de vários casos especiais existentes nas escolas. Neste momento, vale recordar a importância de seu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos, tema que para nós, é bastante relevante e imprescindível de ser discutido e pensado, especialmente na formação docente de nossos futuros professores. A preocupação com as formas indignas de vida já são aparentes em sua formação inicial, o que, certamente, refletirá em momentos de atuação nas escolas, seja qual for o nível e ambiente de formação. Ou seja, essa atuação cria marcas importantes a partir de experiências com essa realidade, tornando-se uma denúncia a qualquer tipo de exploração e de marginalização das pessoas.

A aluna L destaca essa relação e valoriza a atuação, formação e experiências com um grupo de jovens e adultos que realizaram uma atividade fora do ambiente escolar: 'A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um meio de inclusão social e um processo de melhoria na qualidade de vida daqueles que, por algum motivo, não puderam participar do processo escolar nos anos normais, trazendo em si uma defasagem de aprendizagem'. Essa carga social negativa está presente no rosto de pessoas sofridas que não puderam frequentar as escolas – muitos, nem parcialmente – em tempos de infância ou no tempo em que se pode chamar 'idade certa'. Hoje vão à escola com seu corpo já cansado pelo trabalho diário, mesmo que aposentados, estes especialmente demonstrando em suas rugas as marcas do sofrimento durante sua vida e certa resignação diante de uma realidade de exploração.

A experiência realizada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos foi uma aula passeio em Barra Bonita-SP, frequentando museus e a eclusa na barragem. Tudo como experiências bastante inusitadas para eles que, de forma geral, não têm condições de fazer passeios como esse, ainda mais quando se trata de uma aula em lugar mais distante de suas residências. No entanto, a experiência marcante é relatada pela bolsista, afirmando que muitos recordaram, por algum motivo, de sua infância e outros momentos da vida, causando emoção e alegria. Além de tais experiências, após os estudantes de EJA serem indagados a respeito da aula acontecer em formato de passeio, uma resposta resumiu o intuito e a importância da educação que se dá em variados espaços, valorizando ainda mais a aula passeio: 'Nunca pensei que podia aprender tanto apenas andando por algum lugar'. De todo modo, como afirma a aluna L, a aula em forma de passeio tem um valor na educação escolar, podendo ser momento de forte aprendizagem, conforme declara: 'A escola é responsável pela formação e esta, por sua vez, não significa apenas aprender o conteúdo programático, mas também abrange formação para o mundo no mundo, como novas leituras de vida'. Assim, como nos ensina Freire (2001), podemos oferecer momentos em que as leituras que jovens e adultos já possuem sejam enriquecidas; a leitura de mundo

já presente em sua memória pode ser ampliada, gerando, por meio de um texto ou visita e passeio, nova leitura da palavra e do mundo que o rodeia.

O resgate dessa realidade desde a formação de professores é importante para que a busca de superação de desigualdades se faça presente em todos os espaços. A aluna M apresenta essa preocupação quando afirma o valor de ter esse acesso já em sua formação inicial com pessoas que foram marginalizadas pelo fato de não terem a oportunidade de cumprir seus anos escolares de acordo com a organização prevista em Lei. Portanto, destaca sua preocupação de forma comparada, considerando as vidas indignas dessas pessoas abandonadas e marginalizadas como um grande contraponto com a sua própria vida e de muitos de nós que tivemos o contato e acesso à escola desde a mais tenra idade sem que nos fosse provocada a interrupção dos estudos.

Conforme a estrutura de nossos currículos de formação de professores, não é comum ter momentos de discussão – especialmente nas aulas – a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Então, a preocupação da aluna M é que a academia não tem correspondido com essa luta em prol da superação do analfabetismo. O mais comum é que as pessoas sigam seu percurso formativo e não se voltem para as mazelas sociais e as sequelas presentes em vários ambientes. Então, para ela, a formação de professores deveria oferecer mais ainda essa formação a fim de que outras oportunidades também possam facilitar a inclusão das pessoas marginalizadas e desprezadas pela sociedade atual. Na EJA, muitas pessoas chegam sem um mínimo de noção de leitura e escrita; é uma luta constante e diária para que a compreensão da escrita vá se construindo aos poucos, libertando as pessoas de amarras sociais e de medos presentes em sua vida, até mesmo o medo de escrever e a vergonha por não saber como fazer.

A aluna M destaca essa realidade de uma das estudantes de EJA que se encanta com a escrita de seu próprio nome, diante de tanta dificuldade de compreensão que a acometeu por muito tempo: ‘Em outro momento, depois de escrito o cabeçalho, peguei o alfabeto móvel e, ao escrever seu nome, se alegrou, pois nunca havia escrito seu próprio nome. Ensinei as vogais a partir de seu nome e de seu filho’. É como conhecer, pela primeira vez, o seu próprio nome. E é justamente com tais histórias de vida que há a possibilidade de fomentar um aprendizado que seja construído conscientemente a partir de suas próprias experiências. Conforme afirma M:

No dia a dia nos deparamos com inúmeras ideias e as testamos e vemos resultados. Devemos estar atentos para perceber que não iriam aprender como aprendemos, pois carregam toda uma história e sabem muito mais da vida que nós mesmos. Então, por que não usar dessa história para ensiná-los?

É isso: por que não ensinar e aprender por meio de sua própria história? Tal preocupação e metodologia freireana deveria constar nas ações e atividades escolares como forma de favorecer o aprendizado com o sentido de ligação com os contextos de vida. Aprender não pode ser algo extraordinário e distante, mas algo que se realiza durante a

vida, com a vida e a partir dos próprios contextos, ainda que com carências e dificuldades para tanto.

Tais preocupações com a formação de professores e da formação inicial de jovens e adultos, na escola básica, deveria estar presente em nosso contexto universitário, promovendo outras intenções de formação que não a mera formação acadêmica e o cumprimento de afazeres para a carreira, o que torna o ofício pesado e excludente. Realizar reflexões que valorizem a superação das desigualdades e a inclusão de pessoas é fundamental para a tomada de consciência do dominador e do dominado, conforme Freire (2005).

É comum, nesse meio da Educação de Jovens e Adultos, que as pessoas necessitem de auxílio além dos advindos da sala de aula. Então, a tarefa de ensinar e aprender que brotam de nossas bolsistas é fundamental para que seja um momento a mais de ensino e aprendizagem que se aproxime de uma escola mais livre e mais vinculada à vida do jovem e adulto. A aluna C destaca essa importância de sua atuação, sem a qual, possivelmente, muitas experiências nas escolas seriam mais difíceis de serem realizadas como efetivo aprendizado. Assim, conforme nos indica a aluna C 'segundo o pensamento freireano, o intuito é desenvolver as pessoas nos estudos, ao mesmo tempo em que tomam consciência de sua realidade'. A tarefa de ser professor e de estar nesse processo de formação inicial é e deve ser a de vincular tudo o que é ensinado à vida daquele que está ali para aprender algo. Claro que todos aprendem em comunhão, conjuntamente, mas há as intenções de cada uma das funções de ensinar e aprender; no entanto, quanto maior vinculação acontecer entre os conteúdos escolares com a realidade de vida do estudante, melhor será seu aprendizado e, ainda, melhor será a sua tomada de consciência de sua realidade para a superação de problemas sociais persistentes.

Para a aluna C, é necessário acompanhar bem de perto os estudantes de EJA pelo motivo de haver maiores dificuldades de aprendizado da escrita e leitura. Há, comumente, trocas de sílabas que provocam a confusão em seu uso, o que é sempre normal em tempos de aprendizagem na educação básica (também em outros níveis isso se repete), mas que sempre é possível melhorar. Porém, na EJA, conforme sua afirmação, há maiores dificuldades para o uso de algumas letras, o que exige esse acompanhamento.

Estes tinham uma noção muito básica da leitura e escrita, cometendo erros de ortografia como trocando "ç" por "s" ou "ss", "ão" por "am", ou até mesmo quando eu ditava a frase escreviam as palavras sem separação. Normalmente, demoravam a conseguir ler uma frase ou a liam confundindo algumas palavras na tentativa de ler mais rápido; então, eu voltava desde o início do texto, relendo com eles e pedindo que segurassem o lápis para que fossem acompanhando sílaba por sílaba e somente assim, decompondo a palavra, conseguiam lê-la e entender o que estava escrito. (Aluna C).

Vale destacar que, apesar de ser um erro comum no aprendizado, a aluna C destaca a dificuldade maior nessa modalidade, pois demoram muito mais para reconhecer e aceitar

a diferença no uso de cada letra e palavras. No entanto, em sua experiência, depois do auxílio e sua presença mais constante e próxima da pessoa, essa dificuldade foi sendo sanada com maior facilidade, lendo, escrevendo corretamente e compreendendo os enunciados.

Além do aprendizado que foi ocorrendo com os estudantes de EJA, a aluna C destaca a sua experiência com essa realidade, o que a torna mais próxima dos desafios educacionais e com o desejo profundo de superação de tais dificuldades, auxiliando em todo o processo de formação e de luta:

Como futura professora acredito que o papel que o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos desempenha é de grande importância para que o direito à educação e à alfabetização que todos possuímos seja conquistado e garantido por aqueles que, por diversas circunstâncias, não puderam concluir seus estudos no tempo esperado.

Sua formação inicial que já se dá no contato com essa realidade a desperta para a defesa do direito à educação e alfabetização, ambos, em grande medida, descumpridos pela Lei como sendo algo de menor valor para a sociedade e para a vida digna das pessoas envolvidas.

A educação e a superação dos problemas e dos medos devem acontecer como forma de libertação das pessoas; já existe a exploração de suas vidas e trabalhos; existe a resignação como consequência do sofrimento acometido a muitos; existe, ainda, a alimentação do medo de tomada de liberdade pela persistência de uma vida explorada, resignada e indigna. Conforme Freire (2005) “Não são raras as vezes que participantes desses cursos, numa atitude em que manifestam o seu ‘medo da liberdade’, se referem ao que chamam de ‘perigo da conscientização’”. É como se o medo da liberdade fosse mais forte do que as possibilidades de mudança de suas vidas, tomando consciência e tornando-a crítica diante da realidade vivida.

Com isso já evidenciado, podemos afirmar e exigir que se respeite o seu legado na medida em que a educação brasileira ganhou contribuições importantes de Paulo Freire em épocas em que o projeto educativo se iniciava de forma mais consistente e com a atuação do Estado para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação. Assim, a perspectiva de uma educação para todas as pessoas começava a ser vislumbrada por muita gente. Durante muito tempo ainda, aquilo que estava reservado a pessoas mais abastadas ou que tinham algum interesse em seguir carreira religiosa, continuava sendo privilégio. Aos poucos, passava a ser possibilidade mais próxima, chegando aos nossos dias como escola obrigatória, para todos e com as características próprias como gratuita, laica, pública e de qualidade.

Claro está que isso tudo ainda permanece como desafio no Brasil. Há sérios problemas no sistema educacional, os quais privilegiam alguns, excluem outros e conserva grande número de pessoas à margem. De todo modo, é mister que se tome como pauta

de discussão e luta permanente a busca por uma educação que leve as pessoas à dignidade de vida. Paulo Freire sempre buscou desenvolver uma metodologia de trabalho e estudos que primasse pela conquista de novas possibilidades de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que ocorria a alfabetização, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, pudessem escolher outra forma de vida que não a de resignação total às determinações alheias.

Com estas ideias, sempre fui tomado pela Filosofia da Educação e pelo pensamento de Freire, dando-me elementos para pensar outras possibilidades de educação que não seja determinada estritamente por decisões superiores e mantendo os alunos e todos os demais como subalternos. A educação, portanto, deve ser um meio de promoção da vida da pessoa de forma que ela faça a leitura de seu mundo diferentemente que antes, este que se dava num regime de submissão; este regime deve ser superado, não aceitando ser dirigido por outrem sem que tal decisão tenha passado pela sua reflexão e plena consciência do que ocorre ao seu redor e em si mesma. A escola, a educação e todos os espaços propícios para isso devem favorecer o crescimento da pessoa, sua libertação de amarras e grilhões que as mantém prisioneiras; deve oferecer a releitura: leitura do mundo, leitura da palavra e nova leitura de mundo que a liberte.

Freire, além de suas contribuições no campo da educação brasileira, deixou legado a toda educação latino americana, além, ainda, de ser referência em vários países do mundo. Seu pensamento é recurso para se pensar a vida marginalizada que é aparente e escancarada na América Latina; vida tomada, vida de sofrimento, vida abandonada, cultura invadida, vida resignada e explorada. Tudo isso, de algum modo precisa ser superado pelas próprias mãos humanas, quiçá, de acordo com as crenças aqui ainda persistentes, pelas divinas, as quais dão brilho aos olhos de povos pobres sofredores. A libertação não pode ser algo dado, mas iniciado no terreno dos próprios povos sul-americanos.

Há, por consequência, reinando neste território, um medo de ser nós mesmos e o medo de pensar 'o nosso' como forma de filosofar a partir do que é e há aqui, como processo de posicionamento e libertação. Toda nossa educação, nossa escola, valoriza o setor culto, aquilo que já foi legitimado pelo poder dominador e que deve ser transmitido, ensinado, decorado e assimilado por todos. Por sua vez, há um setor popular, desprezado; aquilo que realmente é e existe aqui, deixado de lado para que aquele primeiro setor se sobressaia e ganhe soberania. É comumente valorizada a técnica acadêmica a fim de que não haja o inesperado; tudo pode ser definido, determinado e programado, desprezando a surpresa, que poderia ser a contribuição do outro, do ser daqui e daquilo que é ou seria a cultura inicial.

Pensar a escola, a educação e, dentro desse espaço, a Educação de Jovens e Adultos é, para nós que atuamos com essa realidade, um compromisso. Ainda que não se

realizem todos os feitos para a superação dos problemas atuais, vemos como fundamental o vínculo das alunas participantes, ainda em processo de formação, com seus pés, mãos e olhares para a vida de um povo sofrido. Tudo o que já experimentaram e vivenciaram na escola e com as trocas de experiências já é um recurso formativo, também como forma de tomada de consciência.

Assim como nós já passamos pela escolarização e, possivelmente estamos em outros momentos de estudos, desejamos que muitas outras pessoas experimentem o mesmo. Possam aprender sempre mais; possam aprender a escrever, além daquilo que pode ser escrito em seus cadernos, possam escrever a sua vida sendo autores verdadeiramente declarados, alfabetizados e conscientes da realidade em que vivem e que buscam nela a libertação constante. Assim como há esta preocupação em nossas alunas que se envolvem com a Educação de Jovens e Adultos, é fundamental a clareza para dizer e defender que alfabetizar é conscientizar.

A educação, a aprendizagem, a escrita e tudo o que ocorre na escola não pode permitir a reprodução como se o aprendizado fosse a repetição de palavras; a função é colocar as pessoas em uma condição e possibilidade de encontrar nova existência na crítica de seu próprio mundo vivido até o momento. Com isso, ainda que lentamente mas processualmente, possa dizer a sua palavra conscientemente. A sua escrita, o seu texto, a sua vida e todas as suas inquietações, medos e limitações com fins de libertação.

Superar o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação; há aqui uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem; não a história do homem de uma realidade própria. A história divulgada trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até algum certo momento; são os coronéis e mandões da sociedade que são respeitados meramente porque os demais são mantidos como dominados, resignados e inferiorizados. Essas pessoas morreram e morrem a cada dia, ou melhor, foram aniquiladas, fato este que se repete no meio educacional. Portanto, precisam ser resgatadas de seu poço interior e dos medos da existência cotidiana e escolar.

Seguindo o pensamento e método de Freire, queremos enfatizar que sua atuação sempre ensejou a construção de uma aprendizagem popular; ao mesmo tempo em que conscientiza, politiza, dá consciência e torna mais clara a vida de pessoas desvalidas em busca de superação dos males que a vida e a estrutura social imprimem em cada um. Assim, em cada momento de nossa atuação na educação é fundamental que fomente um ensino e aprendizado como círculos de cultura, como trocas e como problematização de toda a realidade. Os homens, diz Freire (2005), mais uma vez são desafiados a se proporem a si mesmos como problema. Justamente por saberem pouco de si mesmos, precisam tomar consciência disso e, gradualmente, terem consciência das possibilidades de mudança,

colocando-se como problemas e serem pensados, perguntando-se, respondendo-se e elaborando novas perguntas.

Por fim, uma epígrafe que Paulo Freire coloca em seu livro *Pedagogia do Oprimido* retrata nosso respeito, nossa agonia, nossa luta e nossa persistência em ver aquele que sofre, mas que, numa pedagogia da esperança, podemos permanecer em luta por dias melhores.

‘Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.’

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42), USP, São Paulo, 2001. In: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> . Acesso em 16 de ago de 2019.

GARCIA, Luiza Monteiro; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Aula Passeio na Educação de Jovens e Adultos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3103.

QUEROLI, Mariana Panciera; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Formação de Professores: PIBID Pedagogia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3111.

PELEGRINI; Giovana Martins; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Um relato de experiência do Subprojeto PIBID Pedagogia: a importância para a Formação de Professores**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3131.

SOUZA, Camila Nascimento; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Formação de professores e atuação no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: Transformação 4.0 – Desafios e oportunidades, 2019, Presidente Prudente. Anais do ENEPE. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. p 3110.

CAPÍTULO 19

O OLHAR DO EGRESSO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - CAMPUS QUIRINÓPOLIS, 2003-2008

Data de aceite: 22/03/2021

Joana Corrêa Goulart

Universidade Estadual de Goiás
Quirinópolis-GO, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7175850978145171>

Sebastião de Souza Lemes

Universidade Estadual Paulista
Araraquara-SP, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7536622893794669>

RESUMO: Nesta pesquisa buscou-se informações junto aos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus-Quirinópolis, sobre a formação oferecida por esse curso no atendimento às necessidades e expectativas dos concluintes e às demandas sociais de formação de profissionais da educação. Tem como objetivos conhecer a situação profissional, bem como, o índice de satisfação e as expectativas quanto a atuação profissional dos egressos do curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis. Pretende-se avaliar o desempenho da instituição e do curso referido, por meio da pesquisa de satisfação e do desempenho e a atuação profissional dos ex-alunos. Visto que os egressos têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no ambiente universitário e que a qualidade do curso é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante conhecer as contribuições que o curso ofereceu para a trajetória de vida pessoal, profissional

e acadêmica dos egressos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica com busca de informações por meio de entrevistas e/ou questionários. Concluiu-se que, para os egressos do curso de Pedagogia a UEG contribuiu muito para a formação profissional, pessoal, cultural, social e formação humana e possibilitou progressos relevantes na formação para a cidadania e contribuiu para a produção dos saberes pedagógicos e conhecimentos compatíveis com o desenvolvimento tecnológico. A sintonia entre a instituição formadora com as exigências dos perfis profissionais demonstra o cumprimento da responsabilidade social da Instituição. A universidade obriga-se a verificar, cientificamente, quanto o profissional, seu egresso, adéqua às exigências profissionais. Os egressos são fontes de informações que mostram a forma como a sociedade percebe e avalia as instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Formação Inicial. Egresso. Avaliação.

THE EGRESS'S THINK AT THE PEDAGOGY COURSE OF THE STATE UNIVERSITY OF GOIÁS – CAMPUS QUIRINÓPOLIS, 2003-2008

ABSTRACT: In this research, information was sought from the graduates of the Pedagogy Course of the State University of Goiás (UEG) - Campus Quirinópolis, about the training offered by this course in meeting the needs and expectations of graduates and the social demands of training education professionals. Its objectives are to know the professional situation, as well as the satisfaction index and expectations

regarding the professional performance of the graduates of the pedagogy course at UEG-Quirinópolis. It is intended to evaluate the performance of the institution and the referred course, through satisfaction and performance research and the professional performance of former students. Since the graduates have their practical actions affected by the experiences lived in the university environment and the quality of the course is determined by their operating conditions, it is important to know the contributions that the course offered to the personal, professional and academic life of the graduates. The methodology used was bibliographic research and empirical research with information search through interviews and / or questionnaires. It was concluded that, for the egresses of the Pedagogy course, UEG contributed a lot to professional, personal, cultural, social and human formation and enabled relevant progress in citizenship training and contributed to the production of pedagogical and compatible knowledge technological development. The harmony between the training institution and the requirements of professional profiles demonstrates the fulfillment of the Institution's social responsibility. The university is obliged to verify, scientifically, how much the professional, his / her graduate, is adapted to the professional requirements. Graduates are sources of information that show how society perceives and evaluates institutions.

KEYWORDS: University. Initial formation. Egress. Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Uma universidade não finaliza seu compromisso e responsabilidade social com a outorga de grau de seus estudantes. O estudante, que passam a ser denominados de “egressos” da Instituição, durante a sua permanência no curso recebeu um acervo de valores e de conteúdos científicos, acumulou competências e habilidades, qualificou-se e recebeu a outorga de grau para atuar como profissional na sociedade. O acompanhamento do desempenho do exercício profissional também faz parte do compromisso e da responsabilidade social da universidade.

Para Santos Neto (2002, p. 41) “Vivemos atualmente momentos de incertezas, dúvidas, transformações, avanços tecnológicos, trágicos processos de desumanização, globalização da economia e revisão de antigos projetos e utopias”. Nesse sentido, o desempenho profissional do estudante/egresso sofre o impacto da formação inicial na universidade e da sociedade que o recebe. Esta oferece as oportunidades de trabalho profissional e estabelece o perfil e a instituição formadora prepara os indivíduos para assumir esse espaço de trabalho.

A sintonia entre a instituição formadora com as exigências dos perfis profissionais demonstra o cumprimento da responsabilidade social da Instituição. A universidade obriga-se a verificar, cientificamente, quanto o profissional, seu egresso, adéqua às exigências profissionais e, a partir dessa avaliação, deve rever e atualizar suas matrizes curriculares e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades de educação continuada aos egressos.

O compromisso social da universidade leva-a, também, criar em seus estudantes e egressos uma consciência crítica para que ultrapassem os limites da mera demanda

social para criarem necessidades e a busca por satisfazê-las. Essa visão dos egressos, de responsabilidade e compromisso com suas demandas e necessidades, carece da parte das Instituições de Ensino Superior, além de todo trabalho formativo, planos de ação capazes de implementar o acompanhamento do Egresso.

Para tanto, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) estabelece em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que:

A política de graduação da UEG é concebida a partir da reflexão e da análise da missão, dos princípios, dos valores que a comunidade interna professa, do meio sociogeoeconômico e político em que a instituição se insere e tendo em conta as suas potencialidades, sua trajetória, experiências e tradição (PPI, pp. 23-24).

Essa concepção que pauta os processos educacionais da UEG e definidora dos seus currículos tem como foco a formação do profissional da educação enquanto sujeito ativo, ético e contextualizado, capaz de compreender a realidade e superá-la, a fim de contribuir com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 estabeleceu competências para as Instituições de Ensino Superior, dentre elas destaca-se o Artigo 43, incisos:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

O espaço onde se dão as relações sociais e econômicas, em que as instituições de ensino e seu corpo social estão inseridos, é dinâmico e se constitui num *lócus* de constantes transformações, o que aponta diversos desafios ao processo educacional. São necessárias estratégias de acompanhamento e avaliação contínua da formação acadêmica/profissional, dos seus currículos, do perfil profissional dos egressos e da exigência da formação continuada.

Os egressos são atores potencializadores do envolvimento e da articulação com a sociedade. Eles são fonte de informações que mostram a forma como a sociedade percebe e avalia as instituições, tanto do ponto de vista da formação oferecida pela instituição educativa, como também do nível de interação que se estabelece entre instituição-sociedade. Neste sentido, é importante estabelecer um canal de comunicação com os egressos.

2 | OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é uma iniciativa de buscar informações junto aos egressos para proporcionar a troca de experiências e a integração universidade/alunos/comunidade, visto que possibilita o acompanhamento profissional e a inserção no mercado de trabalho de seus ex-alunos. Para tanto, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: A formação oferecida pelo curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis atende as e necessidades e expectativas dos concluintes e as demandas sociais de formação de profissionais da educação?

Para responder a questão da pesquisa apresentam-se os seguintes objetivos: Conhecer a situação profissional dos egressos do curso de pedagogia, bem como identificar as adequações entre a oferta e a qualidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela UEG-Quirinópolis, e as demandas quantitativa e qualitativa geradas pela sociedade e pelo mercado local e regional; Conhecer o índice de satisfação dos profissionais formados nesse curso, o grau de compatibilidade entre a sua formação e as demandas da sociedade e do mundo do trabalho e as suas expectativas quanto à formação profissional continuada; Avaliar o desempenho da instituição e do curso, por meio da pesquisa de satisfação e do desempenho e a atuação profissional dos ex-alunos.

Visto que os egressos têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no ambiente universitário e que a qualidade do curso é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante conhecer as contribuições que trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos. Para trabalhar com a produção de conhecimentos Bachelard (1996) alerta que “O conhecimento do real é luz que sempre projeta sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é o que poderia achar, mas é sempre o que se deveria ter pensado (BACHELARD, 1996, p. 17).

A pesquisa caracteriza-se por ser um procedimento sistematizado que utiliza técnicas de maneira lógica e objetiva, incorrendo em relato e registro meticuloso, detalhando determinada realidade (MARCONI E LAKATOS, 2007).

Seguindo as recomendações de Marconi e Lakatos (2007). No primeiro momento foi realizado um estudo bibliográfico sobre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, que envolveu levantamento do referencial teórico sobre o tema. A pesquisa bibliográfica serviu como primeiro passo para identificar de que modo o problema é abordado pela literatura, os trabalhos já realizados a respeito e as opiniões reinantes sobre o assunto. Martins e Theóphilo (2009) corroboram essa visão ao afirmar que a pesquisa bibliográfica é uma estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer estudo científico, pois visa a construção da plataforma teórica do assunto.

Os estudos bibliográficos possibilitaram a elaboração do questionário para a realização da coleta de dados. As questões do questionário contemplaram informações, tais como: o ingresso e a atuação no mercado de trabalho, avaliação do curso realizado, o

nível de satisfação profissional, social e pessoal e formação continuada.

A partir de dados quantitativos e questões abertas, buscou-se fazer uma pesquisa com análise qualitativa e quanto a esse método Richardson et al (2007, p. 79) afirmam que: “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

O segundo momento caracterizou-se pela pesquisa de campo que foi realizada por meio de entrevistas e questionários respondidos pelos egressos do Curso de Pedagogia da UEG-Quirinópolis, do período de 2003 a 2008, abrangendo seis turmas de formandos. A coleta de dados contemplou entrevistas realizadas pessoalmente com a utilização de um roteiro, além de serem enviados questionários, por email, para os egressos que preferiram esse tipo de contato. Do universo de 162 concluintes foram contactados e enviados questionários para 148 egressos, dos recebeu-se de volta respondido 59 questionários e 37 entrevistas realizadas pessoalmente, somando um total de 96 instrumentos da pesquisa respondidos.

31 OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG-QUIRINÓPOLIS 2003-2008

O pressuposto da pesquisa é que a vivência acadêmica do aluno, no tempo da sua formação, e sua experiência na vida profissional torna-o a fonte de informação e de crítica mais categorizada e objetiva em relação à qualidade dos cursos e, portanto, da pertinência de sua formação acadêmica e desenvolvimento cultural, pessoal e profissional. Essa foi a intenção inicial da pesquisa ao propor uma aproximação com os ex-alunos do curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis. Intenção que é reforçada pelas exigências do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, determinado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES propõe a avaliação institucional em três modalidades distintas: a avaliação externa feita por meio de comissões de pares; a avaliação do desempenho dos estudantes, por meio de provas e a autoavaliação a ser desenvolvida pela própria instituição com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, a pesquisa com egressos visou não apenas acompanhar a trajetória profissional dos ex-alunos, de modo a possibilitar o conhecimento de sua integração no mercado de trabalho, mas, também, obter desses a avaliação sobre o curso realizado.

Os quadros apresentados a seguir são resultados da sistematização dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários respondidos pelos egressos, durante os meses de fevereiro a junho de 2016. Compreende um universo de 162 formados, entre os anos de 2003 e 2008, dos quais 96 egressos participantes da pesquisa.

As informações estão agrupadas em seções, a saber: I- Informações Pessoais -

destacando os dados de idade e endereços (telefone, email, endereço residencial) para correspondência; II- Situação profissional, no qual destaca-se o ingresso no mercado de trabalho, o tipo de instituição que trabalha, o meio de ingresso no trabalho atual, a faixa salarial e o nível de satisfação profissional e pessoal; III – Avaliação do Curso, por meio da contribuição das disciplinas e do curso de modo geral para o desenvolvimento profissional e pessoal, a formação continuada e os motivos de escolher a UEG; IV – Autoavaliação, perguntando sobre a dedicação aos estudos durante o curso.

3.1 Perfil do Egresso

Buscou-se identificar o perfil dos egressos do curso de Pedagogia, da UEG-Quirinópolis, por meio de indicadores que oferecem informações relacionadas com a idade e o sexo. Destaca-se que dos entrevistados e respondentes do questionário, 93 são do sexo feminino e apenas três do sexo masculino. Esses dados reforçam a ideia da representação social e as estatísticas oficiais, da professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ser mulher.

Percebe-se que persiste a ideia de que a escolarização inicial das crianças é uma continuação da educação de casa e assim é normal que seja dada por uma mulher. A feminização do magistério ainda faz parte da realidade escolar. Ainda é corrente a ideia de que às mulheres, por sua constituição natural, cabe socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, visto que o ensino primário era e ainda é entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa.

A presença da mulher no magistério deu-se pelo entendimento de que a educação escolar era uma extensão da educação dada em casa. A função de mãe na família poderia ser estendida à escola pela professora. Nascia, assim, a ideia que permitiria a profissionalização da mulher no magistério.

Na organização do trabalho pedagógico a dedicação tinha um sentido concreto para os professores e professoras que construíam sob o adjetivo de dedicado, sua reputação profissional (ARROYO, 1985). Para este autor “a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. Mestre ou preceptor particular, tem que mostrar dedicação... (p. 54)”.

3.2 Situação profissional

Buscou-se identificar a situação profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UEG-Quirinópolis por meio de indicadores que oferecem informações relacionadas desde o ingresso no mercado de trabalho, antes ou depois da conclusão do curso e o nível de satisfação relacionado ao desempenho profissional e ao desenvolvimento cultural e pessoal.

3.2.1 Situação profissional atual

Area de atuação	Frequência	Porcentagem
Na área da formação acadêmica	65	67,8%
Fora da área da formação acadêmica	18	18,7%
Não exerce atividade profissional	13	13,5%
TOTAL	96	100

Fonte: Goulart (2017)

Pelas informações, nota-se que a maioria dos egressos está trabalhando, sendo 67,8% em instituições escolares e 18,7% em espaços não escolares. Tem-se um percentual de 13,5% de egressos que não estão no mercado de trabalho oficialmente, dentre os quais encontra-se as donas de casa e mães que por vários motivos não podem trabalhar fora de casa.

Para Tardif (2007) a prática dos professores é composta de um conjunto de tipos de saberes docentes. Compreende-se que os professores formados no curso de pedagogia, carregam ora mais, ora menos as dimensões dos saberes docentes e que tais saberes foram adquiridos no espaço da formação inicial, bem como, da formação continuada.

3.2.2 Faixa salarial atual

Faixa salarial	Frequencia	Porcentagem
Até 5 salários mínimos	71	74%
De 5 a 10 salários mínimos	12	12,5%
De 11 a 20 salários mínimos	-	-
Sem remuneração	13	13,5
TOTAL	96	100%

Fonte: Goulart (2017)

Dos entrevistados, 74% recebem salário correspondente até cinco salários mínimos, 12,7% recebem entre cinco e dez salários mínimo. Essa informação condiz com a remuneração média dos profissionais da educação praticada pelas prefeituras da região e pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Percebeu-se que os egressos não dedicaram esforços com a formação continuada. Essa etapa da escolarização é necessária para o aproveitamento das possibilidades que surgirão no campo profissional, bem como progressão salarial. Mesmo estando inseridos no mercado de trabalho educacional, os professores devem continuar na busca por novos conhecimentos que lhes proporcionarão o domínio de novas metodologias bem como o

alcance de melhores condições na instituição. Visto que já estão, na maioria, ingressados no mercado de trabalho, deveriam aliar conhecimento e competência com dedicação e planejamento profissional, o que indica a possibilidade de uma carreira mais atrativa.

A LDB 9394/1996, estabeleceu no artigo 62, parágrafo 1º que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação.

3.3 Nível de satisfação dos egressos

Indicadores	Alto	Médio	Baixo
Nível de satisfação da situação profissional	16	59	21
Nível de satisfação da situação social	46	45	5

Fonte: Goulart (2017)

A satisfação pessoal está relacionada ao sucesso profissional, ao sentir-se realizado. Sobre o nível de satisfação da situação profissional relacionada ao salário atual, percebeu-se que a maioria, 61,5% tem um nível médio de satisfação, 21,9% tem um nível de satisfação baixo e 16,6% encontra-se satisfeitos com a faixa salarial que recebe.

Relacionado ao nível de satisfação com a situação no aspecto social, vê-se que a maioria está satisfeita com a situação social atualmente, sendo 47,9% possui um alto nível de satisfação e 46,9% um médio nível de satisfação, no entanto ainda tem 5,2% de egressos que tem um nível baixo de satisfação com a situação atual.

Sabe-se que cada pessoa tem sua própria definição sobre satisfação e que o ser humano nunca está completamente satisfeito ou realizado, seja no âmbito profissional ou no pessoal. A satisfação pessoal e profissional é um estado de espírito que constantemente está em evolução e precisa ser alimentada com novas perspectivas e metas. O importante é definir uma e outra. Algumas pessoas entendem que a satisfação pessoal está diretamente ligada a satisfação profissional e outros aliam a satisfação profissional ao êxito pessoal.

Estar em um ambiente profissional onde a valorização é constante, também leva ao profissional segurança sobre suas perspectivas naquele âmbito. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa mostrou que as instituições escolares oferecem um ambiente que proporcionam a satisfação profissional e pessoal de grande parte dos egressos do curso de pedagogia referido neste trabalho.

4 | AVALIAÇÃO DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO

Neste item, propõe-se uma breve avaliação de alguns indicadores, bem como, uma avaliação da trajetória acadêmica do egresso depois do curso de pedagogia. Na avaliação do curso e da instituição, feita pelo egresso, é importante considerar a questão da maturidade, uma vez que, depois que termina o curso superior, o ex-aluno não tem a

mesma visão de quando era acadêmico. O egresso amadurece e consegue refletir sobre o que passou e acaba dando a devida importância à avaliação do curso e da Instituição (LOUSADA, MARTINS, 2005).

4.1 Olhar do egresso sobre o curso

Indicadores	Muito	Razoável	Pouco	Nada
Estava preparado para o Mercado de trabalho ao terminar o curso de pedagogia.	42	50	4	-
Contribuição das disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia para o desempenho profissional	50	42	4	-
Contribuição do curso para o desenvolvimento cultural e pessoal	74	21	1	-

Fonte: Goulart (2017)

Sobre a questão da preparação para o exercício da profissão ao terminar o curso de pedagogia, notou-se que os egressos fizeram uma avaliação positiva de sua condição de egresso e iniciante no mercado de trabalho. 43,8% se declararam estar muito bem preparados, 52,1% disseram estar razoavelmente preparados para a profissão ao terminar o curso e 4,1% acham que estavam pouco preparados para enfrentar os desafios de se educador.

A contribuição das disciplinas para o desempenho profissional foi avaliada positivamente. 52,1% dos entrevistados concordam que as disciplinas oferecidas no curso de pedagogia contribuíram muito para o desempenho profissional, 43,8% acham que contribuíram razoavelmente e 4,2% disseram que contribuiu pouco.

A contribuição do curso, também, foi avaliada positivamente. 77,1% dos entrevistados acreditam que o curso de pedagogia contribuiu muito para o desenvolvimento cultural e pessoal. 21,9% acham que contribuiu razoavelmente e somente 1% disse que a contribuição do curso foi pouca.

As respostas dos egressos refletem o esforço da UEG no sentido de garantir aos licenciados as inovações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia.

O curso de pedagogia da UEG estabelece o aprofundamento e a diversificação de estudos no sentido de garantir ao estudante tanto um enriquecimento de sua vida acadêmica quanto uma relação mais estreita entre teoria e prática, refletida nesse indicador pelo alto índice de aceitação da metodologia desenvolvida durante o curso.

4.2 Conceito atribuído ao curso de pedagogia concluído

Conceito	Frequencia	Porcentagem
Ótimo	36	37,5%
Bom	55	57,3%
Regular	5	5,2%
Ruim	-	-
Péssimo	-	-
TOTAL	96	100%

Fonte: Goulart (2017)

O curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis foi avaliado com 37,5% o conceito ótimo e 57,3% bom e 5,2% regular. Isso mostra a valorização do curso pelos egressos visto a sua condição de desenvolvimento profissional e social. Esses dados também mostram a carência da formação de profissionais para atuarem na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental que existia, no município e nas cidades vizinhas, antes da implantação desse curso na UEG-Quirinópolis.

Estabelecer um canal de comunicação com os egressos para avaliar o impacto das ações institucionais na formação tem em vista o aperfeiçoamento do processo educativo oferecido pelo referido curso. O feedback dos egressos em relação ao ensino ofertado pela instituição é importante para a avaliação do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem e para conhecer a trajetória profissional e formação continuada após a conclusão do curso. Nesse sentido, a opinião do egresso do curso de pedagogia pode ser considerado um indicador de avaliação da qualidade acadêmica da UEG.

5 | CONTRIBUIÇÕES DA UEG E SUGESTÕES DOS ENTREVISTADOS

Neste item foi proposto aos respondentes da pesquisa escrever sobre as contribuições da UEG para o desenvolvimento profissional e sugestões de melhorias para o curso de pedagogia. Após a leitura de cada uma das questões, apresenta-se uma síntese das respostas dos entrevistados.

Para os egressos a UEG contribuiu muito para a formação profissional, pessoal, cultural, social e formação humana. Possibilitou progressos relevantes na formação para a cidadania, e contribuiu para a produção dos saberes pedagógicos e conhecimentos compatíveis com o desenvolvimento tecnológico.

Para os egressos participantes da pesquisa, a UEG representou a oportunidade de fazer um curso superior de qualidade, uma universidade de excelência perto de casa. O curso de pedagogia representou grande contribuição para a atuação e realização profissional, provocando mudanças na vida profissional e pessoal. A instituição representou

a possibilidade da conquista de independência financeira, a elevação da autoestima dos egressos do curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa constatou-se que os egressos do curso de pedagogia da UEG-Quirinópolis têm uma ótima inserção nas atividades profissionais nas instituições educativas. Foi possível verificar o reconhecimento por parte dos egressos, da importância do curso de pedagogia para o desenvolvimento cultural e profissional. No entanto, ainda é necessário o atendimento às exigências legais de formação continuada desses profissionais.

Observou-se que o referido curso tem atendido as exigências legais de formação inicial dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, necessários às demandas das redes de ensino municipal, estadual e privada do município de Quirinópolis e municípios vizinhos.

Tem-se que para os egressos os ganhos dessa pesquisa são igualmente importantes, pois com a reaproximação da universidade podem valer-se da estrutura universitária para potencializar suas atividades profissionais: seja por meio de cursos de formação continuada, seja por oferecer informações diversificadas sobre a profissão e as políticas educacionais, seja, ainda, pela oportunidade em se engajar em atividades acadêmicas que lhes possibilitam atualizar os conhecimentos profissionais.

Trazer os ex-alunos para dentro da universidade e criar com eles parceria no desenvolvimento de formação profissional é, certamente, uma ação que corrobora com o compromisso institucional. Por isso, a constante e necessária avaliação dos cursos em face das mudanças sociais e das exigências do desenvolvimento, tem nos egressos um aliado importante. A avaliação do curso e da universidade pelos egressos proporcionou o conhecimento, de certo modo, de um curso de licenciatura e de uma universidade estadual, pública e gratuita.

Registra-se, assim, que a medida que não existe uma sistemática consolidada de acompanhamento dos egressos, as informações obtidas por meio desta pesquisa são importantes, mas ainda não são suficientes para garantir que a UEG-Quirinópolis cumprem bem seu papel de preparar os formandos para a realidade profissional, nesse sentido, trata-se neste texto, de uma pesquisa aberta, cujos dados e informações deverão ser buscadas e obtidas, totalizados e sistematizados em outras etapas a serem propostas posteriormente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador-trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, n.37, p73- 84, jan/abr.2005.

MARCONI, M e LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade e THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica Para Ciências Sociais Aplicadas** - 2ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS NETO, Elydio. Aspectos humanos da formação docente: problemas e desafios para a formação de professores. IN SEVERINO, Antonio J. e FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UEG/PDI. **Projeto Pedagógico Institucional**. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis-GO, 2011.

UEG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2019**. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis, 2010.

IMPLEMENTAÇÃO DE ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO (AEE'S) EM CINCO ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BENEVIDES-PA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Kelly Lene Lopes Calderaro Euclides

Universidad del Ciencias Sociales
Buenos Aires/Argentina
<http://lattes.cnpq.br/8091638210579993>

Francilene Sodré da Silva

Coordenadora Pedagógica Prefeitura Municipal
de Benevides-PA
<http://lattes.cnpq.br/6106103137705833>

RESUMO: O tema geral do presente artigo é o estudo observacional, qualitativo que estudou a implementação de Atividades Educativas de Êxito (AEE's), como Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos, em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, em Benevides-PA. Trata-se da participação educativa de familiares e da comunidade como elementos-chave em prol do êxito educativo para todas as crianças, na atual sociedade do conhecimento e da informação, por meio da proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA). São contribuições advindas de pesquisa realizada em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem, em diferentes contextos de atuação: Brasil e Espanha. A qualidade na educação tem diferentes definições, que dependem do ponto de vista sob qual é analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunidades de Aprendizagem. Aprendizagem Dialógica.

IMPLEMENTATION OF SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIONS (AEE'S) IN FIVE FUNDAMENTAL SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF BENEVIDES-PA

ABSTRACT: The general theme of this article is the observational, qualitative study that studied the implementation of Successful Educational Activities (AEE's), such as Dialogic Talks and Interactive Groups, in Elementary Schools of the Municipal Education Network, in Benevides-PA. It is the educational participation of family members and the community as key elements in favor of educational success for all children, in the current knowledge and information society, through the proposal of Learning Communities (CA). These contributions come from research carried out in schools that have become Learning Communities, in different contexts of action: Brazil and Spain. Quality in education has different definitions, which depend on the point of view from which it is analyzed.

KEYWORDS: Education. Learning Communities. Dialogic Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem na Educação Básica é o alicerce de vida aos estudantes. A partir da educação infantil ao ensino médio, é necessário pensar no que há de melhor às crianças e adolescentes.

Diante deste contexto, um dos projetos que traz este novo olhar para educação é o Projeto Comunidade de Aprendizagem (CA).

Trata-se de um projeto baseado em Atuações Educativas de Êxito (AEE's) voltadas para a transformação educacional e social (MELLO, 2009). Seu escopo é atingir uma educação de êxito para todos, com eficiência, equidade e coesão social.

O projeto Comunidade de Aprendizagem busca superar o fundamentalismo, permitindo compreender o contexto da comunidade onde a escola está imersa. O projeto cria um clima de altas expectativas por parte de todos os envolvidos, transforma o contexto da aprendizagem e obtém resultados como, melhora do desempenho acadêmico dos alunos. Trata-se de uma nova concepção, que supera o ensino aprendizagem tradicional, e traz o diálogo que transforma e inova com eficiência e eficácia (MELLO, 2012; MELLO, 2014).

Em suas formulações teóricas e práticas, pauta-se nos princípios da Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997).

As Tertúlias Dialógicas Artísticas, Literárias e Musicais foram consideradas uma das Atuações Educativas de Êxito (AEE's) pelo Projeto *Includ-ed* e por isso compõem o Projeto Comunidade de Aprendizagem. Estas AEE's são exercícios de respeito e escuta igualitária que transformam o contexto das pessoas na superação das desigualdades e de acordo com o Caderno Tertúlias Dialógicas (INSTITUTO NATURA, 2016):

- Proporcionam a construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo igualitário sobre as melhores criações da humanidade no campo da arte, da literatura e da música;
- Possibilitam a todo e qualquer indivíduo se aproximar de maneira direta da cultura clássica universal e ao conhecimento científico acumulado pela humanidade;
- Geram um intercâmbio enriquecedor de conhecimentos, permitindo aprofundamento nos conteúdos e construção de novos saberes;
- Promove o aumento do vocabulário, melhora da expressão oral e da compreensão de textos.

Diante deste contexto este artigo versará sobre as etapas do processo de implementação de Atuações Educativas de Êxito (AEE's), especificamente Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos, em cinco escolas de Ensino Fundamental I do município de Benevides-PA, Brasil. O objetivo do projeto foi avaliar os resultados de aprendizado dos alunos, após implementação de Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos, nas referidas Escolas. O objetivo do projeto foi avaliar os resultados de aprendizado dos alunos, após implementação de Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos, nas referidas Escolas.

2 | METODOLOGIA

Para organização e estruturação deste estudo, fez-se criterioso levantamento

bibliográfico na literatura científica, a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas, livros, sites especializados e em bases de dados, assim como estudo *in locus*, no qual o cenário do estudo foram cinco escolas de Fundamental I, no município de Benevides-PA. O município está situado na região metropolitana de Belém, com população de, aproximadamente, 62.000 habitantes. Atualmente a Rede de Ensino do município conta com 34 Escolas, sendo 05 unidades creches específicas para Educação Infantil, 25 unidades que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 01 unidade que atende Ensino Fundamental I e II, 03 unidades específicas de Fundamental II.

Os “n” desse estudo foram Comunidades Escolares em torno das escolas elegidas, especificamente alunos, professores, coordenadores, gestores, equipe de apoio, pais e responsáveis.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se os resultados através da execução das atividades propostas no cenário da Rede Municipal de Benevides. O Núcleo Político Pedagógico (NUPP) conta com um Técnico Pedagógico que faz o acompanhamento direto de Comunidade de Aprendizagem e seu desenvolvimento. Todas as formações ocorrerão no NUPP, assim como as avaliações das AEE's implementadas. Visto que CA está no município desde 2015, o cenário de vivência de Tertúlias Dialógicas e Grupos Interativos foram com escolas e professores que já atuavam, possibilitando o intercâmbio de experiências e renovação de aprendizado em Tertúlias e Grupos Interativos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo concluiu-se que é essencial proporcionar aos professores, alunos e comunidade em torno da escola possibilidades que agreguem qualidade ao aprendizado, onde todos são protagonistas. Oferecer melhores conhecimentos para professores e alunos, de forma a garantir educação equívél, onde todos tem acesso.

Diante do desafio de buscar excelência às crianças, com melhora relevante na aprendizagem e desenvolvimento da convivência e atitudes solidárias, vimos que as AEE's trazem, com seus princípios, a efetividade nesta proposta.

REFERÊNCIAS

FLECHA, Ramón. Compartiendo Palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós, 1997.

MELLO, R.R. 2009. Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola. FAPESP _ PROCESSO 2007/ 52 610-6 – Programa Melhoria do Ensino Público. São Paulo, FAPESP, 285 p.

MELLO, R.R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. 2012. Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos, EdUFSCar, 176 p.

MELLO, R.R.; BRAGA, F.M. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos Learning Communities and the involvement of families and communities: The key to a successful education. Educação Unisinos 18(2):165-175, maio/agosto 2014 © 2014 by Unisinos - doi:10.4013/edu.2014.182.07.

CAPÍTULO 21

UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Gabriela Carradas

Centro Universitário Unimetrocamp Wyden
UNIMETROCAMP
Campinas- SP
<https://orcid.org/0000-0002-4809-2675>

Kênia Kemp

Professor orientador: mestre, Centro
Universitário Unimetrocamp Wyden
UNIMETROCAMP
Campinas- SP
<http://lattes.cnpq.br/1663756010266164>

RESUMO: Compreende-se o conhecimento como a capacidade de contextualizar e englobar o que se aprende. O que se tornou um desafio, sendo que, as escolas seguem os princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento. Isso suprimiu a possibilidade do pensamento multifacetado e global. Por isso, tornou-se necessário buscar uma nova forma de compreensão da realidade, da humanidade, da cidadania e da ética, que forme sujeitos capazes de enfrentar as diversas crises da humanidade e que visem à construção de um futuro melhor para todos. No Brasil, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a educação básica passou a ter um documento norteador que prevê conhecimentos e habilidades essenciais, com uma concepção de educação integral que busca o pleno desenvolvimento que todos os

educandos têm direito ao decorrer de suas vidas escolares. Assim, a transdisciplinaridade pode ser promissora como um caminho para enfrentar a fragmentação do conhecimento e auxiliar em uma compreensão mais abrangente da realidade. Essa pesquisa apresenta os conceitos da transdisciplinaridade atrelados ao objetivo de refletir sobre sua inserção na prática pedagógica como forma de resolver os atuais embates educacionais, em consonância com os preceitos almejados pela BNCC. A metodologia utilizada teve finalidade exploratória, desenvolvida com base em pesquisa bibliográfica e documental, através do método hipotético dedutivo e com abordagem qualitativa. Espera-se, contribuir para que a abordagem transdisciplinar seja difundida no campo acadêmico, e assim, conscientizar toda a comunidade escolar acerca de nossa responsabilidade com a educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Transdisciplinaridade. BNCC.

A TRANSDISCIPLINARY LOOK ON THE RELATION BETWEEN CURRICULUM AND INTEGRAL EDUCATION ACCORDING TO THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE IN BRAZIL

ABSTRACT: According to Morin (2014), knowledge advances through the ability to contextualize and encompass. Once schools follow the cartesian principles of knowledge fragmentatio, this ability has become a challenge and suppressed the possibility of multifaceted and global thinking. It became necessary to seek a new way of understanding reality, humanity, citizenship and ethics, being able to form

individuals capable of facing the different humanity crises, aiming at building a better future. In Brazil, since the approval of the Common Base National Curriculum in 2018, basic education started to have a guiding document that provides the essential knowledge that all students are entitled to. It also proposed the concept of comprehensive education and a full development for the human being. In this aspect, transdisciplinarity can be a promising way of facing the fragmentation of knowledge and enables an open way of thinking that helps to understand our own reality. This research presents the concepts of transdisciplinarity and reflects on the possibility of its insertion in the pedagogical practice as a way to resolve the current educational divergencies, in agreement with the precepts desired by BNCC. The methodology adopted had an exploratory purpose, developed based on bibliographic and documentary research through the deductive hypothetical method and using a qualitative line. The goal of this research is to contribute for the transdisciplinary approach being disseminated in the academic field, mobilizing the entire school community aware of our responsibility with integral education.

KEYWORDS: Integral education. Transdisciplinarity. BNCC.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta um desafio de complexidade que, devido a superespecialização e ao acúmulo de informações desconexas, cada vez mais, afasta as possibilidades de encontrar soluções para os problemas multidimensionais que assolam a humanidade.

A fragmentação do conhecimento é um dos resultados desse mundo descontextualizado. É preciso superar essa visão compartimentada do saber para passar a enxergar e formar o ser como um todo e não somente no âmbito cognitivo, como vem ocorrendo. Por conseguinte, percebe-se a necessidade de colocar o ser humano como centro das civilizações, ao invés de usar o conhecimento para fins egoístas e em razão de poder que, aliás, vai contra a democracia cognitiva.

Em vista disso, tornou-se necessário buscar uma nova forma de compreensão da realidade e da humanidade, que forme sujeitos capazes de enfrentar as diversas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais, visando à construção de um futuro melhor para todos.

Assim, a transdisciplinaridade no âmbito escolar, pode ser uma promissora forma de enfrentar a fragmentação do conhecimento e a descontextualização do sujeito/objeto no processo de ensino aprendizagem, para possibilitar um modo de pensar aberto e livre que ajude a compreender a nossa própria realidade.

Face ao exposto, o objetivo geral desse trabalho é mostrar a importância da transdisciplinaridade na educação, em consonância com o currículo e a formação integral almejada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como forma de transformar o atual paradigma educacional.

METODOLOGIA

Conforme Gil (2002), a primeira etapa de uma pesquisa consiste em seu planejamento, na elaboração do problema, na identificação dos objetivos, no desenvolvimento de hipóteses etc. Isto posto, o problema aqui formulado, foi em relação fragmentação do saber na educação básica e de como isso vai contra os objetivos gerais da BNCC para o desenvolvimento integral do ser. Para Corrêa (2008), o problema de pesquisa é aquilo que se pretende resolver e está ligado a hipóteses, que serão uma resposta prévia ao problema. Então, após a formulação do problema, houve a busca por sua solução, constituindo um raciocínio demonstrativo de uma hipótese que soluciona o problema pesquisado. (SEVERINO, 2016, p. 140). Nesta pesquisa, a elaboração da hipótese está apoiada em teorias e estudos anteriores sobre a temática da transdisciplinaridade.

Com base nos objetivos gerais, pode-se classificar a pesquisa em questão como exploratória, que segundo Gil (2002), tem o objetivo de criar maior entendimento sobre o problema e aprimorar ideias, e que, portanto, seu planejamento é bastante flexível.

De acordo com Corrêa (2008), o método dedutivo é um modo de pensamento lógico fundamentado por premissas que, se forem somente hipóteses, passa, então, a ser o hipotético-dedutivo. Em suma, ainda define o método qualitativo como uma técnica que visa entender objetos de estudo, sem preocupação com suas quantidades.

A pesquisa bibliográfica, é realizada a partir de dados ou teorias de pesquisas anteriores, devidamente registradas. Já na pesquisa documental, suas fontes são documentos, não somente impressos, mas também de outros tipos, como documentos legais. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Conclui-se então que, a metodologia nesse trabalho foi desenvolvida com base em pesquisa bibliográfica e documental, através do método hipotético dedutivo, com abordagem qualitativa e tendo finalidade exploratória. Assim, possibilitando a correlação entre a teoria explorada, as suas hipóteses dedutivas e a análise dos dados colhidos em documentos nacionais.

FUNDAMENTOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA COMPLEXIDADE

A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ aponta, está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas. “Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. (NICOLESCU, 1999, p. 53)

Na visão da física clássica, não existe nada entre e através das disciplinas, considerando que cada fragmento do “big-bang disciplinar” é uma pirâmide inteira, e enxerga a transdisciplinaridade como absurdo por não ter um objeto. No entanto, a transdisciplinaridade não vê o pensamento clássico como absurdo, mas considera seu campo de aplicação como restrito. Nicolescu (1999) afirma que, diante dos vários níveis de

realidade, o espaço entre e através das disciplinas está cheio.

Para o autor, a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar é determinada pela estrutura descontínua dos níveis de realidade, o que demonstra a grande diferença entre a pesquisa transdisciplinar e a pesquisa disciplinar. Geralmente, a pesquisa disciplinar remete a um único nível de realidade, em contrapartida, a transdisciplinaridade se interessa pelo processo gerado pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo, mas a descoberta deste processo, inevitavelmente, percorre pelo conhecimento disciplinar, desta vez, de modo inovador e fecundo, o que não aconteceria somente pela metodologia disciplinar. Os dois tipos de pesquisas não são opostos e sim complementares.

A metodologia da transdisciplinaridade é determinada por três pilares, que são: os níveis de realidade; a lógica do terceiro incluído; e a complexidade; que de acordo com o nível de satisfação alcançado por cada pilar, produz diferentes graus de transdisciplinaridade.

No decorrer do século XX, concomitantemente ao surgimento dos diferentes níveis de Realidade e das novas lógicas (como a do terceiro incluído), dentro dos estudos naturais surge a complexidade. Ela se espalha rapidamente pelo mundo, tornando-se um desafio para nossa existência, pois, parece ter destruído o sentido em todos os campos do conhecimento.

Conforme aponta Nicolescu (1999), a complexidade se alimenta do crescimento disciplinar e acelera a multiplicação das disciplinas. A área de cada disciplina se torna cada vez mais estreita, tornando difícil, ou até impossível, a comunicação entre elas. Uma realidade complexa, aparentemente, substitui a realidade unidimensional simples do pensamento clássico. O indivíduo é bombardeado por uma quantidade cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. E isso reflete à uma tecnociência sem controle e sem valores, além da eficácia pela eficácia.

Complexus quer dizer o que foi tecido junto; Para Edgar Morin (2011), a complexidade existe quando diferentes elementos são inseparáveis e constituem um todo. E em nossa era global somos, cada vez mais, confrontados pelos desafios da complexidade.

Para Nicolescu, “na visão transdisciplinar, a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma Realidade” (NICOLESCU, 1999, p. 63). Explica que, este Princípio de Relatividade cria uma nova forma de olhar a cultura social, e que, quando nossa percepção de mundo muda, o mundo muda também. Os diferentes níveis de percepção possibilitam que o conhecimento humano acesse os diferentes níveis de Realidade, permitindo assim, uma visão cada vez mais geral, unificante, englobante da Realidade.

A visão transdisciplinar de Realidade tem consequências, principalmente no estudo da complexidade, em que seu lado contrário, a simplicidade, está se mostrando cada vez mais distante entre o ser humano e a Realidade. E desse modo, incorporando uma alienação autodestrutiva do ser humano e seu destino.

CRISE MODERNA MULTIFORME E A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Experimentamos uma crise pós-moderna e não sabemos ao certo suas origens. Segundo Nicolescu (1999), estamos expandindo os conhecimentos e atingindo níveis antes unimagináveis, porém, o acúmulo desse conhecimento e sua transmissão em forma de informações soltas e desvinculadas de seus contextos, não permite que as civilizações os integrem em seu interior. É irônico pensar que buscamos tanto conhecimento, mas nos tornamos reféns dele. Como explica Morin:

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimento escapa ao controle humano. (MORIN, 2014, pag. 15)

Como disse Pascal (apud MORIN, 2014), “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes...”. Dessa forma, em concordância, Morin (2014) complementa que, o desafio da globalidade, é também, de complexidade. Realmente, há complexidade, quando as partes que formam o todo (como o econômico, o político, o psicológico, o afetivo, o sociológico, o mitológico) são indivisíveis e “existe um tecido interdependente, interativo, e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. Assim sendo, frequentemente, estamos sendo confrontados com os desafios da complexidade e quanto mais a crise da modernidade avança, menor é a capacidade de refleti-la.

Apesar dos desenvolvimentos disciplinares das ciências serem vantajosos na divisão de trabalho, também trouxeram as desvantagens da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber.

Ao invés de repensar esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino tem sido conivente a eles. Como afirma Morin (2014):

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2014, p. 15)

Portanto, de acordo com Morin (2014), concordamos que o conhecimento é algo indissociável da realidade do sujeito. E acrescentando, em conformidade com Araújo (2002), distanciar os sujeitos de sua realidade, desconecta a educação formal dos interesses e desejos dos alunos.

Retomando sobre a fragmentação do conhecimento em relação à transdisciplinaridade,

continua, Nicolescu:

Aprendendo a conhecer também significa ser capaz de estabelecer as pontes - entre as diferentes disciplinas e entre essas disciplinas e os significados e nossas habilidades interiores. Essa abordagem transdisciplinar será um complemento indispensável para a abordagem disciplinar, porque significa a emergência de seres continuamente conectados, capazes de adaptarem-se às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma flexibilidade permanente sempre orientada na direção da atualização de suas potencialidades interiores. (NICOLESCU, 1997. Não Paginado.)

“A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. (Morin, 2014, p. 11). Ademais, Araújo (2002) acrescenta, defendendo a busca por uma educação em valores e de uma escola que tenha um ideal democrático de ensino, relacionando-se à vida das pessoas.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO

Em virtude da homologação da BNCC em dezembro de 2017, o Brasil passou a ter uma base com as aprendizagens previstas para toda a educação básica. E, conforme instituído pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/1996, deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação básica no Brasil. Portanto, determina-se conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao decorrer da escolaridade básica. Guiada por princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base se une aos propósitos que a educação brasileira busca para a formação humana integral e o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC deixa nítido seu compromisso com a Educação Integral e, evidencia que a Educação Básica deve buscar o pleno desenvolvimento humano, por meio de uma postura acolhedora e que respeite as singularidades e diversidades, sendo necessário a compreensão da complexidade e não linearidade desse processo, quebrando os antigos padrões reducionistas que privilegiava apenas a dimensão cognitiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

A Educação Integral da qual se trata na BNCC, não diz respeito à jornada escolar, mas sim, a ideia de criar processos educativos que proporcionem aprendizagens significativas que estejam associadas aos contextos, possibilidades e necessidades dos educandos, e também, aos desafios da atualidade. Deste modo, a BNCC coloca o educando no centro de suas aprendizagens, dando sentido ao que se aprende ao valorizar os seus contextos, possibilitando que eles possam ser aplicados na vida real. E para isso, coloca como parte

fundamental a superação da fragmentação radical do conhecimento.

A BNCC e os currículos tem funções complementares, sendo que, as aprendizagens só acontecem por meio do conjunto de decisões que constituem o currículo utilizado. “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”. (BRASIL, 2018, p. 16). Os sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, são responsáveis por inserir aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas da atualidade que interferem na vida humana, seja, local, regional ou global, de maneira transversal e integradora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda há muitas discussões e reflexões sobre o conteúdo da BNCC, especialmente, em relação as propostas para a educação integral, assim, fazendo-se fundamental que profissionais e estudiosos da área da educação busquem a apropriação e a compreensão do referido documento.

Certamente, a burocracia no sistema de ensino durante a implementação de uma mudança, torna tudo mais lento e gradual, e a própria BNCC, não dispõe de elementos e informações suficientes sobre como colocar em prática essa nova abordagem curricular. Isso têm gerado inseguranças e dúvidas aos educadores e gestores escolares quanto à sua efetiva aplicação.

Não resta dúvidas que a BNCC é um agente em potencial para a construção curricular como política de Educação Integral, já que ela apresenta em seu texto introdutório esta concepção. (WEFFORT, ANDRADE e DA COSTAS, 2019, p. 6). Foi estabelecido e garantido um currículo com uma nova concepção, integral e transversal, que propõe a superação da fragmentação do conhecimento, coloca o educando no centro de sua aprendizagem, valoriza a contextualização do que se aprende e visa desenvolver a capacidade de atender e resolver as demandas complexas da vida cotidiana. O que trouxe à tona antigas discussões sobre os temas transversais e não disciplinares.

Assim sendo, para “superar esta fragmentação, há diversas alternativas, como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, ou mesmo, a transversalidade, que prescinde da lógica disciplinar”. (WEFFORT, ANDRADE e DA COSTAS, 2019, p. 90).

A transdisciplinaridade surge como uma proposta emergente, sendo citada direta e indiretamente na BNCC, e tem levado à recentes reflexões sobre o tema, mas ainda escassas no âmbito acadêmico. Ela se mostra como um promissor caminho para esse novo conceito de currículo transversal que visa o pleno desenvolvimento humano, pois, de acordo com Moraes (2015), sustentada por um olhar complexo da realidade como ação epistemológica, princípio e metodologia aberta de construção do conhecimento, torna-se

um instrumento capaz de garantir o lugar de interconexão disciplinar, de uma educação intercrítica e intercultural, alimentada por múltiplos olhares, linguagens, entendimentos e percepções da realidade que elimina o dogmatismo, o fundamentalismo e pensamento unívoco. Dessa forma, não só auxilia a compreender que o ser humano e suas várias dimensões fogem a qualquer recorte de caráter disciplinar, como também, que a educação como atitude transformadora das multidimensionalidades da vida, ocorre pela integração do que acontece nos diferentes níveis de materialidade do objeto, ou seja, de natureza física, biológica, social, cultural, psicológica e espiritual. A referida autora acredita que:

[...] uma metodologia transdisciplinar, pode se transformar em um fio condutor de uma nova proposta de educação que promova o encontro entre as perspectivas intercultural e intercrítica capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos estes fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tanto nos afligem. (MORAES, 2015, p. 31)

Em consonância com a BNCC, em que “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p.16), Moraes (2015) ressalta ainda que, também será preciso desenvolver o sujeito interior, resgatar o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, a capacidade inerente do ser humano de auto-organização, autotransformação de sua consciência e renovação da própria vida.

A autora se refere a uma pedagogia transdisciplinar, em que o ser, o estar, o conhecer, o fazer, o sentir, o pensar e o agir estão unidos mutuamente. Que busca integrar “as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive” (MORAES, 2015, p.21), porém, deixa claro que antes é preciso garantir uma educação de qualidade. Deste modo, Moraes conclui que:

Assim, necessitamos de uma educação integral disciplinar nutrida por novas visões conceituais capazes de promoverem um pensamento que não mais fragmenta, reduza ou dissocie a realidade. Uma nova proposta educacional que evite a dissonância cognitivo-afetiva, capaz de integrar pensamento e sentimento, educação e vida, teoria e prática docente. Uma educação que resgate o diálogo entre os elementos integrantes do triângulo da vida, constituídos pelas relações indivíduo/sociedade/natureza; que resgate e valorize a vida no seu sentido mais amplo, e em especial, a reconheça nos ambientes de ensino e aprendizagem. (MORAES, 2015, p.21)

Aqui, nota-se que a transdisciplinaridade não exclui os conhecimentos disciplinares e a sua função, mas sim, alimenta-se deles. De acordo com Moraes (2015), ela ocorre a partir desse conhecimento e vai além das fronteiras disciplinares, com uma abordagem diferenciada do conhecimento, da compreensão e situação de nossa própria existência.

É fundamental assimilar que a atitude transdisciplinar possui uma visão abrangente de que as coisas não são antagônicas, mas complementares. Resgatando assim, o caráter multidimensional do sujeito, com seus diversos níveis de percepção, como também, a multidimensionalidade da realidade, formada pelos diferentes níveis de materialidade do objeto.

Nesse aspecto, a educação transdisciplinar ressalta a importância de contextualizar o conhecimento, tal como previsto pela BNCC. Por isso, é preciso atender as necessidades reais e sentidas dos educandos como condição para compreender os níveis de realidade em que se encontram, indicados por seus devidos níveis de percepção. “Isso é assim porque sabemos que o que nos rodeia está inscrito dentro de cada um de nós, o que nos leva a perceber as implicações de nossas relações com a natureza, com a sociedade e com o sagrado presente em nosso interior”. (MORAES, 2015, p. 100)

Com isso, percebe-se que o sujeito faz surgir o seu mundo conforme suas ações, como esclarece Moraes:

sendo sua atuação determinante e construtiva de seu domínio existencial, ou seja, do nível de realidade em que se encontra, assim como dos processos interativos que se apresentam e que o levam a encontrar ou não as possíveis soluções aos problemas emergentes. Meio, recursos e sujeitos estão entrelaçados, imbricados em uma rede de processos mútuos em situação de codeterminação, fazendo com que os processos de desenvolvimentos da consciência resultem, pois, de uma história tecida em conjunto, nascida de processos codeterminados, no quais sujeitos e mundos se influenciam mutuamente. (MORAES, 2015, p. 100)

Portanto, trabalha-se com o conceito de aprendizagem integrada, em que os fenômenos psíquicos e biofísicos são inseparáveis; não se prioriza o saber cognitivo em detrimento dos demais, pois, conforme Nicolescu (1997), entende-se que na construção do conhecimento transdisciplinar só se pode alcançar uma educação integral, se esta, for direcionada para a totalidade aberta do ser humano e não somente para um de seus componentes.

Entretanto, mesmo que a atualidade exija a formação integral e não fragmentada, o paradigma disciplinar da compartimentação do conhecimento continua hegemônico e predominante em nosso sistema educacional.

Portanto, a transdisciplinaridade se mostra como uma necessidade para esse enfrentamento, e apesar de já não ser uma utopia e ter seus fundamentos acadêmicos, ainda se mostra distante da prática pedagógica. Cordeiro (2019 apud MORAES 2010) destaca ainda que, a transdisciplinaridade não é uma nova crença ou teoria pedagógica que chega para sobrepor tudo o que foi alcançado em educação até hoje.

Decerto, o maior desafio para a transdisciplinaridade se efetivar nas instituições de ensino hoje, é a formação docente. Nessa perspectiva, Cordeiro (2019) explana que:

espera-se que o Ministério da Educação (MEC), órgão federal responsável pela política nacional de educação, procure garantir aos profissionais do ensino esclarecimentos e orientações sobre o que são e como esses temas podem ser inseridos no contexto da Educação Básica de forma a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, e cumprir seu compromisso em promover uma educação integral assim como está previsto na própria BNCC. (CORDEIRO, 2019, p. 15)

Em contrapartida, ainda que as iniciativas oficiais sejam válidas, não podemos deixar a responsabilidade de importantes definições na área das políticas públicas e das práticas educacionais à cargo dos burocratas da educação. (CORDEIRO, 2019, p. 90 apud MORAES, 2010, p.291)

A BNCC deve ser devidamente reconhecida por sua finalidade, mas não obstante, a comunidade escolar e social deve reconhecer sua responsabilidade frente a educação e buscar na visão transdisciplinar, formas de mudar o paradigma educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, em conformidade com a BNCC que, a educação tem um compromisso com o desenvolvimento integral do educando. E que, de acordo com Moraes (2015), a metodologia transdisciplinar fomentada pela epistemologia da complexidade é capaz de apresentar as respostas necessárias para os iminentes desafios sociais, culturais, éticos e políticos de nossa época. Trata-se de uma pedagogia mais humana, que almeja criar uma consciência integral transdisciplinar e que busca uma educação que una as diversas dimensões da vida. Isto mostra que, uma educação significativa deve ser contextualizada e levar em consideração os diferentes contextos e percepções.

Sabemos que existe uma dificuldade em promover uma educação que remete à totalidade aberta do sujeito aprendente, que em sua maioria, trabalha-se somente com um de seus componentes. Por isso, não podemos permanecer assim, favorecendo a inteligência cognitiva em detrimento das demais, privilegiando o exterior sobre o interior.

Uma outra questão que tem prejudicado a renovação das atividades pedagógicas é a escassez de bases teóricas científicas durante a formação dos profissionais de educação, atrelado à dificuldade de repensar nosso próprio pensar. A formação docente enfrenta um obstáculo no que se refere a trabalhar as questões de natureza filosófica e epistemológica nas práticas pedagógicas, quando se trata de assegurar que a transdisciplinaridade e complexidade se transformem em efetivas propostas de atuação e intervenção no sistema educativo. Isso resultou em uma grande dificuldade para a mudança de paradigma educacional. (MORAES, 2015, p. 162).

É preciso enfatizar, ainda em conformidade com Cordeiro (2019), que a abordagem transdisciplinar não será a resolução de todos os problemas sociais e educacionais, entretanto, ela propõe aos educadores e aos envolvidos com a educação que, o conhecimento ocorra de forma reflexiva, baseada em um constante diálogo e mediada por

um planejamento contextual e flexível fundamentado por um currículo que não deve ser limitado a grade curricular (sendo ela comum ou não) e nem fragmentado, mas sim, que seja aberto para outros saberes, em que o aprender para transformar a realidade seja tão importante quanto ensinar “as ciências”.

Assumido esse compromisso com a formação integral, democrática e cidadã, que possibilita uma reforma de pensamento, entende-se que, todos têm uma responsabilidade social, coletiva e educacional. A comunidade escolar deve buscar meios de atuar com equidade, ética, solidariedade, respeito ao ser humano e ao pluralismo de culturas. (CORDEIRO, 2019, p. 88)

Deste modo, a transdisciplinaridade se mostra um caminho para uma ação educacional concreta, mas que só será possível para os que estiverem dispostos a transformar o modelo de ensino tradicional. Compreende-se que essa mudança será difícil, mas que isso, não exclui a legitimidade e eficácia dessa proposta, pois, um projeto não se mede somente pelo tempo que custa para o levar adiante e nem pelos esforços para o efetivar, muito menos pelos resultados. “Dá-se, sobretudo, pelo potencial de transformação pessoal e social que faz emergir o milagre de converter as dificuldades em possibilidades.” (MORAES, 2015, p. 144) Por isso, acredita-se que os somos responsáveis e convidados à construir a educação transdisciplinar do futuro.

Ademais, anseio que debates e estudos mais profundos acerca dos problemas e soluções aqui propostos sejam analisados, e que seus desdobramentos, quando possível, sejam aplicados à prática pedagógica no sistema educacional do país.

Sei que ainda existe muito a ser explorado em relação a transdisciplinaridade, mas iniciei nesta pesquisa uma reflexão que espero dar continuidade em estudos e pesquisa de campo no futuro, para analisar as práticas docentes que incorporem noções da transdisciplinaridade como caminho para superar a hegemonia do cognitivo sobre a integralidade do humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, versão final homologada em 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 11 de junho 2020.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia Científica: Para trabalhos acadêmicos e artigos científicos**. Florianópolis, SC: Do Autor, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batoloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis)

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jenne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

CORDEIRO, Natália de Vasconcelos. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da Transdisciplinaridade**. 2019. 111 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UCB, Brasília, 2019.

NICOLESCU, **A evolução transdisciplinar na universidade: condição para o desenvolvimento sustentável**. In: Congresso Internacional A responsabilidade da Universidade para com a sociedade. Bangkok, Thailand; 1997. (nov 12-14). Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Não paginado. Acesso em: 10/06/2018

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. [Tradução: Lúcia Pereira de Souza]. São Paulo: TRIOM, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do Trabalho Científico** - 24 ed. Ver. E atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

WEFFORT, Helena F.; ANDRADE, Julia P.; DA COSTA, Natacha G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios** – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

JOGOS DE INTERPRETAÇÃO NA INFÂNCIA: CONSTRUINDO VALOREM

Data de aceite: 22/03/2021

Rebeca Sasso Laureano

Universidade Federal de Santa Maria,
PPGTER, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/9418588528252654>

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo relatar a experiência da criação do jogo de interpretação de papéis (RPG) chamado “Valorem”, desenvolvido no Laboratório de Iniciação e Criatividade em Artes, também conhecido como Escolinha de Artes, situado na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Para pensar a educação a partir das experiências com jogos de interpretação, utiliza-se o conceito de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, 2004), experiência (LARROSA, 2015) e jogos de interpretação (PAVÃO, 1999; CUTLER, 2014; EWALT, 2016), sendo esta uma pesquisa qualitativa e cartográfica. O jogo de interpretação, ou RPG, é um jogo cooperativo que consiste em desenvolver um personagem, fazer escolhas e narrar histórias. Valorem foi desenvolvido colaborativamente por meio da criação de narrativas e personagens com os estudantes, como uma possibilidade de ensino nas Artes Visuais, procurando explorar a potência do jogo para a invenção de imagens e de invenção de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Inventiva, Arte-educação, Jogos de Interpretação, Game Design.

ROLE-PLAYING GAMES IN CHILDHOOD: BUILDING VALOREM

ABSTRACT: This research aims to narrate the experience of development experience of the role-playing game (RPG) called “Valorem”, developed at the Laboratory of Initiation to Creativity and Arts, also known as Escolinha de Artes, located at the Federal University of Santa Maria - UFSM. To think about education from the experiences with role-playing games, we use the concept of inventive learning (KASTRUP, 2001, 2004), experience (LARROSA, 2015), and role-playing games (PAVÃO, 1999; CUTLER, 2014; EWALT, 2016) being this a qualitative and cartographic research. The role-playing game, or RPG, is a cooperative game that consists of developing a character, making choices, and telling stories. Valorem was developed collaboratively through the creation of narratives and characters with students, as a possibility of teaching in the visual arts trying to explore the potency of the game for the invention of images, and also for the invention of oneself.

KEYWORDS: Inventive learning, Art-education, Interpretation Games, Game Design.

INTRODUÇÃO

O jogo acompanha os processos de aprendizagem desde a infância e, de acordo com Huizinga (2001), acontece no tempo que tem que acontecer, podendo ser vivido e revivido, jogado quantas vezes for necessário, seguindo suas próprias regras e promovendo a formação de grupos de indivíduos unidos por um único motivo: jogar o jogo. Os jogos são

usados na educação, principalmente associados ao lúdico, sendo uma das ênfases do currículo escolar do ensino infantil e fundamental previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Apesar da presença dos jogos nas políticas públicas, percebe-se dificuldade dos profissionais em abordá-los de forma inventiva, principalmente no que se diz respeito ao ensino das artes, tendo muitos jogos associados ao currículo de forma superficial, tediosa e ineficaz (LIMA, 2008; SASSO, BERNARDI E CORDENONSI, 2020).

Muitas questões podem ser levantadas com o uso de jogos na educação, como, por exemplo, o *game design*, que para Shell (2011) é o conjunto de decisões que definem como o jogo será, como suas regras, sua estética, objetivos, metas, entre outros. O desenvolvimento de jogos geralmente é feito por outras áreas do conhecimento, distantes da sala de aula e que muitas das vezes não possuem contato direto com questões educacionais, ou pelos professores, que não têm conhecimento de *game design* e das áreas de interesse dos estudantes, o que ocasiona na ênfase exacerbada em questões curriculares (SASSO, BERNARDI E CORDENONSI, 2020). Nesse sentido exploramos a possibilidade do desenvolvimento de jogos pelos próprios estudantes.

Os jogos de interpretação, ou RPG (*role-playing game*), são caracterizados pelo desenvolvimento de uma narrativa colaborativa, que ocorre a partir das experiências vividas de um personagem em posse do jogador, que tem um papel ativo como coautor da história a ser trilhada. Existem diversos tipos de jogos de interpretação, como os MMORPG, que ocorrem em uma plataforma eletrônica, os livro-jogo ou aventura-solo, que são livros interativos que propõem ao leitor fazer escolhas, e também os de mesa, que acontecem na imaginação dos jogadores e que podem ter ênfases e modos diferentes de condução. Geralmente, o mediador do RPG de mesa é o chamado mestre, ele é o responsável por conduzir a história e inserir os jogadores através de desafios, propondo situações-problema em que cada jogador/personagem será responsável pela sua ação em conjunto com outros jogadores/personagens, interferindo na narrativa proposta pelo mestre. Nos RPGs podem ser utilizados dados ou marcadores e livros ou folhetos com regras, fichas e descrições dos mundos fantásticos (CUTLER, 2014; EWALT, 2016; PAVÃO, 1999).

Os jogos de interpretação são, em sua maioria, jogos nos quais você cria e desenvolve algo que não poderia criar ou desenvolver em outro mundo se não o criado pelo grupo. É como se nele você pudesse ser e fazer aquilo que sempre imaginou, desde que isso se encaixe na ambientação e nas regras do jogo pré-estabelecidas e adaptadas também com o grupo.

Em nossa área de conhecimento, o uso dos jogos de interpretação pode render frutos inimagináveis. Desde a construção de um personagem, passando pela linha narrativa construída pelo diálogo dos jogadores, tudo envolve língua, leitura e produção textual. (PAVÃO, 2000 apud LORO, 2013, p. 2, grifo do autor).

É neste contexto, em jogar um jogo de interpretação de papéis, que surge a

experiência de desenvolvimento do jogo Valorem, que tem como principal característica a invenção de cenários colaborativos, de narrativas imaginativas e de resolução de conflitos sem uso de violência por meio de diálogos.

LICA COMO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

A experiência de desenvolvimento do jogo Valorem ocorreu nos anos de 2016 e 2017 no espaço do LICA – Laboratório de Iniciação e Criatividade em Artes, também chamado de Escolinha de Artes, situado no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Criada em 1965, a Escolinha mantém suas atividades vinculadas aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, música, dança e teatro. A matrícula é semestral, sendo geralmente feita espontaneamente pela comunidade universitária e da região ou por indicação de psicólogos e outros profissionais da área da saúde. Recebe em média 15 crianças com faixa etária entre 6 e 12 anos e apresenta um espaço dividido em três áreas – a recepção, a área de socialização para lanches e o espaço central, onde encontra-se uma área livre e mesas para as experiências. A Escolinha de Artes possui uma quantidade considerável de materiais para uso, como lápis de cor, tintas, papéis, entre outros (BENETTI, 2007).

A proposta de desenvolvimento de um jogo se deu como atividade alternativa às crianças que não se encaixavam nas atividades propostas pelos estagiários por diversos motivos, como desmotivação, timidez, agitação entre outros. As atividades no LICA faziam parte do currículo das disciplinas de Prática Educacional V e Prática Educacional VI do curso de Artes Visuais e, posteriormente, optei por aplicar o projeto de desenvolvimento do jogo na disciplina de Estágio Obrigatório IV.

Durante as práticas nesse espaço, foram desenvolvidas ações pensando em jogos de interpretação como uma abordagem inventiva, sendo a maior parte delas focada no desenvolvimento de narrativas visuais e de *concept art* para o jogo Valorem, como personagens, cenários, criaturas, objetos, entre outros. A prática ocorreu em duas turmas diferentes como uma atividade não obrigatória, com grupos, em média, de 6 participantes que alternavam de acordo com os interesses do grupo. A experiência dos jogos de interpretação também foi descrita em meu trabalho final de graduação, defendido em 2018.

A EXPERIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE VALOREM

Pensar e usar jogos surge do encontro de meu interesse no lúdico nas Artes Visuais e do interesse dos estudantes em jogos eletrônicos, já a possibilidade em operar com jogos analógicos surge da própria estrutura do local, que não oferecia laboratório com computadores para desenvolver jogos eletrônicos.



Imagem 01: Grupo estudando mapas do mundo.

Fonte: Acervo Pessoal, 2017

Os jogos de interpretação oferecem um espaço fértil para o ensino das Artes Visuais. Anteriormente eu já havia feito uma experiência no LICA com interpretação, chamada “detetives entre nós”. Nessa ocasião foi contada uma história em que os estudantes interpretavam papéis de detetives de arte e resolviam um grande mistério. No entanto, os jogos tradicionais de interpretação de papéis possuem livros e folhetos com as aventuras, regras e informações do mundo, o que exige um alto grau de interpretação de texto e de conhecimento de língua estrangeira. Os livros de RPG tradicionais disponíveis também exigiam muito tempo de sessão de jogo, o que não era possível, pois, apesar de ser um espaço não formal, ainda possuía um curto espaço de tempo. Nessas condições, os estudantes foram convidados a participar do desenvolvimento de um jogo de interpretação, adaptado as condições do grupo que continham estudantes não alfabetizados e em faixas etárias diferentes. Tendo as próprias crianças do LICA como o público alvo, eles atuariam como colaboradores e jogadores, seriam mestres e auxiliariam na construção do mundo, das mecânicas do jogo e dos testes de jogabilidade.

As escolhas feitas do que e de como seria pesquisado para o desenvolvimento do jogo não foram formuladas antes e sim *durante* a prática. Certamente algumas suposições foram feitas, tomando cuidado para não prever acontecimentos – afinal, experiências não podem ser previstas (LARROSA, 2011), pois não há como pré-ver nem pré-dizer aquilo que poderá ocorrer durante um jogo de interpretação –, mas como uma maneira de antever supostas pedras encontradas no caminho e contorná-las da melhor forma possível.

Pensar um projeto de estágio e, principalmente, uma estratégia que não apenas rompa com o sistema tradicional de ensino como também perca o controle do que se é ensinado, certamente causa desconforto. A educação inventiva procura a construção a partir dos afetos de seus habitantes, pensando uma educação não linear, pautada na diferença e no acontecimento (KASTRUP, 2001). É propor um ensino-aprendizagem pautado na compreensão dos processos de aprendizagem de cada criança, sabendo que

cada uma aprende em seu tempo e desenvolve suas próprias maneiras de fazer, dentro de sua própria subjetividade, dentro de seus próprios interesses (CAVALHEIRO, 2017):

Convidar adultos para se relacionarem com a primeira infância sob essa perspectiva faz com que o aprendizado de meninos e meninas seja, em grande parte, do trabalho das próprias crianças, de suas atividades e no emprego de seus próprios recursos, e isso passa a dar visibilidade ao lugar ativo da criança na construção e aquisição de saberes e de entendimento (CAVALHEIRO, 2017, p. 36).

Através de encontros semanais, os estudantes jogavam o jogo mediados pelo mestre, com a possibilidade de interromperem o andamento da história para proporem modificações nas mecânicas e nas regras e/ou adotarem o papel de mestre, se assim fosse necessário. Por meio de seus desenhos e de suas narrativas, o grupo contou a história do reino de Antares (mundo do jogo) e desenvolveu personagens que posteriormente foram adicionados na versão final em formato digital, para que outros grupos de crianças pudessem jogar. As experiências das crianças com seus escritos e com as imagens criadas, proporcionavam um desacelerar que as permitiam permanecer no jogo. Expunham seus afetos por meio da arte com uma continuidade, onde a experiência não encerrava ao término do encontro. Estes, são aspectos que para Kastrup (2004, p.13) configuram uma aprendizagem pautada na invenção “através da aliança da surpresa com a regularidade”.

A prática aconteceu através de uma cartografia de encontros, aproximações e afastamentos de questões curriculares, que ocorriam de forma não linear, não delimitada, sendo organizadas pelos próprios estudantes. De acordo com Kastrup (2001), a aprendizagem inventiva não é pautada na transmissão de informação nem na interação do professor-aluno, mas na habitação de uma zona de neblina, onde se perdem as fronteiras de professor-aprendiz e dos conteúdos explorados. Jogando o jogo e desenvolvendo a história, surgiu uma cidade chamada “Compramento”, onde todos os moradores adotavam cores primárias em suas construções. Que cores são essas? Como essas cores surgem? Que técnicas usaremos para desenhar essa cidade? Qual o mapa da cidade? Como são as casas? Os disparadores faziam surgir curiosidades relacionadas a questões curriculares, mas ocorriam assim, dos pontos de contato da história com seus próprios interesses.

Após um diálogo sobre a insegurança em já elaborar a arte final para o livro do jogo sem tanto tempo para o desenvolvimento das obras, um dos estudantes ansiou “uma pessoa que fizesse tudo no computador”. Em outro encontro, lembrei do conceito de *concept art*, termo usado no design e no audiovisual para definir o desenvolvimento de imagens que antecedem o produto final (SASSO, 2018). Apresentei no outro encontro alguns artistas especializados em *concept art* e os estudantes decidiram desenvolver desenhos para que um designer reinterpretasse seus desenhos e os transformasse em ilustração digital.



Imagem 02: Raça Animália – Paralelo da criação do estudante em giz de cera oleoso e lápis de cor e da ilustração digital do designer Thomas Sasso.

Fonte: Acervo Pessoal, 2017

Durante a experiência, compartilhamos conhecimentos e ideias, pensamos mecânicas e desenvolvemos estratégias para driblar as dificuldades encontradas no caminho. Como tratar as questões relacionadas ao excesso de violência e de competitividade em um mundo onde tudo é possível, como é a imaginação? Como trabalhar com diferentes faixas etárias, de diferentes fases de escrita e leitura? O que fazer com os complexos cálculos referentes à criação de personagens? As problematizações que surgiam eram pensadas e eventualmente solucionadas observando de diferentes pontos de vista, permeando a teoria e o pensar e fazer arte:

A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e adoção da arte como ponte de vista faz parte desta política (KASTRUP, 2001, p. 26)

Surgiam possibilidades, como a de os jogadores começarem o jogo como um grupo de pacificadores, que buscavam levar a justiça, o diálogo e a diplomacia para o reino; a ficha de personagem poderia ter cálculos mais simples e os itens e poderes adquiridos no decorrer do jogo poderiam ser desenhados ao invés de escritos. Dos diálogos, apareciam curiosidades sobre materiais artísticos e sobre áreas de conhecimento parceiras. Surgiu a necessidade de repensar a produção artística dentro do próprio jogo. Os estudantes, através de seus desenhos, pensaram sobre a geografia e as características de personagens do mundo, para que um designer pudesse redesenhá-los, inspirado por suas produções.

A principal dificuldade que tivemos durante a prática foi quanto à mediação dos conflitos que surgiam entre os jogadores. Durante as experiências houve a necessidade de inúmeras interrupções para buscar novas configurações “possíveis”, evitando o desmanche

do grupo, pensando em maneiras de não adentrar os extremos do autoritarismo ou de uma permissividade exacerbada que geraria o abandono dos interessados.

Não atrapalhar o jogo. Não brigar. Tentar compreender o jogo e se não gostar, falar em voz alta para que todos possam ajudar. Não ficar emburrado caso algo dê errado. (Diário de bordo, Setembro de 2016)

Desacordos são comuns e podem ser resolvidos por meio do diálogo e da revisão das regras e das premissas operacionais que previamente foram definidas e estabelecidas pelo grupo, no entanto outros debates que surgem podem ser frutos de diferentes visões de mundo, de premissas fundamentais que divergem (MATURANA, 2002). Em alguns casos, os debates e desacordos que surgiam entre as crianças tinham como origem a dificuldade em compreender o funcionamento das decisões democráticas, em respeitar as normas pré-estabelecidas com o grupo já escolhidas anteriormente, como, por exemplo, esperar o momento de falar para não atrapalhar o colega. As regras devem ser criadas e compreendidas pelos próprios estudantes, em seus agenciamentos, como nos trata Kastrup (2001):

O controle busca impor regras de ação a partir do exterior: controle do tempo, sistema de recompensas e punições, protocolos de avaliação e outras estratégias. O controle faz do aprendiz um sistema heterônomo, controlado por regras extrínsecas, que não foram geradas pelo agenciamento com a matéria. Já a disciplina gera autonomia, ou seja, regras emergentes dos próprios agenciamentos (KASTRUP, 2001, pg. 1).

Sendo assim, uma suposta “solução” ao problema imposta de forma autoritária pelo professor, como um pedido de silêncio ou até mesmo uma expulsão, apenas criaria uma situação tensa de controle-poder, sendo então a experiência enrijecida pelo medo e pelo silêncio dos corpos. Eram incentivadas conversas, revisões e diálogos sobre seus posicionamentos, ouvindo e coexistindo em amor e respeito com o outro. Arruda (2012) trabalha com o conceito de educador como mediador de emoções, como aquele que se importa com as subjetividades, afetividades, emoções, intenções, crenças, tramas dialógicas e domínios simbólicos envolvidos no processo:

Na educação, a mediação surge como possibilidade de levar adiante novas posturas voltadas à tolerância e ao respeito a diferentes visões de mundo dos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática “de transmissão de conhecimento e prescritiva” para outra construída na perspectiva da relação (ARRUDA, 2012, p. 8).

Crianças são sujeitos com construções únicas e diferentes, que mesmo em busca de um objetivo em comum, como em um jogo de interpretação colaborativo, possuem ideias, opiniões e interações que podem ser recorrentes no amor, legitimando o outro na

convivência ou na agressão, interferindo e rompendo as relações (MATURANA, 2002). Compreender que a criança pode sentir emoções tão fortes ao ponto de levantar-se, derrubar os itens da mesa ao ver seu personagem machucar-se ou ter um momento de frustração ao baixo número dos dados, exige atenção, paciência e escuta não apenas do professor-mediador, mas também dos colegas. Certamente pensar a emoção é um diálogo que nos escapa durante a formação docente:

É preciso permitir que nossos alunos expressem suas emoções. A raiva, a frustração, a mágoa, a alegria contém incertezas perturbadoras que refletem oportunidades importantes de problematização e reconhecimento. Aceitar a ideia de que o que distingue o homem dos animais é a razão (racionalidade) é manter uma visão estreita e limitada baseada numa cultura que desvaloriza as emoções. [...] Assim, não há ação sem emoção: esta guia nossos atos (ARRUDA, 2012, p. 9).

A decisão que tomamos em diminuir ao ponto de sua quase extinção a violência no jogo, ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, não foi a tentativa de anular a existência dela no mundo ou em nós mesmos. Em uma das situações de jogo, um estudante sugere a criação da raça animália, animais com consciência, que podem falar e auxiliar na paz do reino de Antares, sendo assim, animais devem ser protegidos pois são iguais às outras raças. Em uma das missões, os jogadores precisavam retirar os peixes da água de uma região devastada; um sugeriu uma vara de pesca com anzol e enquanto já desenhava a vara, outro jogador interferiu na decisão, dizendo: “Isso vai machucar, não vai? Vamos usar uma rede fofinha”. Em outro momento um jogador ao explicar sua ação recebe os olhares de outros jogadores “[...] calma, se você fizer isso, pode prejudicar a vila inteira, quem sabe a gente pensa outra coisa” conversaram, decidiram outro caminho.

Colocar os personagens como mediadores de conflitos fazia com que durante o jogo eles mediassem seus próprios conflitos, se questionando sobre suas escolhas já tão naturalizadas pela sociedade, como a violência e a competição. Como agir sem que fosse através da violência? E se acolhêssemos ao invés de expulsar? Que outras imagens de mundo e de sociedade são possíveis inventar? Como falar sem agredir? Como escutar o outro? Como respeitar e valorizar a subjetividade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um jogo de interpretação em uma proposta tal qual ocorreu em Valorem jamais poderá ocorrer novamente. Mesmo após a escrita de um modelo de desenvolvimento de jogos em minhas atuais pesquisas, tenho plena convicção de que tal caminho não poderá ser trilhado novamente, pois cada experiência é única e ocorre no momento em que deve ocorrer. No entanto, outros caminhos são possíveis, outros jogos podem ser desenvolvidos por quem tenha a audácia de se aventurar pelas abruptas mudanças dos ventos, pensando a relação a si mesmo e ao outro, sem as amarras curriculares, com o espaço para a

liberdade, para o amor e para a imaginação. Caminhar entre os escritos da experiência e da aprendizagem inventiva é também nos questionarmos sobre que tipo de professor desejamos ser, que tipo de aprendizagem queremos propor, quais mundos somos capazes de criar. Silvio Gallo (2000, p.17) cita que parte do paradigma do processo educativo é o desafio de “não ser devorado pela Esfinge, é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos”. Ser professor sendo uma fagulha de resistência em um mundo já tão devastado.

Construir jogos na educação, não de uma maneira a procurar resultados fixos, produtos, metas e recompensas cercadas de propostas curriculares fechadas, materiais e técnicas previsíveis é um imenso campo a ser explorado por cada um dos que de alguma forma se sentem atraído por desvios. A elaboração de jogos de interpretação em espaços formais e não formais de educação quando realizada de uma maneira a respeitar as subjetividades dos estudantes, sendo esta acompanhada de uma escuta sensível, são capazes de potencializar não apenas o estudo das artes, mas o interesse dos estudantes em compreender processos, desenvolvendo disciplina para a autonomia e tantas outras ramificações de conhecimento quanto forem desencadeadas as ações, em quantos mergulhos forem possíveis. O professor não como detentor de todo conhecimento, como uma enciclopédia de mistérios, e sim como um mediador das investigações e das relações, dos afetos do grupo. Em minha prática surgiram criações de personagens, *concept art*, ilustrações, desenhos, mas tantas outras poderiam surgir. Tudo depende das tramas tecidas a muitas mãos e dos caminhos a serem percorridos por todos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. P. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 14, nº 2, p. 290-303, 2012.

BENETTI, Téoura. **História da Escolinha de Artes do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria/Rs**. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 01 out 2018.

CAVALHEIRO, J. S. J. **Cartografias para uma educação inventiva**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. p. 121. 2017.

CUTLER, B. **Reinos de Ferro RPG: Livro Básico**. Porto Alegre: Jambô. 2014.

EWALT, D. M. **Dados & Homens: A história de Dungeons & Dragons e de seus jogadores**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GALLO, S. Transversalidade e educação: Pensando uma educação não-disciplinar. IN: ALVES, N. GARCIA, R. L. (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 17-42.

HUIZINGA, J.; **Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção**. In: LINS, Daniel (Org.). Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001. p. 207-223.

KASTRUP, V.. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 7-16, 2004.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LIMA, J. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José F. C. Fortes. 3ª edição. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role-playing games**. São Paulo: Devir, 1999.

SASSO, R. S.; BERNARDI, G.; CORDENONSI, A. Z. Mapeando o uso de Jogos para o Ensino de Arte-Educação: uma Revisão Sistemática de Literatura e Pesquisa Netnográfica. **Renote. Revista Novas Tecnologias Na Educação**, v. 18, p. <https://www.see>, 2020.

SHELL, J. **A arte de Game Design: O livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM CURSOS TÉCNICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Data de aceite: 22/03/2021

Ana Cláudia Carelle

Universidade da Cidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-0603-7667>

Sami Eduardo José Schinasi

Universidade Cidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-4389-6316>

RESUMO: O principal objetivo da pesquisa é propor a utilização de informações científicas visando a elaboração de um modelo de acompanhamento e avaliação com vistas à transformação de uma avaliação de produto – dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSAI – em uma avaliação formativa auxiliando a Coordenação do Curso no encaminhamento da tomada de decisões visando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. Para tanto, foi proposto uma metodologia de exploração de um conjunto de indicadores advindos do Sistema de Avaliação Institucional WebSAI, realizado pelo próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que contempla o ensino técnico de nível médio e o ensino tecnológico como modalidade de graduação no Estado de São Paulo, nas 39 Escolas Técnicas Estaduais divididas em 12 regiões, onde são oferecidos o Curso Técnico em Nutrição e Dietética. Conclui-se que a utilização de avaliação institucional e a tomada de decisão no âmbito educacional, a fim de orientar os futuros profissionais a necessidades vigentes no mercado de trabalho, suprimindo as

demandas atuais, de tecnologias e levando em consideração a humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional. WebSai. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

ABSTRACT: The main objective of the research is to propose the use of scientific information aimed at developing a monitoring and evaluation model with a view to transforming a product evaluation – data generated by the WebSAI Institutional Evaluation System – into a formative evaluation assisting the Course Coordination in the direction of decision-making aimed at improving educational work. To this end, a methodology was proposed to explore a set of indicators departing from the WebSAI Institutional Evaluation System, carried out by the Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, which includes technical education of high school and technological education as a modality of graduation in the State of São Paulo, in the 39 State Technical Schools divided into 12 regions, where the Technical Course in Nutrition and Dietetics are offered. It is concluded that the use of institutional evaluation and decision-making in the educational scope, to guide future professionals to current needs in the labor market, meeting the current demands of technologies and considering humanization.

KEYWORDS: Institutional Evaluation. WebSai. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação institucional tem como principal objetivo a obtenção e organização de informações referentes ao ambiente escolar, ou seja, conhecer, preservar ou melhorar as práticas pedagógicas da escola. Seguindo essa linha de raciocínio é imprescindível que tomadas de decisão sejam imediatas após os resultados obtidos, para que não sirva apenas de mero protocolo a ser realizado sem nenhuma aplicabilidade, mas que seja eficiente para conduzir ações propositivas o que de certa forma causa inquietação a gestores escolares de uma maneira geral.

Nesse sentido, como coordenadora de curso técnico do eixo de saúde visando o aperfeiçoamento dos Cursos Técnicos, mais especificamente dos Cursos Técnicos em Nutrição e Dietética do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. As metas do trabalho são ampliar a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido nos referidos cursos e, ao mesmo tempo, compreender as demandas impostas pela realidade do mercado de trabalho. Para tanto, foi proposto uma metodologia de exploração de um conjunto de indicadores advindos do Sistema de Avaliação Institucional WebSAI, realizado pelo próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que contempla o ensino técnico de nível médio e o ensino tecnológico como modalidade de graduação no Estado de São Paulo, nas 39 Escolas Técnicas Estaduais divididas em 12 regiões, onde são oferecidos o Curso Técnico em Nutrição e Dietética.

2 | DESENVOLVIMENTO

O Sistema de Avaliação Institucional WebSAI possibilita a apresentação de um mapeamento e análise das pesquisas realizadas nos Cursos Técnicos em Nutrição e Dietética, relacionado ao desempenho dos alunos a partir da análise documental do WebSAI nos anos de 2016 com 3017 alunos e 2017 com um total de 3323 alunos pesquisados. Os resultados preliminares obtidos relatam que 32,7% em 2016 e 34,2% em 2017 dos alunos pesquisados apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que as principais razões informadas pelos alunos são: falta de clareza na exposição e preparo nas aulas do professor, a disciplina exige muito tempo de estudo, não gosta ou não tem base suficiente na disciplina.

Essa análise tem como objetivo propor um modelo de acompanhamento e aplicabilidade para os coordenadores trabalharem em sua área de atuação, com possíveis propostas de melhorias que se façam necessárias. “Sabe-se que, no processo de avaliação é imprescindível que haja uma meta bem definida e tomada de decisão, sendo que, a avaliação foi transformada num instrumento de governação política e numa técnica de gestão” (LIMA, 2015, p.1342). O principal objetivo da pesquisa, portanto, é propor a utilização de informações científicas visando a elaboração de um modelo de

acompanhamento e avaliação com vistas à transformação de uma avaliação de produto – dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSAI – em uma avaliação formativa auxiliando a Coordenação do Curso no encaminhamento da tomada de decisões visando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. Esse investimento se justifica, pois, para a realização de um processo de avaliação institucional existem esforços de diferentes grupos de trabalho e o processo é oneroso, portanto, devem ser utilizados de forma sistemática, para o benefício do todo, tendo em vista que “a avaliação institucional entendida como instrumento de melhoria da qualidade com finalidade construtiva e formativa” (RAMOS, 2005, p.7). Vale esclarecer que uma avaliação nunca é isenta de valores e sempre irão repercutir em resultados que irão influenciar de certa forma todos os envolvidos, em maior ou menor proporção, conforme Sobrinho (2012) menciona:

Como tudo o que é humano está mergulhado em valores, como tudo o que é social, e este é o caso da educação, tem necessariamente um sentido político, a avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas consequências na sociedade (SOBRINHO, 2012, p. 15).

A avaliação institucional é uma via de mão dupla, onde avaliado e avaliador se contrapõem em sua função de inquirir e analisar através de visões e pontos de vistas diferentes ou semelhantes à realidade da instituição, para um determinado fim, pois “essa realidade não está objetivamente “lá fora”, mas são construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas” (GUBA, LINCOLN, 2011, p.19).

A avaliação institucional, apesar de pouco consolidada no campo da avaliação educacional e no cotidiano das escolas, tem intensa potência de ser um instrumento de conhecimento, problematização, análise e ressignificação dos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento da instituição escolar (ALMEIDA 2018, p.20).

Nesse sentido, é importante compreender a importância dessa avaliação institucional no âmbito dos cursos relacionados à área de saúde, já que apresentam peculiaridades inerentes ao campo de atuação, sendo que a formação desse profissional irá impactar diretamente a qualidade de sua atuação a serviço da população.

Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem no âmbito da saúde não deve, mas se restringir à formação convencional, posto que se exige desse novo trabalhador da saúde mentalidade condizente com as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, com destaque para as que acontecem no interior do processo de trabalho. Entretanto, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares (WERMELINGER, MACHADO, AMÂNCIO FILHO, 2007, p.218).

Para tanto, faz-se necessário que os saberes acadêmicos se interliguem

diretamente a sua aplicabilidade, sendo que se refere à área da saúde dada a diversidade e multiplicidade de saberes, de conhecimentos e de práticas que a conforma, constatou-se ser praticamente inviável aplicar à educação de ensino técnico de saúde, um processo de trabalho único e comum, levando em conta os Referenciais Curriculares Nacionais direcionados para essa área (BRASIL, 2000).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

São importantes, portanto, a utilização de avaliação institucional e a tomada de decisão no âmbito educacional, a fim de orientar os futuros profissionais a necessidades vigentes no mercado de trabalho, suprimindo as demandas atuais, de tecnologias e levando em consideração a humanização. “A avaliação institucional é um processo complexo, cujos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e culturais traduzem-se no decorrente conhecimento e na consolidação da identidade da organização” (RAMOS, 2005, p.7).

O WebSAI, tem como premissa a avaliação da escola com uma visão macro, tendo como participantes: diretores, funcionários, coordenadores, professores, alunos e egressos, bem como pais de alunos menores de idade, sendo dessa forma bem retratado, como um “processo participativo e democrático, no qual todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades científico-tecnológicas e pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2000b, p.16).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G.; DINIZ, P. M. (Org.). **Avaliação institucional no ensino fundamental: o que pensam os alunos sobre educação de qualidade**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. Ministério Da Educação. Educação profissional: referencias curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/área profissional: saúde. Brasília, DF, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1, 28 jun. 2012., Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>>, Acesso em: 12 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidades: processos de socialização e processos pedagógicos**. In: BALZAN, N.C; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: teorias e experiências. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes. 2000b.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. São Paulo: Unicamp, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade**, 34ª ed. Porto Alegre: Mediação 2018.

LIMA, C. L. **A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal**, Educação e Pesquisa., São Paulo, v.41, n. especial, p.1339-1352, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>>, Acesso em: 11 set. 2018.

LUCKESI, C.C. Porto alegre: **O que é mesmo o ato de avaliar?** ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>, Acesso em: 17 mai. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, R.A.N.S.; SILVEIRA, A.; PETARNELLA, L. **Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos - Revisão Sistemática da Literatura sobre o Sistema de Avaliação Institucional – SAI, do Centro Paula Souza/SP** outubro de 2017. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Gestao_Avaliacao/Revisao-Sistemizada-da-Literatura-sobre-o-Sistema-de-Avaliacao-Institucional.pdf>, Acesso em: 10 dez. 2018.

RAMOS, I.M.L. **Avaliação institucional na educação profissional: Sistemática de Avaliação Institucional para os Centros de Educação Profissional**. Brasília: UNESCO, 2005.

SOUZA, S. M. V. R. **Um estudo sobre a avaliação institucional em uma escola técnica estadual paulista**, Marília 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96388/souza_smv_r_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 dez. 2018.

WEBSAI, **Relatório de desempenho por curso**. 2016/2017. Disponível em: <<https://websai.cps.sp.gov.br/Relatorios/DesempenhoCurso.aspx>>, Acesso em: 10 fev. 2019.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr.-jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>, Acesso em: 21 set. 2018.

CAPÍTULO 24

DISCUSSÃO SOBRE O USO DE JOGOS MODERNOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 22/03/2021

Vinicius Tivo Soares

Universidade Estadual de Maringá – LEM/UEM
<http://lattes.cnpq.br/7130554344338651>

RESUMO: O artigo tem como proposta discutir a possibilidade uso de jogos digitais em sala de aula como ferramentas didáticas para o Ensino de História. Destaca-se a experiência prática a partir da participação do programa PIBID, que propiciou e facilitou o acesso a novas fontes históricas e formas de didática, durante a formação pedagógica e profissional como Historiador no curso de História da UEM. Assim, a partir da discussão de inúmeros autores que apresentavam propostas diferentes de aula e de como desenvolver no aluno um pensamento crítico histórico a partir de inúmeras vertentes. Os jogos digitais se apresentaram como uma das principais possibilidades no papel de auxiliar a construção do *aprendizado histórico* do aluno, a partir de uma mediação do professor em sala de aula. Para discutir o uso de jogos em sala usaremos autores como Abreu (2012), Arruda (2009), e Prensky (2001), já para compreender o aprendizado e a função do professor em sala Albuquerque Junior (2012) e Rüsen (2011) serão as principais referências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino de História; Jogos digitais.

DISCUSSION ON THE USE OF MODERN GAMES FOR TEACHING HISTORY

ABSTRACT: The article aims to discuss the possibility of using digital games in the classroom as didactic tools for teaching history. Practical experience is highlighted from the participation of the PIBID program, which provided and facilitated access to new historical sources and forms of teaching, during the pedagogical and professional training as a Historian in the History course at UEM. From those discussions, countless authors presented different proposals for classes and how to develop historical critical thinking in the student from numerous perspectives. Digital games were presented as one of the main possibilities in the role of helping the construction of the student's historical learning, through a mediation of the teacher in the classroom. To discuss the use of games in the classroom, we will use authors such as Abreu (2012), Arruda (2009), and Prensky (2001), to understand the learning and the role of the classroom teacher Albuquerque Junior (2012) and Rüsen (2011) as the main references.

KEYWORDS: Education; Teaching of History; Digital Games.

INTRODUÇÃO

Ao se ingressar no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) durante os anos de 2016-2017, os autores tiveram a oportunidade de participar de discussões na Universidade Estadual de Maringá sobre como utilizar outras mídias modernas, como filmes, jogos, séries e músicas

nas salas de aula durante as experiências de docência. As discussões, que eram feitas semanalmente, permitiram que o uso de tais ferramentas didáticas fosse feito com grande proveito tanto por parte dos docentes¹, quanto pelos alunos².

Utilizando essa liberdade exploramos diversas metodologias do ensino de História, em especial a Música e o governo Getúlio Vargas, Cinema e Revoltas Sociais e, no final, jogos eletrônicos e Primeira Guerra Mundial, com no desenvolvimento bélico-econômico do período de Guerra com *Battlefield 1*.

A proposta girava em torno de chamar a atenção dos alunos ao conteúdo histórico de uma outra forma, tendo em vista a forma ultrapassada ao qual o aluno é obrigado a participar através do ensino tradicional de ensinar o aluno (uso do quadro, leitura em conjunto, monólogo entre o professor e o aluno, etc.) vem sido questionada nos últimos anos.

PROBLEMÁTICAS E METODOLOGIA DISCUTIDA

Os motivos desse questionamento da escola tradicional e da forma a qual os alunos são submetidos ao estudo Histórico podem ser observados e problematizados a partir de diversas lentes. No entanto, são dois que ganharão destaque pela problemática central: trata-se de pensar novas formas de aproximar o aluno do conteúdo, para depois, a partir do momento em que um interesse pessoal e um aumento na participação seja percebido, trazer um conteúdo crítico-histórico ao qual ele perceberá seu valor didático³.

O primeiro tem relação ao cotidiano do aluno contemporâneo e suas radicais modificações em sua vida com a ascensão de novas tecnologias (computadores, celulares, internet, TVs, e-books, relógios tecnológicos, redes sociais, etc.) que cercaram o mesmo de trocas rápidas de informações, o que desenvolveu o termo “Era das Informações”, e não de análises necessariamente críticas sobre o que é lido pelos mesmos, mesmo tal conhecimento estando, literalmente, na palma de suas mãos. Já a *Escola* tradicional,

desenvolvida nos moldes da Revolução Industrial, está amplamente dissociada de seus alunos, pois, entre outras questões, esta reflete a ótica industrial de separação entre aprendizagem e prazer (MATTAR, 2010 apud ABREU, 2012, p. 20).

1 Destaca-se aqui dois trabalhos produzidos durante o PIBID: “Música e História: Aproximações e contribuições para o Ensino do tema Governo Vargas (1930-1945)”, apresentado no Congresso Internacional de História (2017) e “Mobilização para aprendizagem numa atividade Pibid: Utilização do cinema para assimilação de conteúdos”, Apresentado na XII Jornada de Ensino de História da Uenp (2017).

2 A recepção do conteúdo, baseado nos relatos dos próprios alunos durante nossa experiência de docência, gerou um interesse muito maior por parte dos alunos do sétimo e oitavo ano do CAP (Colégio de Aplicação Pedagógica) de Maringá, que viram nas aulas uma forma mais interativa e divertida de se aprender a História mas sem perder sua cientificidade.

3 Trata-se, portanto, de pensar a História como uma Ciência necessária, mas vista por muitos alunos como algo “chato” ou “sem sentido”. Reclamações de diversos alunos espalhados nas mais diferentes turmas e anos no questionário passado em sala torna-se uma pequena prova disso. É necessário inovar a forma de atrair o aluno: o cidadão *precisa* de um pensamento crítico para compreender tudo aquilo ao seu redor, sendo que muitas vezes o professor pode se tornar um ótimo suporte para o início desse processo.

Devemos ensinar, como professores, a possibilidade de *aprender com prazer*. Não se trata de explorar o conteúdo apenas de forma recreativa ou transformar a ciência histórica em algo ligado apenas a curiosidade do passado: trata-se de aproximar uma visão de mundo perceptível em tudo aquilo que os alunos consomem no seu dia a dia de forma lúdica, sem questionamento, e dar meios dele olhar para seu redor e crítica-lo.

O segundo motivo, este que merece um destaque maior nos estudos brasileiros voltados a tecnologias e o ensino de História, está ligado ao uso da períodos e/ou caracterizações históricas como base narrativa para produtos de consumo. Para simplificar, é possível observar diversas séries, filmes, jogos e músicas que atribuem a si mesma uma característica estereotipada de uma definição histórica, como “Idade Média” ou “Feudo Medieval”, para construir uma imagem concreta de algo.

Com isso, diversas áreas de interesse foram surgindo, uma delas sendo o uso prático de jogos no ensino de História. É importante destacar que o uso de tais fontes em sala de aula vem ganhando espaço em discussões pedagógicas e didáticas ligadas a disciplina⁴. No entanto, alguns questionamentos e dificuldades surgem ao longo do caminho quanto a real utilidade do uso de jogos como ferramentas didáticas, pois não se pode esquecer que os jogos “(...) carregam referências culturais intenções mercadológicas e ideologias políticas” (ARRUDA, 2009, p. 78).

José Rivair Macedo (2009) também chama a atenção de outro problema: a “medievalidade”, ou seja, o uso da “Idade Média” estereotipada como um foco temático, nas mídias modernas. Como já mencionado, não é difícil encontrar uma série, filme, jogo, quadrinho ou literaturas que envolvam diretamente “características” relacionadas ao período Medieval, partindo da datação clássica, entre os séculos V até o XV, como base da narrativa da produção. No entanto, essas produções usam tais temáticas como um enredo principal, sem o questionamento necessário para o desenvolvimento de uma História crítica. Essa questão fica ainda clara quando compreendemos que existe uma representação da visão contemporânea do produto (jogo, filme, série, etc.) e sua visão marcada na sociedade.

(...) Idade Média aparece apenas como referência, e por vezes uma referência fugidia, estereotipada. Assim, certos indícios de historicidade estarão presentes em manifestações ludidas, obras artísticas ou técnicas de recriação histórica (...) mas a Idade Média poderá vir a ser uma realidade muito mais imprecisa na inspiração de temas (...) produzidos pelos meios de comunicação de massa e da indústria cultural” (MACEDO, 2009, p. 16-17).

Portanto é necessário que duas discussões sejam realizadas durante o uso dos *games* em sala: discutir esse estereotipo do conteúdo histórico produzido pelo jogo que

4 Os estudos relacionados a problemática de jogos como ferramentas didáticas é pouco discutida no Brasil, tendo maior destaque em outros países. Pode-se citar autores brasileiros como Abreu (2012) com uma brilhante tese de mestrado, Fadenelli (2015), Costa (2017) e Giacomoni e Pereira (2013) e João Mattar (2010) que recentemente tentaram trazer a discussão em foco.

o aluno tem contato, no sentido de discutir o que a História comenta sobre a temática⁵, e trazer em sala a discussão do *porquê* da produção desse estereótipo. Ambas problemáticas influenciarão no resultado final da aprendizagem do aluno, afinal

quando se joga um jogo, e qualquer jogo, aprendizagem acontece constantemente, estejam os jogadores conscientes disso ou não. E os jogadores aprendem “sobre a vida”, o que é uma das consequências mais positivas do ato de jogar. Tal aprendizagem ocorre de forma contínua e simultânea em qualquer jogo, a qualquer momento jogado. Nem é necessário que se preste muita atenção. (PRENSKY, 2001, p.1).

Uma das formas de se compreender esse movimento de aprendizado diferente do que os professores contemporâneos estão acostumados a lidar pode ser chamada de “aprendizagem tangencial”. Nela, ao ter contato com algum produto produzido com uma temática histórica, como um jogo ou filme, o aluno não irá necessariamente aprender o conteúdo, mas sim abrir as portas que levantam o questionamento inicial e que “(...) desperta o interesse voluntário para a pesquisa sobre determinado assunto” (PRENSKY, 2012, p. 83 apud ALEXANDRE; SABBATINI, 2013, p. 10). Isso impulsionaria o interesse do aluno sobre uma temática específica, pois seu contato teria uma mistura de uma mídia de seu tempo (jogo, série, filme, etc.) com o conteúdo escolar que ele é obrigado a ver, mas que agora recebe um peso diferente.

É importante compreender que Prensky parte de um princípio, ao qual esse artigo concorda, que pode ser resumido entre uma “diferença geracional” entre o professor e o aluno⁶. Portanto, tais aulas diferentes seriam uma forma em que o professor conseguiria quebrar essa barreira e interagir diretamente no cotidiano e pensamento do aluno, não apenas dando uma aula sem pensar no *meio* em que o aluno está vivendo.

Na metáfora prenskeana, os professores seriam “imigrantes digitais⁷”, uma vez que, por não terem nascido em um ambiente em que as tecnologias digitais eram preponderantes, não estiveram suscetíveis às vicissitudes características do universo digital. Para o autor, tais professores retêm certo “sotaque” e sua compreensão do que é aprendizagem difere da dos seus alunos, o que é capaz de criar um certo mal-estar educacional (PRENSKY, 2006 apud ABREU, 2012, p. 41).

Assim, ao desenvolver com o aluno a possibilidade uma nova forma de didática,

5 Para citar um exemplo, os jogos *Assassin's Creed II* (2009) e *Assassin's Creed Brotherhood* (2010) usam o Renascimento Cultural na Itália e os conflitos políticos da região como base narrativa de suas histórias. O aluno tem um contato com diversos personagens históricos, mas que são apresentados a partir de uma necessidade de avanço do jogo, assim como criar “inimigos” e uma dualidade no jogo: o personagem principal é o herói contra diversos inimigos malignos.

6 Como Abreu (2012) destaca, Prensky foi fortemente criticado nos seus termos utilizados para explicar tal diferença geracional. Isso resultou em diversas publicações futuras do autor que tentava discutir tal problemática com maior clareza e com análises diferentes. No entanto, negar o fato que existe, na visão do aluno, uma diferença entre de *pensamento* entre o professor e o discente é, na nossa opinião, problemática.

7 Enquanto os professores seriam os *imigrantes* digitais, os alunos são os *nativos* digitais (PRENSKY, 2001). Isso acaba resultando numa percepção de mundo completamente diferente e, conseqüentemente, uma necessidade de realizar uma aula em que o *ensino* seja diferente da “tradicional”.

aproximando o universo histórico estudado ao longo do conteúdo tradicional com as novas interpretações e recriações históricas presentes em conteúdos e produtos consumidos pelos alunos, aumenta-se a possibilidade de participação efetiva do aluno ao longo do ano e de um aprendizado com maior efetividade. Em específico, a experiência do PIBID possibilitou explorar como o uso de analogias e de referências daquilo que os alunos consumiam (como séries, jogos e filmes) torna o aprendizado mais claro e mais efeito.

Deixa-se claro, no entanto, a necessidade de um ensino crítico: não basta apresentar o jogo ou o filme e tratar aquilo como uma verdade histórica absoluta, utilizando tal mídia como uma referência direta. É necessário utilizar tal ferramenta como uma *auxiliadora* do aprendizado. Cabe, ao professor, tornar aquele lazer algo que possibilita um ensino crítico, dando as ferramentas necessárias para que o aluno seja capaz de olhar para novos produtos culturais e perceber, a partir da sua própria análise, como diversas questões políticas, culturais e sociais estão camufladas ou são usadas como pretextos em tais mercadorias.

RESULTADOS OBTIDOS

Observamos um enorme interesse por parte dos alunos quando apresentamos a aula proposta durante o estágio do PIBID de Primeira Guerra Mundial com o jogo *Battlefield 1* (2016), que, assim como já comentado através de Prensky (2001), compreenderam o conteúdo de uma forma mais próxima a sua realidade, quebrando o estereótipo de uma aula de História “chata e de muito conteúdo”⁸.

Isso significa que ao jogar um jogo com uma temática histórica específica, como *Assassin's Creed II* (2009) e *Assassin's Creed Brotherhood* (2010), jogos que se passam durante o auge da Renascença Italiana nos séculos XV, assim como os conflitos entre a França e a Itália, e início do século XVI ou *Sid Meier's Civilization IV* (2006), jogo que propõe para o jogador desenvolver diversas civilizações históricas, o aluno acaba tendo contato com personagens históricos, recriações das cidades, pessoas, costumes, roupas, comércio, igrejas, arte, arquitetura, economia, cultura, política, religiões, entre outras questões. Todas essas temáticas permitem que o professor provoque um questionamento *direto* na construção do conhecimento do aluno através da imagem observada no jogo.

Isso porque o aluno está *imerso* (Fadanelli, 2015) num universo e acaba criando “verdade” sobre um tema, por exemplo: a aparência e arquitetura de um castelo medieval no jogo *Mount and Blade* (2008) é a representação real dos *castelos* medievais que conhecemos e estudamos? O que pode ser observado de diferente? O que foi adicionado por uma questão contemporânea? A organização interior do castelo é real? As pessoas que estão dentro estão representadas dentro da realidade histórica discutida pelos medievalistas?

⁸ Relato direto de alguns alunos do CAP, 7º ano, durante o questionamento que realizamos no primeiro dia de aula referentes as suas opiniões sobre a aula de História, assim como seu conteúdo tratado em sala de aula.

Pode-se usar, por exemplo, trechos do jogo *Assassin's Creed II* (2009) e *Assassin's Creed Brotherhood* (2010) em que o personagem principal, Enzo Auditore, se encontra com diversos personagens históricos, como Leonardo da Vinci, membros da família dos Borgias e Nicolau Maquiavel, ou até mesmo as localidades em que os jogos se passam: cidades mercantis Italianas em ascensão econômica, no primeiro jogo, e Roma e outras partes rurais, no segundo jogo. Essa grande aba de temas e contatos expostos no jogo abrem portas para se discutir diversos temas ligados ao chamado Renascimento Italiano e a Itália e suas relações políticas no século XV-XVI: os mecenas (grandes comerciantes, banqueiros, príncipes, bispos, entre outros) que financiaram esse período em que existe o chamado Renascimento Cultural (na qual se observa um grande estudo financiado na arte, teatro, cultura, literatura, etc.) a relação política entre as famílias italianas, os conflitos entre França e Itália, a Igreja Católica e sua influência, ruínas históricas de outros povos, como o Coliseu, o Castelo de A Basílica de São Pedro, Ruínas, etc.

Além disso, uma busca rápida em qualquer site de pesquisa já permite ter uma ideia básica de como as pessoas compreendem tais jogos históricos, em especial da forma que elas *absorvem* e tornam aquilo apresentado como verdade dentro do jogo. *Toda* saga *Assassin's Creed* recebe muitos elogios por parte da comunidade de jogadores, tendo um grande destaque a questão histórica retratada. Discussões são levantadas sobre como os jogos ajudaram na educação⁹ e conhecimento histórico, outro site focado em debater a pergunta “Assassin's Creed ensina um pouco de História?”¹⁰ teve como resposta afirmativa 92% por parte dos participantes. O penúltimo jogo da saga, *Assassin's Creed Origins* (2017), temporalmente localizado no fim do Período Ptolemaico, prova o quanto a comunidade se interessa pela História tratada através do jogo ao lançar um modo chamado “Discovery Mode”, no qual o jogador é colocado num tour virtual no Egito Antigo no controle de um personagem histórico em diversas localidades, organizado principalmente pelo historiador chefe da Ubisoft Montreal, produtora do jogo, Maxime Durand¹¹.

Tal ferramenta será expandida no último lançamento, *Assassin's Creed Valhalla*, a pedido de fãs da saga, prometendo realizar a adição de um tour ainda maior do jogo anterior. O conteúdo, histórico e apresentado de forma crítica, torna a experiência do jogo ainda maior: nos permite questionar até a metodologia e as problemáticas apresentadas pelos produtores, permitindo com que nós professores questionem o aluno na própria metodologia histórica: indagar, por exemplo, de como eles imaginam a produção e o estudo de tais jogos.

Tal efeito recebe um claro destaque ao realizarmos um paralelo com a aula ministrada

9 https://www.reddit.com/r/assassinscreed/comments/6zm5ia/did_assassins_creed_help_anyone_else_in_history/. Acesso no dia 08/04/2019.

10 <https://www.debate.org/opinions/does-assassins-creed-teach-some-history>. Acesso no dia 08/04/2019

11 Maxime Durand foi chefe-responsável pela equipe de pesquisa e organização histórica de diversos jogos da Saga *Assassin's Creed*, como *Assassin's Creed: Revelations* (2011), *Assassin's Creed III* (2012), *Assassin's Creed III: Liberation* (2012), *Assassin's Creed IV: Black Flag* (2013), e *Assassin's Creed: Unity* (2014). Formado na Universidade de Montreal em Barachel em Ciência com foco em História

sobre a Primeira Guerra Mundial. Em específico, ao utilizar o jogo como um recurso visual representativo daquilo que apresentei como desenvolvimento bélico e estratégias militares, ao expor as diversas armas e fardas, os alunos se engajaram e se interessaram não somente no jogo, mas sim *naquilo que serviu de inspiração para o jogo*.

Ao apresentar, por exemplo, a farda inglesa e destacar como os *puttees*, bandagem passada ao redor dos pés e enrolada até a altura do joelho, visíveis nas fardas dos soldados ingleses e como eram uma parte fundamental para proteção do soldado das possíveis enfermidades sofridas nas trincheiras, os alunos foram apresentados também para a questão econômica: o *boom* causado pela indústria têxtil inglesa para a produção de tal material. Assim, o jogo tornou-se um gancho visual para atrair o aluno para o conteúdo histórico que permitirá ele compreender *o que está assistindo e/ou jogando*.

CONCLUSÕES

Ao se arriscar no uso de um jogo como material didático complementar ao conteúdo apresentado em sala, o professor se aventura numa aventura junto com a sala, na qual o aluno passa de apenas um observador da História e passa a ser um *agente* direto do controle narrativo. A história e o progresso do jogo só avançam caso o jogador, neste caso o aluno, faça ou resolva uma série de eventos e missões que mexem diretamente com um conhecimento histórico. Com isso, o professor permite que o aluno faça uma viagem a um passado *construído*, mas que, através da brincadeira e dos jogos históricos, ao ser questionado e usado de forma correta pode permitir que a “(...) desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar as diferenças, relativizando nossas valores e pontos de vistas” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31).

Percebe-se, de forma geral, que o professor deve assumir o papel de mediador desse uso das “temáticas históricas” e das suas historicidades presentes nos jogos e mídias modernas e o conhecimento propriamente científico da História, organizado e estudado a partir de métodos e teorias Históricas.

Esse novo cenário educacional exige que o professor adquira novas habilidades que se adaptem as necessidades da sociedade contemporânea, passando de um papel de transmissor de conhecimento para um de facilitador, guia e promotor de práticas de ensino¹² (RADETICH; JAKUBOWIZ, 2015, p. 13)

É dele que o aluno deve tirar um apoio para que seu estudo tenha um sentido prático para sua vida, questionando e tentando responder problemas da sua vida e do meio que o aluno se encontra a partir desse “aprendizado histórico”, apoiando-se aqui em Rösen (2011), formado em sala de aula, no qual um dos objetivos desse aprendizado histórico é “(...) sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para

¹² This new scenario demands teachers to acquire skills that enable them to adapt to the needs of today's society, moving from the role of knowledge transmitter to one of facilitator, guide and promotor of the appropriate teaching practices (RADETICH; JAKUBOWIZ, 2015, p. 13).

a presença *perceptível* do passado” (RÜSEN, 2011, p. 48). Basicamente, ao conseguir questionar a narrativa histórica do jogo o aluno terá ferramentas para desenvolver esse pensamento crítico-histórico tão importante destacado no ensino de História.

REFERENCIAS

ABDALA JUNIOR, Roberto. O cinema: outra forma de “ver” a história. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 2006.

ABREU, Pedro Henrique Benevides de. Games e Educação: potência de aprendizagem em nativos digitais. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ABUD, K. M.; SILVA, A. C. M.; ALVES, R. C. Letras de música e aprendizagem de História. In: Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Maria de Almeida (org.) Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. ARRUDA, Euucidio Pimenta. Jogos de computador simulam enredos históricos irreais: Como tirar proveito pedagógico dessa liberdade? In: História Virtual – Revista de História, 2009.

DIAS, Luciene; GUEDES, João Victor; SOUSA, Rômulo. A Mídia Ocidental e os povos Árabes – uma relação de preconceito e generalizações. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

FADANELLI, Débora Lúcia. Jogos Digitais no Ensino de Arte: instrumento de análise crítica de jogo digital. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MACEDO, José Rivair. Introdução. Cinema e Idade Média: perspectiva de abordagem. In: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia (Org.). A Idade Média no cinema. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p. 13 – 48.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-289.

RADETICH, Laura; JAKUBOWICZ, Eduardo. Using Video Games for Teaching History. Athens Journal of History - Volume 1, Issue 1 – Pages 9-22, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 78-99, 2017.

SQUIRE, Kurt. Games, Learning and Society, USA, Cambridge University Press, 2012.

_____. Videos Games and Education, Massachusetts, Institute of Technology, 2004.

MEDIAÇÃO CULTURAL: REFLEXÕES ACERCA DO MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

João Henrique Leoni

Universidade Regional de Blumenau – FURB
Blumenau/SC
lattes.cnpq.br/1970697523345519

Carla Carvalho

Universidade Regional de Blumenau – FURB
Blumenau/SC
lattes.cnpq.br/3577819679344029

RESUMO: Tem como tema as Temporadas de Exposições no Museu de Arte de Blumenau – MAB, e apresenta resultados do projeto de pesquisa intitulada Mediação Cultural: proposições no museu de arte de Blumenau, aprovado no edital PIBIC/CNPq – 2019. Tem como objetivo geral mapear os principais aspectos formais e temáticos das Temporadas artísticas realizadas no MAB nos anos de 2018 e 2019 que mobilizam a Mediação Cultural. Para alcançar este propósito, foram realizadas algumas ações no decorrer da pesquisa, como visitas ao Museu, conversas com a gerência e artistas participantes das temporadas de exposições e análise de documentos e materiais educativos disponibilizados pela instituição. Esta investigação, de abordagem qualitativa de cunho documental, tem como método a cartografia, como meio de levantamento de informações para esta pesquisa. Faz parte do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação da Linha de Pesquisa

Linguagens, Arte e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. A proposta visa identificar e mapear os artistas participantes das temporadas de exposições dos anos de 2018 e 2019, buscando compreender os principais temas e linguagens das obras selecionadas em cada temporada, levantar os percursos realizados pelo MAB para aproximação do público com as obras e visa perceber como o Museu de Arte de Blumenau desenha os percursos de Mediação no espaço expositivo com vistas a formação estética. Esta pesquisa possibilita uma reflexão sobre os processos de mediação cultural para a formação estética, articulando possíveis diálogos com contextos formais e não formais de ensino da Arte Visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação estética; Educação não formal; Mediação Cultural; Museu de Arte; Cartografia.

ABSTRACT: The main subject of this paper is the Exposure Seasons at the Art Museum of Blumenau (AMB) - (in Portuguese, *Museu de Arte de Blumenau*, MAB), also it presents the outcomes of a research project named Cultural Mediation: proposal at the art museum of Blumenau, which has been approved in the PIBIC / CNPq notice in 2019. It aims to chart the main formal and thematic aspects of artistic Seasons done at AMB in 2018 and 2019, which mobilized the Cultural Mediation. To reach this aim, it has been realized some actions through the research process, as visitation in the Museum; conversations between researchers and the museum management and artists who were participating in the exposure seasons; and

analysis of documents and educational materials offered by the institution. This investigation, of qualitative approach of documentary nature, has cartography as a method of information raising. It is part of the Research Group *Arte e Estética na Educação* of the research line Languages, Art and Education of Education Graduate Program. The purpose aims to identify and chart the artists who participated in the Exposure Seasons in 2018 and 2019, trying to understand the main subjects and languages of the works which were selected in each season; also, it aims to raise the ways that AMB has used to make the public and the works closer; and aims to realize how the AMB draws the way to Mediation in the expositive space, looking to the esthetic formation. This research makes possible a reflection about the cultural mediation processes to the esthetic formation, articulating possible dialogues with the Visual Art teaching in formal or informal contexts.

KEYWORDS: Esthetic education; Informal education; Cultural Medication; Art Museum; Cartography.

INTRODUÇÃO

E, se o escritório da Rua dos Douradores representa para mim a vida, este meu segundo andar, onde moro, na mesma Rua dos Douradores, representa para mim a Arte. Sim, A Arte, que mora na mesma rua que a Vida, porém num lugar diferente, a Arte que alivia da vida sem aliviar de viver, que é tão monótona como a mesma vida, mas só em lufar diferente...

Fernando Pessoa.

Fernando Pessoa nos provoca a pensar sobre o lugar da Arte e a Vida, a relação presente entre ambas e ao mesmo tempo a diferença que as marca e as singulariza. Ficamos a nos perguntar, ao ler esse trecho, do Livro do Desassossego (2011, p. 55) em a relação entre ambas: Arte e Vida e os lugares que por vezes se tornam o andar de cima, onde mora a Arte ou onde encontramos Arte.

Para o artista poeta, essa simbiose está implícita na relação que tece com seu cotidiano que é Arte, que é lugar de encontro e embate com elaboração de sentidos da vida. Para nós e para você leitor, talvez sejam outros lugares, e talvez nos encontramos em contextos diferentes e buscamos ou não a Arte.

Nesse sentido que viemos nos últimos anos investigando relação com contextos que guardam, mobilizam, disseminam, guardam e ensinam com a Arte e por meio da Arte. Aqui nesse artigo, nos atemos ao contexto de um Museu de Arte lócus dessa pesquisa, que já foi parte publicada e discutida no Conedu¹ em 2020. Trazemos aqui um texto com outros dados não apresentados, no entanto que fazem parte desse percurso de investigação no Museu de Arte de Blumenau – MAB. Este artigo é resultado final do projeto de pesquisa intitulado: *Mediação Cultural: proposições no Museu de Arte de Blumenau*, que foi aprovado no edital PIBIC/CNPq 2019 - FURB.

¹ Publicado e apresentado no Congresso Nacional de Educação que aconteceu virtualmente em 2020, por conta do contexto da Pandemia do Covid19.

Para a compreensão do Museu de Arte de Blumenau - MAB como um lugar rico em produção de conhecimento em Arte, este vem sendo investigado pelo Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (GPAEE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Algumas pesquisas acenam importantes dados como Marcellino e Carvalho (2017) observaram que o MAB possui poucas atividades de formação de professores que considerem percursos de mediação cultural e educação estética com foco neste público. No estudo desenvolvido por Raizer e Carvalho (2017) sobre as obras do acervo do MAB, visando a produção de materiais educativos a serem utilizados por professores e estudantes visitantes do museu, indicam um expressivo acervo de arte regional, nacional e internacional presente no acervo da instituição. No ano de 2019, Sperber, Francisco e Carvalho finalizaram um levantamento e a produção de um material educativo acerca das obras que obtiveram o primeiro prêmio do Salão Elke Hering - Mostra Nacional Contemporânea de Artes Visuais, que ocorreu na cidade de Blumenau entre os anos de 1994 e 2014. A pesquisa identificou que o MAB possui em seu acervo parte destas obras premiadas, mas que pelos mesmos motivos apontados por Raizer e Carvalho (2017) estão num acervo fechado que nem sempre o público tem acesso, pois o museu não possui um espaço significativo com exposição permanente. Em sua investigação, Peruzzo (2019), reflete sobre a relevância dos espaços expositivos deste museu e sua potência para a realização de ações educativas durante as temporadas que ocorrem no Museu de Arte de Blumenau. Wenderlich (2020) em sua dissertação de mestrado discute o que o que dizem crianças e adolescentes que são frequentadores espontâneos do MAB e nos dá pistas de como estes percebem os momentos de vernissage do Museu, bem como indicadores como o que é exposto, como é exposto, a relação com os artistas e os frequentadores do museu.

Diante desses dados observamos que os processos vivenciados pelo GPAEE com pesquisas junto ao MAB tem contribuição importante para o campo da Arte e do Ensino da Arte e para novas investigações sobre processos de Mediação Cultural e Educação estética. Para aprofundar essas reflexões esta pesquisa tem como objetivo geral: mapear os principais aspectos formais e temáticos das Temporadas artísticas realizadas no MAB nos anos de 2018 e 2019 que mobilizam a Mediação Cultural.

Para alcançar esse objetivo elaboramos uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho documental que tem como método a cartografia. Nesse percurso buscou: a) identificar e mapear os artistas participantes das temporadas de exposições dos anos de 2018 e 2019; b) compreender os principais temas e linguagens das obras selecionadas em cada temporada no MAB; c) levantar os percursos realizados pelo MAB para aproximação do público com as obras; d) perceber como o Museu de Arte de Blumenau desenha os percursos de Mediação no espaço expositivo com vistas a formação estética.

O Museu de Arte de Blumenau, fundado em 03 de dezembro de 2004, está vinculado à Fundação Cultural de Blumenau, atual Secretaria Municipal de Cultura e Relações

Institucionais. Seu conselho consultivo é formado por oito membros, “...nomeados em função de seu notório saber e da contribuição para a arte e cultura da cidade.” (MAB, 2019). Com o propósito de fortalecer a conexão cultural, o MAB, ligado ao seu Conselho, tem traçado junto a artistas de diferentes lugares, um conceito e uma tradição da arte contemporânea, apresentada ao público de forma gratuita. A programação é definida pelo Conselho do MAB junto a sua Gerência e é apresentado ao público por meio de Temporadas artísticas. O Conselho e a Gerência atuam assim como curadores na seleção e aproximação temática, técnica e estética das obras expostas no MAB.

COMO GERAMOS E ANALISAMOS OS DADOS: A METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolve por meio de uma abordagem qualitativa e de cunho documental, compreendendo o espaço do Museu de Arte de Blumenau como lugar de potência para realização de ações que possibilitem a formação estética de seu público, buscamos evidenciar os percursos desta pesquisa, utilizamos o método da cartografia:

A pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica deverá tomar como desafio fundamental o exercício de manter o pensamento aberto, em um esforço permanente de deixar-se guiar pelos acontecimentos e pelos processos que eles desencadeiam e revelam sem, contudo, perder de vista o foco e os objetivos. Neste referencial metodológico, as metas e os objetivos a serem alcançados são móveis e flexíveis porque é a experiência do caminhar da pesquisa que tem a primazia. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813)

A cartografia, que faz menção a área da geografia, surge nas pesquisas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde os autores fazem uso da ideia de rizoma, que pode ser compreendida como “...uma rede de relações que se entrecruzam no decorrer do processo de pesquisa.” (SPERBER, CARVALHO, 2019, p. 5), podem criar linhas que por vezes conectam diferentes pontos da pesquisa, criando um território. Estes diferentes pontos que se ligam, podem romper-se, podendo modificar a compreensão do pesquisador acerca de sua investigação. Segundo Mossi e Oliveira:

A cartografia como estratégia metodológica insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las. (MOSSI; OLIVEIRA, 2014, p. 191)

O método de cartografar requer que o pesquisador adentre o campo investigado, acompanhando “...os seus ritmos e processos, numa posição de atenção ao acontecimento para captá-lo em sua expressividade e singularidade.” (SOUZA, FRANCISCO, 2016 p. 816), porém, ela não define procedimentos prévios a serem aplicados, ela sugere a experiência no processo de pesquisar. Neste contexto, os autores ainda defendem que a pesquisa

cartográfica desafia o pensamento flexível “[...] em um esforço permanente de deixar-se guiar pelos acontecimentos e pelos processos que eles desencadeiam e revelam sem, contudo, perder de vista o foco e os objetivos.” (SOUZA, FRANCISCO, 2016 p. 813).

A cartografia dispõe ao pesquisador diferentes ângulos de sua pesquisa, permitindo novas perspectivas, dando margem ao início de novas investigações, partindo dos pontos já encontrados seguindo na busca de novos. Iniciamos pelas leituras das pesquisas anteriores, depois buscamos aportes teóricos sobre Mediação Cultural e Educação Museal. Fomos compreender esse contexto no campo teórico e no que já havia sido escrito pelo GP antes dessa pesquisa.

Depois, mas em processo, partindo do princípio cartográfico, essa pesquisa deu início com visitas a uma das Temporadas de Exposições do Museu de Arte de Blumenau que estava em curso no início da pesquisa. O contato entre o público e a obra de arte é o principal objetivo deste estudo. Neste sentido, esse foi o momento de observar a relação, como acontece. Depois buscamos dados sobre as exposições (Temporadas) anteriores. Vivenciamos dois movimentos: a) compreender a teoria; b) compreender temas e contextos das exposições. A partir da leitura e construção do arcabouço teórico sobre mediação cultural em museus de arte, tecemos conceitos junto aos principais autores que abordam esta temática, além da seleção de documentos virtuais e impressos disponibilizados pela gerência do museu e a categorização dos artistas participantes das temporadas de exposições dos anos de 2018 e 2019.

TEMPORADAS DE EXPOSIÇÕES

Desde 2011 o MAB promove de quatro a cinco exposições temporárias por ano, que abrigam em todas as salas expositivas obras de artistas, curadores, colecionadores ou de instituições públicas ou privadas, nacionais e/ou internacionais, selecionadas por meio de edital público. Obras estas, selecionadas por uma curadoria composta pelo Conselho do Museu e ficam expostas ao público por um período médio de dois a três meses. “De 2011 a setembro de 2019, realizou 47 temporadas de exposições que contaram com 203 mostras, 517 artistas expositores, procedentes de 39 cidades, 16 estados e 6 países: Brasil, Argentina, Alemanha, Itália, Finlândia e França” (MAB, 2019). A abertura destas temporadas de exposições acontece em uma noite multicultural, envolvendo conversas com os artistas, lançamento de livros, declamação de poemas e apresentações musicais. Segundo dados obtidos com a gerência do MAB, um expressivo número de artistas, acadêmicos, profissionais da educação e público interessado vem consolidando a abertura dessas temporadas. A ação tem como objetivo a democratização de espaços públicos, promovendo a difusão das “...produções contemporâneas das Artes Visuais.” (MAB, 2019).

Durante as Temporadas de Exposições do ano de 2018, participaram 26 mostras de exposições, sendo 25 mostras nacionais, vindas de Santa Catarina, Rio Grande do

Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal e uma Internacional, de Koln, Alemanha. Ainda, durante este mesmo ano, o Museu de Arte de Blumenau, em parceria com a Mostra Sul², trouxe para o Mausoléu Doutor Blumenau a exposição “Enigma da Visão”, sob curadoria de Luiz Brugnera e Massimo Scaringella, uma mostra de arte coletiva que conta com artistas procedentes de 11 países, trazendo obras participantes da Bienal de Arte de Curitiba de 2017 e que fizeram parte do roteiro da 4ª Temporada de Exposições de 2018.

As mostras que compuseram as exposições no ano de 2019, foram divididas em 5 temporadas. Dando início com as noites de abertura previstas para as 19h, que contaram com lançamentos de livros, apresentações músicas da banda municipal de Blumenau e de dança, sempre com classificação indicativa livre, entrada gratuita e com visitas abertas de terça a domingo das 10h às 16h. Durante o período de visitação houveram trajetos que podemos aqui classificar como mediadora, a qual o MAB intitula como: ação educativa, onde o museu recebeu visitas de escolas e outros grupos . Ao total, foram 29 exposições, sendo 26 nacionais, 3 internacionais, contando com 9 catarinense e 5 blumenauense. De fotografia à instalações, pinturas, cerâmica, colagens, tecelagem e desenhos, partem de uma curadoria escrupulosa e proposital, as obras dialogam entre si, poetizando temática, cor, linguagem e intenções dadas pelos artistas.

“O MAB é mais que um mero local de exposições,   um local de vivências”, nos conta a gerência do Museu, ao revelar que seu intuito é de reconhecer, valorizar, preservar e difundir o patrim nio artístico-cultural em geral, mas especialmente o regional vem sendo uma missão desde sua fundação. Ao analisarmos as inscrições para o edital de exposições para o ano de 2018, percebemos que as inscrições vêm das mais distantes partes do Brasil, e Blumenau se torna a segunda cidade com maior número de artistas aprovados.

² Mostra de decoração, arquitetura e paisagismo realizado em Blumenau/SC entre 26 de outubro e 9 de dezembro de 2018.

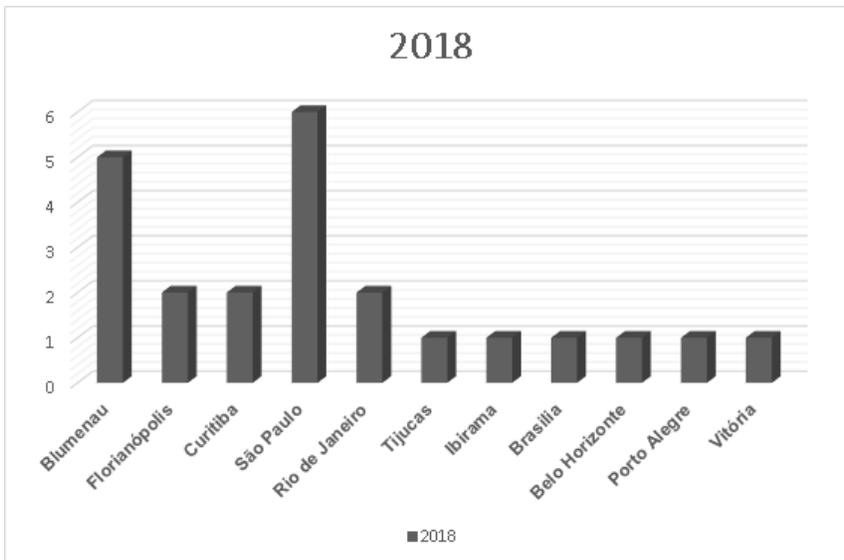


Fig. 1 – Cidades participantes das Temporadas de Exposições no ano de 2018³

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

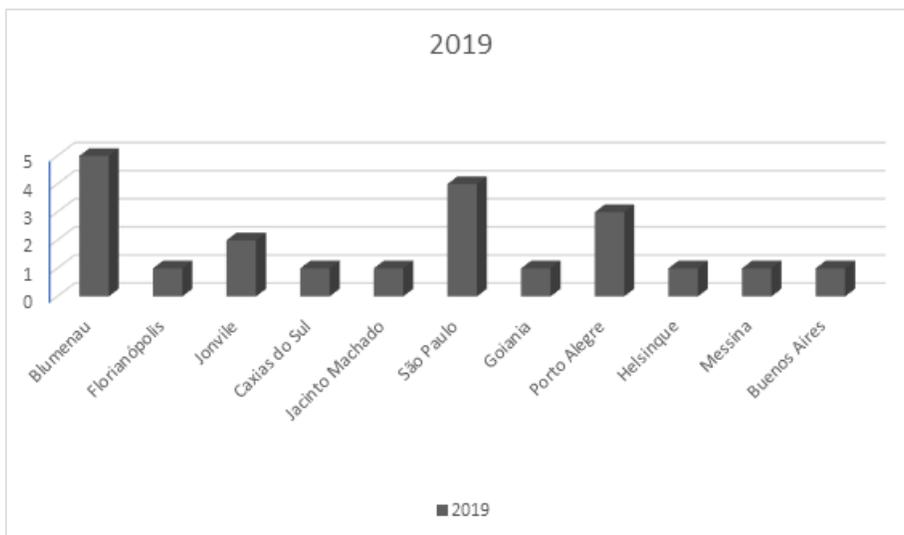


Fig. 2 - Cidades participantes das Temporadas de Exposições no ano de 2019

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

3 Para esta pesquisa, utilizamos a cidade de residência do artista de acordo com sua inscrição no edital.



Fig. 3 - Cartografia: Temporadas de Exposições (1, 2 e 3) - 2018

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)



Fig. 4 – Cartografia: Temporadas de Exposições (1 e 2) – 2019

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

MEDIAÇÃO CULTURAL

Em visitas a museus ou exposições, é comum nos depararmos com breves explicações sobre as obras, contendo informações sobre o autor, data, local, acervo,

entre outros. Em uma pintura clássica, por exemplo, onde os elementos são facilmente identificados, segundo Galard (2017), o texto torna-se supérfluo, já que cada ser humano é dotado de inteligência, cognição e criatividade, sendo capaz de criar seus próprios diálogos sobre aquilo que observa. Entretanto, em obras contemporâneas, as declarações esclarecedoras ficam detidas às revistas especializadas, criando um distanciamento do público leigo.

Designada a aproximar o público da arte, a mediação cultural, a ação de servir intermediário entre pessoas ou grupos, se dá a partir do ato de construir contato, dialogando e intermediando com a cultura, arte, literatura, história, filosofia e a estética, criando e impulsionando o indivíduo participante da mediação a aproximação do sensível, esse que o sociólogo Michel Maffesoli instiga: “É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento.” (2008, p.189)

A mediação não é somente informar e contextualizar, é familiarizar “é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (DUARTE JR, 2010). É trazer o ser participante da mediação ao centro daquilo que lhe pertence, mas não está habituado ao contato. Por outro lado, a mediação leva ao pertencer de forma singular, passando a se considerar um indivíduo participante de forma plural em seu espaço. Nessa interação, pode-se levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se atores de sua história” (DUARTE JR, 2000). Essa ação midiática por sua vez traz ao pertencer.

Mediação e o mediador cultural têm muitas vezes seu papel confundido com o de explicador, mas esta função acaba por gerar o embrutecimento ou a acomodação, como afirmam Uriarte, Neitzel, Carvalho e Kupiec (2016). Segundo os autores,

...o objetivo maior não é ensinar sobre arte, movimentos artísticos, suas características e representantes, mas promover encontros com a arte em seus mais diferentes suportes: imagens, filmes, músicas, objetos, coreografias, poesias, entre outros. (URIARTE, NEITZEL, CARVALHO E KUPIEC, 2016 p. 39).

O mediador não pode jamais ser ponte ou acesso direto, trazendo conceitos prontos, este deve mostrar os caminhos para que o público tenha as mais variadas interpretações, sem tabus, sem certo ou errado. Pinto afirma que o mediador deve contextualizar, promovendo o encontro entre o repertório que o próprio público possui com as referências imagéticas e teóricas que ele possui acerca do artista, da obra, do tema, ou enredo. A aproximação do público inexperiente feita a partir da mediação deve partir de várias hipóteses interpretativas e não da comunicação do significado da obra, promovendo encantamentos, estranhamentos, conversas e perguntas, possibilitando ressignificar nosso olhar ao que nos cerca. Para isso, precisamos abandonar a ingenuidade e nos apropriarmos dos objetos artísticos. “Os museus são espaços de encontros”. (PINTO, 2012 p. 82)

Martins (2014) discutindo o tema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de

2014, que abordou a Publicidade Infantil em Questão no Brasil, apresenta dados sobre o número de participantes e esclarece os textos base oferecidos na prova, alegando ser um tema inesperado. A autora questiona “Um aluno que é ser ativo da cultura [...], que lê imagens, percebe e interpreta signos teria mais facilidade para criar um texto dissertativo-argumentativo?” (MARTINS, 2014), responde alegando que a mediação cultural, feita não apenas em museus, mas também nas aulas de história, arte, literatura ou dança, compreendida como problematizadora pode contribuir para uma leitura mais crítica do mundo.

A mediação, vista como emancipadora, é capaz de desenvolver a imaginação e a capacidade crítica, mudando nosso olhar sobre a realidade que nos cerca, nos permitindo ser livres de preceitos e pré-conceitos.

O Museu de Arte de Blumenau abre, anualmente, um edital de exposições temporárias que permitem que artistas do Brasil e exterior apresentem seus projetos expositivos. As propostas são analisadas por uma comissão formada por membros do Conselho Consultivo do MAB, com notório saber na área. Após a primeira etapa do trabalho que consiste na análise e classificação de todas as propostas envolvidas, em função de critérios de avaliação estabelecidos, a comissão analisa as possibilidades de reunir esses projetos em temporadas, considerando estados de arte: estilos, linguagens, suportes e principalmente significados possíveis, dependentes das interligações conceituais e sígnicas expressas. Desta forma pensa-se para cada temporada a viabilidade de apresentação dos projetos em função dos espaços expositivos, das linguagens, do diálogo que pode ser estabelecido entre as mostras, conciliando, também, com as disponibilidades de preferência de datas dos artistas expositores. Em cada abertura de temporada é promovida a “Conversa com os Artistas”. A ação propõe a participação do artista selecionado através de Edital de Exposições Temporárias, tendo como objetivo principal compartilhar experiências e opções estéticas abordando aspectos diversos das obras e seus contextos. Visa como objetivos específicos: apresentar o artista expositor e suas obras; promover o intercâmbio e troca de experiências entre artistas expositores e discutir o processo de criação. Trazer o artista para o Museu de Arte de Blumenau é estreitar relações e criar diálogos que estimulam o desenvolvimento de projetos e parcerias criativas e colaborativas que valorizam a arte e sua produção.

O MAB, desde o início de suas atividades tem como política receber todo e qualquer tipo de público. Para facilitar e estimular o acesso aos seus espaços expositivos, o Museu não possui sistema de bilheteria não havendo cobrança de ingressos. A visita pública pode ser feita de forma espontânea ou com prévio agendamento. O agendamento se dá por meio do telefone e/ou e-mail, de terça-feira a sexta-feira, no horário regular do museu. No ato do agendamento, são transmitidas as normas de acompanhamento e ações propostas pelo museu. Grande parte da formação de público no museu se dá por meio da escola. Tendo a escola, professores e educadores como comunicadores indiretos do

museu. “Estreitar relações com os educadores, é um ato de criar laços entre o museu e a rede de ensino”, nos conta a gerência do Museu. Para esse fim são estabelecidas parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e a FURB Universidade de Blumenau. Entre as ações promovidas pelo MAB destacam-se: visitas mediadas; conversa com os artistas; atividades acadêmicas no espaço museal, estágios obrigatórios e voluntários, oficinas em parceria com a Bluap – Associação Blumenauense de Artistas Plásticos e FAAPSC – Federação das Associações de Artistas Plásticos de Santa Catarina, participação na Semana Nacional dos Museus e Semana da Primavera dos Museus promovidas pelo Ibram – Instituto Brasileiro de Museus; atividades multiculturais como promoção do encontro com voluntárias e mulheres em tratamento – evento Outubro Rosa; semana da Consciência Negra, experiências Táteis e Sensitivas em parceria com o Centro Braille.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto, compreendemos que esta pesquisa possibilita uma reflexão sobre os processos de mediação cultural para a formação estética, articulando possíveis diálogos com contextos formais e não formais de ensino da Arte Visual no espaço do Museu de Arte de Blumenau a partir promoção de Temporadas de Exposições reunindo artistas regionais, nacionais e internacionais.

As Temporadas de Exposições do ano de 2018, destaca-se o maior número de artistas vindo de São Paulo, logo após, Blumenau, Joinville e Florianópolis, que contam com pinturas, artistas que lidam com narrativas que enviesam diversas linguagens, fotografia e instalação. O ano de 2019 também conta com grande número de artistas vindos de grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, apresentando escultura, gravura, foto performance, desenho, aquarela.

O MAB, junto à pesquisas como a aqui apresentada, vem renovando e construindo novos modos de mediar e atender seu público à cada temporada, aproximando-o da arte a partir contato com artistas e curadores, visitas mediadas, atividades acadêmicas e objetos propositivos de mediação (textos e QR *Code*), formando um público participante da cultura, fruidores da arte proporcionando a educação estética.

Ressaltamos a importância do museu como local de potência para a pesquisa em arte, possibilitando reflexões e encontros. Encontros com a arte em seus mais diversos suportes, encontros com o público e o mais desconcertante de todos: o encontro consigo mesmo, com os outros com seu contexto.

Voltamos aqui a Fernando Pessoa, o Museu para muitos de nós é também o lugar da Arte. Mobilizar para esse encontro, esse acontecimento é parte importante de nossa atuação como educadores da arte. Para o encontro com a vida e a relação com a Arte. Mas até que ponto esse processo se relaciona com a vida das pessoas?

Essa pesquisa ainda não responde, Wenderlich (2020) nos provoca a pensar

sobre ela no movimento vivido com as crianças e adolescente que frequentam o Museu e percebem nas obras e na relação com os artistas possibilidades de pensar sobre suas vidas e se encontram com a Arte de outros e vivem um movimento dialético e dialógico de encontro e de provocação com as obras. As crianças e adolescente nos indicam que é possível sim por meio da arte pensar a vida. Assim, fechamos com Pessoa: “Sim, esta Rua dos Douradores compreende para mim todo o sentido das coisas, a solução de todos os enigmas, salvo o existirem enigmas, que é o que não pode ter solução” (2011, p. 55) O enigma? O encontro entre Arte e Vida.

REFERÊNCIAS

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba, PR. Criar, 2010.

GALARD, J. As obras visuais e os textos que as acompanham. MODOS. **Revista de História da Arte**. Campinas, v. 1, n.1, p. 1024, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/741>>.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCELINO, A. e CARVALHO, C. **Mediação Cultural e formação de Professores nos Museus de Arte de Santa Catarina**. Relatório de pesquisa. Blumenau: FURB, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.248-264, 26 dez. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.52575>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU - MAB. **Temporadas de Exposições: de 8 de março a 25 de abril**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2018.

_____. **Temporadas de Exposições: de 3 de maio a 17 de junho**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2018.

_____. **Temporadas de Exposições: de 5 de julho a 26 de agosto**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2018.

_____. **Temporadas de Exposições: de 13 de setembro a 21 de outubro**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2018.

_____. **Temporadas de Exposições: de 8 de novembro a 17 de fevereiro**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2018.

_____. **Temporadas de Exposições: de 14 de março a 5 de maio**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2019.

_____. **Temporadas de Exposições: de 16 de maio a 23 de junho**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2019.

_____. **Temporadas de Exposições: de 4 de julho a 25 de agosto**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2019.

_____. **Temporadas de Exposições: de 5 de setembro a 24 de outubro**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2019.

_____. **Temporadas de Exposições: de 7 de novembro a 16 de fevereiro**, Blumenau: Museu de Arte de Blumenau, 2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Org.). **Mediação Cultural, Formação de Leitores e Educação Estética**. Curitiba: Crv, 2016. 273 p.

OLIVEIRA, M, O, de; MOSSI, C, P. Cartografia como estratégia metodológica: Inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p.185-198, set. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>>. Acesso em: 14 out 19

PERUZZO, L. **Mediação cultural no museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte**. 2019. Dissertação. Mestrado em Educação - FURB.

PINTO, Júlia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: Conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p.82-108, maio 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>>. Acesso em: 14 out. 2019.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. Companhia das letras. 2011.

RAIZER, G. CARVALHO, C. **Mediação Cultural: Materiais Educativos no Museu de Arte de Blumenau - MAB** Relatório de pesquisa. Blumenau: FURB, 2017.

SOUZA, S, R, L; FRANCISCO, A, L. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos...CIAIQ**: Recife, vol.2, 2016.

SPERBER, J. I. e CARVALHO. **Materiais Educativos no Museu de Arte de Blumenau - MAB: processos de mediação cultural em foco**. Relatório de pesquisa. Blumenau: FURB, 2019.

WENDERLICH, R.C. **Museu de arte e mediação cultural: o que dizem crianças e adolescentes?** 2020. Dissertação. Mestrado em Educação - FURB. 218f.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordenada o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações afirmativas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36

Adoecimento 37, 38, 40, 45, 47, 50, 51

Adolescentes 79, 81, 82, 86, 88, 185, 186, 217, 258, 268

Análise arqueológica do discurso (AAD) 53, 59, 61, 62

Aprendizagem dialógica 217, 218

Aprendizagem inventiva 233, 237, 241

Argumentos contrários e favoráveis 20, 21

Arte-educação 233, 242, 268

Audiovisual 87, 121, 122, 123, 124, 125, 237

Autoestima 39, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 170, 172, 215

Avaliação 10, 25, 44, 73, 81, 196, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 239, 243, 244, 245, 246, 247, 265

B

BNCC 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 241

C

Comunidades de aprendizagem 217, 219, 220

Consciência de si 192, 202

Contraposição de interesses 20, 21, 24, 33

Corporeidade 168, 172, 174

Costura 108, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 118

Cotas sociais 16, 20, 21, 22, 33, 34

D

Deficiente visual 135, 137, 138, 149

Direito à educação 16, 61, 74, 77, 78, 165, 201

Dirigentes escolares 74, 77

E

Educação 13, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 107, 109, 118, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134,

135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 184, 185, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 266, 267, 268, 269

Educação de jovens e adultos (EJA) 53, 60, 198

Educação de surdos 151, 164

Educação especial 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149

Educação integral 221, 226, 227, 228, 229, 230, 232

Educação para sexualidade 79

Educação superior 9, 10, 12, 15, 18, 28, 30, 36, 85, 142, 151, 152, 153, 160, 164, 165, 209, 246

Egresso 205, 206, 207, 210, 212, 213, 214

EJA 53, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201

Empreendedorismo feminino 108

Ensino-aprendizagem 70, 85, 88, 91, 121, 122, 123, 124, 128, 139, 142, 151, 177, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 214, 236

Ensino médio 1, 2, 23, 28, 29, 62, 63, 75, 82, 88, 89, 90, 91, 92, 122, 124, 143, 217, 264

Ensino remoto emergencial 88, 89, 90

Ensino superior 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 27, 28, 30, 35, 86, 135, 137, 140, 142, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 162, 164, 196, 207, 269

F

Feira popular 108, 110

Ferramentas digitais 88, 89, 91, 93

FHC 53, 61, 62, 63, 64

Formação do professor 66, 69, 188

Formação inicial 68, 70, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 211, 212, 215

Freire 2, 8, 63, 65, 131, 133, 134, 153, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204

G

Game design 233, 234, 242

Gamificação 129

H

História e cinema 121, 124, 128

I

Ideologia 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 96

Inclusão 20, 129, 135, 137, 141, 142, 145, 161

Inclusão educacional 20, 22, 163

InclusãoInclusão 3, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 130, 132, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 159, 161, 162, 163, 164, 178, 191, 198, 199, 200

Interpretação simultânea português/libras/português 151

Intérprete educacional 151, 152, 153, 157, 160, 164, 167

J

Jogos de interpretação 233, 234, 235, 236, 241

L

Letramento 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 269

Lúdico 168, 169, 172, 173, 174, 234, 235

Lula 53, 61, 62, 63, 64

M

Mediação cultural 256, 257, 258, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Memória 110, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 185, 199

Múltiplas linguagens 168, 169, 172

Museu 36, 117, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 265, 266, 267, 268

N

Necessidades formativas 66

P

Política de cotas 9, 10, 13, 15, 16, 20, 27, 28, 33

Políticas educativas 74, 75, 76, 77, 78

Práticas interdisciplinares 66, 68, 69, 71

Professor 1, 3, 20, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 84, 85, 86, 92, 93, 96, 129, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 149, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 174, 175, 177, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 197, 200, 221, 237, 239, 240, 241, 244, 248, 249, 251, 252, 254, 269

Profissional da educação 37, 38, 43, 44, 46, 49, 207

Q

Quilombolas 12, 16, 121, 122, 124, 125, 127, 128

R

Reflexão 1, 2, 5, 18, 38, 66, 73, 76, 84, 85, 103, 104, 105, 106, 123, 128, 131, 134, 145, 173, 186, 192, 193, 194, 202, 207, 231, 256, 266

Relações de gênero 108, 110, 118

S

Sala de aula 2, 3, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 68, 69, 71, 75, 122, 123, 124, 128, 130, 132, 133, 138, 141, 145, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 177, 178, 184, 187, 189, 191, 193, 195, 196, 197, 200, 234, 248, 250, 252, 254

Sexo 23, 26, 79, 80, 82, 83, 84, 210

Sexualidade 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

Síndrome de burnout 37, 41, 42, 44, 50, 51, 52

Soroban 129, 130, 131, 132, 133, 134, 143, 144

T

Tecnologia 90, 92, 110, 148, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186

Teoria do imaginário 108, 118

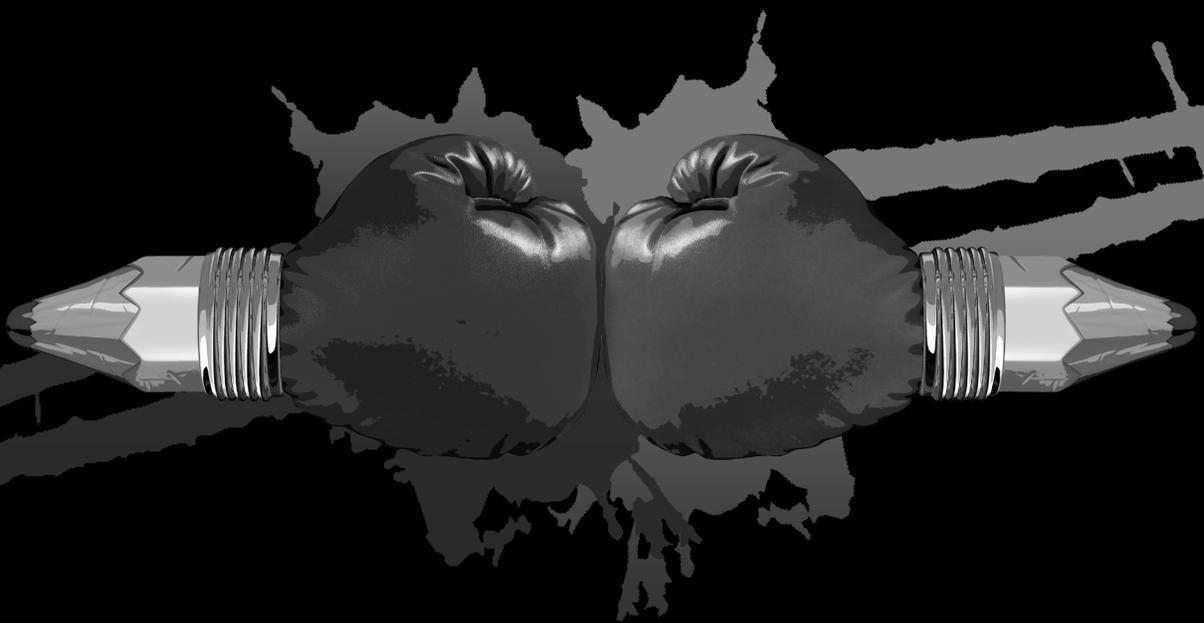
Transdisciplinaridade 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Tratamento psicológico 37

U

Universidade 1, 9, 10, 13, 17, 18, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 51, 53, 66, 74, 79, 85, 86, 87, 108, 119, 120, 121, 129, 135, 151, 156, 158, 168, 177, 192, 193, 195, 196, 197, 205, 206, 207, 208, 214, 215, 216, 232, 233, 235, 241, 242, 243, 247, 248, 253, 255, 256, 258, 266, 267, 269

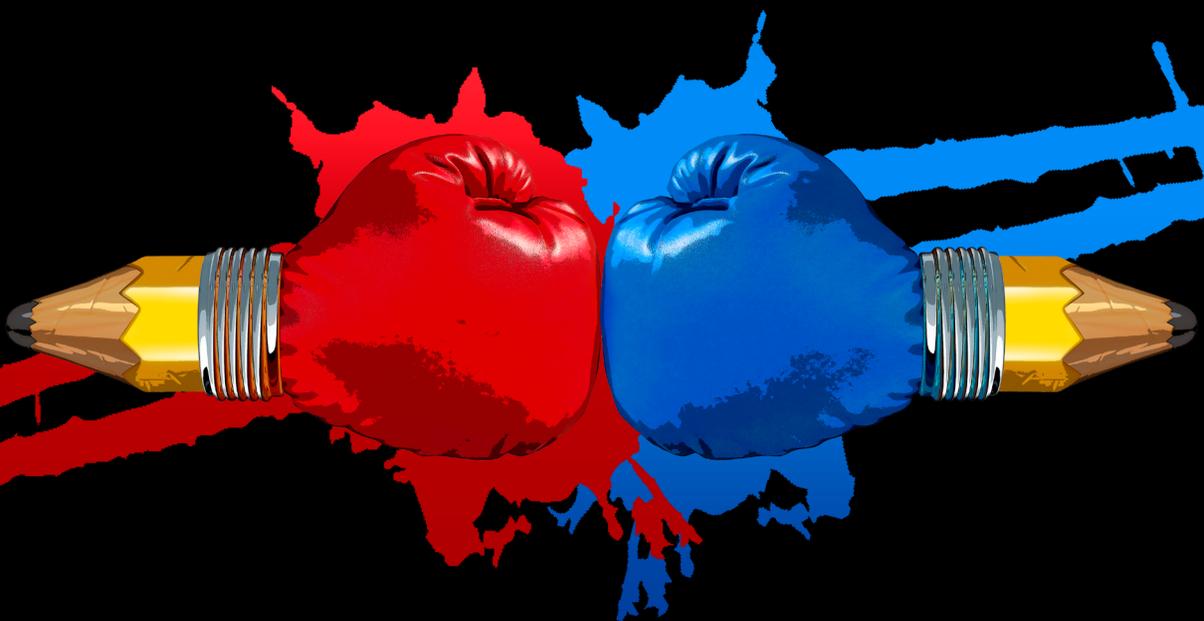
O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 2



- 🌐 www.arenaeditora.com.br
- ✉ contato@arenaeditora.com.br
- 📷 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/arenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 2



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021